



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Martinique

MEMOIRE DE MASTER

MENTION METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

(MEEF)

1^{ER} DEGRE (PDG)

PARCOURS PROFESSEUR DES ÉCOLES (PE)

**LE DECALAGE ENTRE ATTITUDES EXPLICITES
ET IMPLICITES DANS LE CADRE DE L'ÉCOLE
INCLUSIVE, UN PREDICTEUR DE STRESS
PROFESSIONNEL POUR LES ENSEIGNANTS ?**

Préparé et présenté publiquement par
Madame Caroline OLIVIER (Née MARCE)

Réalisé sous la direction de
Monsieur Bertrand TROADEC, Directeur de l'ESPE
et de Madame Emilie-Anne PALOMARES,
Formatrice ESPE et Coordinatrice du CAPA-SH et du 2CA-SH

Année universitaire 2015-2016

DECLARATION DE NON-PLAGIAT

Je soussignée, Caroline OLIVIER (née MARCE), étudiante à l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Martinique (ESPE), composante de l'université des Antilles (UA), déclare sur l'honneur que le mémoire de master MEEF que je présente publiquement est strictement le fruit de mon travail personnel.

L'origine de tout emprunt de texte à un auteur et de toute illustration (tableau, graphique, image, etc.), quelle qu'en soit l'origine, est indiquée précisément dans le texte lui-même et dans la liste des références bibliographiques placée en fin du mémoire.

Fait à Sainte- Luce, le 09 mai 2016.

Caroline OLIVIER (née MARCE).

REMERCIEMENTS

Je remercie Mme Palomarès pour son support et sa disponibilité dans ce projet. Ses conseils furent judicieux et toujours appropriés. Mmes Palomarès et Popa-Roch, à l'initiative de ce projet de recherche, ont su vulgariser des concepts de psychologie sociale et prendre le temps d'organiser des réunions fort intéressantes. Merci pour leur collaboration efficace.

Merci aussi aux cinq autres étudiantes qui ont participé à la collecte de données.

Je remercie aussi les professeurs des écoles qui ont bien voulu répondre à cette enquête et ont ainsi permis d'obtenir de précieux renseignements.

Enfin, je remercie mon mari pour son support dans la relecture et la mise en page du présent mémoire.

SOMMAIRE

DECLARATION DE NON-PLAGIAT	2
REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	5
PARTIE THÉORIQUE	8
1 De la définition du handicap à l'inclusion scolaire	8
1.1 La scolarisation des élèves en situation de handicap en France, bref rappel historique	8
1.2 L'égalité des droits et des chances des personnes handicapées (loi de 2005).....	10
1.3 La loi de la refondation de l'école (2013) : le principe de l'école inclusive	12
1.4 Les facteurs de réussite de l'inclusion scolaire.....	14
2 Le concept d'attitudes.....	15
2.1 Les attitudes implicites et explicites et leurs mesures	15
2.2 Les attitudes des enseignants envers le handicap	17
2.3 Le lien entre attitudes négatives et stress.....	18
3 La souffrance professionnelle des enseignants.....	19
3.1 Le concept de burnout	19
3.2 Le stress et le burnout chez les enseignants	21
PARTIE EMPIRIQUE.....	25
1 La population.....	25
2 La procédure	26
3 Les outils de mesure.....	27
4 Les résultats.....	32
5 Discussion.....	44
CONCLUSION	51
BIBLIOGRAPHIE.....	53
ANNEXE	55

INTRODUCTION

Dans le contexte de la loi no. 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école, le ministère de l'éducation nationale définit notamment les nouveaux dispositifs concernant la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré. Cette loi demande aux enseignants la présence d'élèves en situation de handicap dans leur classe de référence (liée à l'âge de l'élève et non plus au niveau scolaire évalué). Ce remaniement peut être générateur de différents comportements des enseignants envers leurs élèves en fonction des attitudes des enseignants.

En psychologie sociale, le concept d'attitudes se définit comme une évaluation positive ou négative d'un objet (personne ou groupe social). Une distinction est réalisée entre attitudes explicites et attitudes implicites. Les attitudes explicites, contrôlables par l'individu, sont généralement conformes aux normes sociales. Les attitudes implicites, difficilement contrôlables, peuvent diverger des premières et transgresser les conventions sociales. Par exemple, un individu peut se dire favorable à la présence d'une personne handicapée et montrer simultanément le contraire (e.g. signes d'évitement tel que la distance physique). Les recherches tendent à montrer qu'il existe un préjugé négatif à l'égard des personnes en situation de handicap très présent dans la société en général et dans les pratiques d'instructions et d'éducation, en particulier (Kelly et Barnes-Holmes, 2013 ; Pruett et Chan, 2006 ; Wright, 1988). Les attitudes négatives des praticiens de l'éducation peuvent avoir des conséquences délétères multiples sur les élèves en situation de handicap (e.g. traitement inégal, paternalisme). Or, exprimer ouvertement de la négativité envers certains groupes sociaux minoritaires est jugé inacceptable. Ainsi, il n'est pas admis pour un enseignant

d'affirmer qu'il n'apprécie pas ou qu'il est gêné par la présence d'un élève handicapé dans sa classe, ce qui n'est pas sans incidence.

En effet, réprimer ou éviter les cognitions et les affects négatifs liés à une certaine population (e.g. les élèves handicapés) peut induire une certaine forme de stress, voire de burnout (Barnes-Holmes, 2006 ; Hayes et al., 2004 ; Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2008). L'impact du burnout sur les personnels de l'éducation peut avoir des implications directes sur leur santé et sur la qualité de leur travail. En particulier, Laugaa et Bruchon-Schweitzer ont démontré que les conséquences de la dépersonnalisation liée au burnout peuvent être : une réduction de l'engagement dans la relation pédagogique maître-élève ou un comportement basé sur l'indifférence, la prise de distance et l'insensibilité.

La rentrée scolaire de 2015 a vu l'application concrète de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de 2013, puisque c'est la première année que les élèves en situation de handicap sont inclus de fait dans la classe correspondant à leur âge. Ainsi, l'école inclusive permet aux élèves en situation de handicap d'intégrer une classe ordinaire et d'y suivre un parcours de scolarisation. L'enseignant adapte alors ce parcours de scolarisation en utilisant une pédagogie différenciée, en accord avec l'enseignant référent de l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS), lorsque l'élève en situation de handicap y est par ailleurs scolarisé. Il est donc intéressant dans ce contexte, d'étudier les attitudes des enseignants face à un tel changement et le lien éventuel avec le burnout. À court terme, en recueillant des données jusqu'alors inexistantes sur le terrain et particulièrement en Martinique, l'objectif de cette recherche est donc de répondre à la question suivante : « **Le décalage entre attitudes explicites et implicites dans le cadre de l'école inclusive prédit-il le stress professionnel et le burnout pour les enseignants ?** »

A long terme, cette recherche vise à contribuer à une prise de conscience par les enseignants de leurs propres attitudes, du préjudice potentiel des attitudes négatives sur la scolarité des élèves en situation de handicap et, pour finir, des conséquences sur leur santé (e.g., stress, burnout, maladies chroniques).

PARTIE THÉORIQUE

1 De la définition du handicap à l'inclusion scolaire

1.1 La scolarisation des élèves en situation de handicap en France, bref rappel historique

D'abord mis à l'écart du système scolaire et placés à l'asile, les élèves handicapés vont pouvoir bénéficier dès le XVIIIème de certaines initiatives éducatives avec à leurs têtes des précurseurs tels que l'Abbé de l'Epée pour les jeunes sourds, Valentin Haüy pour les jeunes aveugles ou l'instituteur Edouard Seguin qui s'occupe pendant un moment de l'école spéciale de l'hospice de Bicêtre. C'est finalement à Bourneville, médecin à Bicêtre à la fin du XIXe siècle, que l'on doit la création de classes spécialisées dans les écoles primaires ordinaires.

Ainsi, la loi du 15 avril 1909, propose des classes de perfectionnement qui accueillent des élèves qualifiés d'arriérés de six à treize ans.

Après la deuxième guerre mondiale, les structures et les classes spécialisées vont se développer, avec la création des Instituts Médico-Pédagogiques (IMP) en 1946. Cette initiative applique toujours la logique ségrégative initiée par Binet et Simon en 1907 qui suggère de repérer les enfants arriérés à l'école grâce à des tests intellectuels et d'orienter ensuite leur scolarisation dans des établissements spécialisés.

Dans les années soixante, le ministère de l'éducation nationale s'occupe des enfants les moins touchés au niveau de la déficience mentale alors que les plus déficients dépendent de la Santé Publique.

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées sera votée le 30 juin 1975 et renforcée ensuite par une circulaire de 1982. Ces deux textes prônent une politique d'intégration en faveur des enfants et des adolescents handicapés comme priorité. Les

années 1990 permettent l'émergence de dispositifs concrets par le biais des Réseaux d'Aides Spécialisées pour les Élèves en Difficulté (RASED) et des Classes d'Intégration Scolaire (CLIS). Une prise de conscience du handicap par les élèves non handicapés ainsi que l'intégration des élèves en situation de handicap sont alors favorisées. En 1995, les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) sont créées au collège. Elles deviendront ensuite les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS).

Parallèlement à ces différentes évolutions, la formation des enseignants se dote de diplômes pour enseigner aux élèves en difficulté ou handicapés, tels que le Certificat d'Aptitude à l'Éducation des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés (CAEI) en 1963, certificat qui deviendra plus tard, en 1987, le Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires (CAPSAIS) puis le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (CAPA-SH) en 2004 pour les enseignants du primaire et enfin le 2CA-SH (Certificat Complémentaire pour l'Adaptation scolaire et la Scolarisation des élèves Handicapés) pour les professeurs du secondaire (Garnier, 2013).

Finalement, c'est la loi no. 2005-102 du 11 février 2005 qui énonce clairement dans le code de l'éducation l'existence d'un droit à la scolarisation en milieu ordinaire pour les enfants présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant, principe renforcé par la loi no. 2013-595 du 8 juillet 2013 qui pose les fondements de l'inclusion scolaire de tous les enfants.

Pour résumer, trois phases se sont succédées avant d'aboutir à ce modèle inclusif : le modèle *ségrégationniste* (de 1909 à 1975), le modèle *intégratif* (après la loi d'orientation en

faveur des personnes handicapées de 1975) et enfin le modèle *inclusif* qui a débuté depuis l'application de la loi de 2005 (Harma, Gombert et Roussey, 2014).

1.2 L'égalité des droits et des chances des personnes handicapées (loi de 2005)

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), le handicap ne doit pas être associé à une maladie, au sens strict du vocabulaire médical. La loi no. 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées définit de façon précise ce qui caractérise une situation de handicap :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société, subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Les situations de handicap résultent de l'interaction entre l'état de santé ou les limitations fonctionnelles d'une personne et les facteurs environnementaux.

Selon le rapport de l'INSEE de 2011 sur le handicap en Martinique, la déficience, elle, est une *« perte de substance ou altération définitive ou provisoire, d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique »*. Ce terme désigne de manière plus globale un écart par rapport à une situation normale. Une déficience peut être motrice, sensorielle ou cognitive (telle que : troubles du comportement, de l'apprentissage, du langage ou de la compréhension). Ces déficience peuvent être partielles ou totales.

La loi du 11 février 2005 innove en affirmant que tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé doit être inscrit dans l'école de son quartier. Il pourra par la suite être accueilli dans un autre établissement, en fonction du Projet

Personnalisé de Scolarisation (PPS). Presque dix ans plus tard, en 2012, un premier bilan de la mise en œuvre de cette loi a été effectué avec les constats suivants :

En France, en milieu scolaire ordinaire, les élèves porteurs de déficiences intellectuelles et cognitives sont les plus nombreux (90 700 élèves en 2012 soit 43% des effectifs), suivis des élèves ayant des troubles psychiques (19% des effectifs) et enfin 14 % des effectifs sont des jeunes présentant des troubles du langage et de la parole (Campion et Debré, 2012).

Si tous les acteurs du secteur du handicap s'accordaient en 2012 à dire que la loi de 2005 a permis un réel mouvement d'ouverture de l'école de la République sur le monde du handicap et d'importances avancées sur le plan quantitatif, quelques bémols subsistent, notamment l'insuffisance de la formation des enseignants au handicap, puisque la formation initiale est qualifiée d'inopérante et que la formation continue est basée sur le volontariat. Pourtant, avec l'augmentation du nombre d'enfants handicapés scolarisés en milieu ordinaire, une part croissante des enseignants est susceptible d'accueillir en classe un élève handicapé, à tout moment de sa carrière. C'est pourquoi la loi de 2005 prévoit une formation spécifique, initiale ou continue concernant l'accueil, l'éducation des élèves handicapés et les différentes modalités d'accompagnement scolaire. De plus, les enseignants doivent acquérir des compétences leur permettant de prendre en compte la diversité des élèves, en gérant leurs différents rythmes d'apprentissage et en accompagnant chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. A cet effet, le référentiel des compétences précise (bulletin officiel no. 13 du 26 mars 2015) qu'un enseignant doit d'une part adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves et d'autre part travailler avec les personnes ressources en vue de la mise œuvre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Mais dans les faits, lorsqu'un professeur est confronté au handicap d'un élève, il se sent souvent démuni et ne sait pas comment agir de façon appropriée pour répondre aux besoins spécifiques de cet enfant. Ce rapport souligne également la fragilité des données disponibles sur les itinéraires réels des élèves identifiés comme handicapés (Campion et Debré, 2012).

1.3 La loi de la refondation de l'école (2013) : le principe de l'école inclusive

L'inclusion des personnes en situation de handicap, particulièrement des élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires, est une préoccupation internationale forte, avec un parrainage mené par l'Unesco et d'autres organismes, comme par exemple l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive. Cette préoccupation s'appuie sur des textes législatifs. La Déclaration de Salamanque, par exemple, adoptée en 1994 par les représentant de 92 gouvernements et de 25 organisations internationales, recommande « à tous les gouvernements d'adopter, en termes de législation ou de politique [...] le principe de l'éducation "inclusive" et de travailler vers une école qui comprend tout le monde » (Unesco, 1994, art. 3). Deux ans plus tard, la Charte de Luxembourg stipule à son tour qu'« une éducation en milieu ordinaire est le principe de base » (Garel, 2010).

Dans ce contexte, la France, pour rattraper un certain retard face à d'autres pays, a légiféré et modifié le Code de l'Éducation récemment. Ainsi, la loi no. 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République pose le fondement de l'école inclusive en stipulant dans l'article L111-1 du Code de l'Éducation que l'école doit veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. De plus, l'Article 7 du Code de l'Éducation précise que la continuité du parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap doit être assurée. Cette loi pose donc les fondements de

l'école inclusive, qui se doit d'intégrer tous les élèves et particulièrement les élèves en situation de handicap.

Les études sur le sujet de l'inclusion des élèves en situation de handicap en France sont donc encore peu nombreuses, étant donné le rattrapage que vit la France actuellement pour combler cet écart, et aussi du fait de la législation récente qui ne donne que peu de recul face à cette pratique.

Dans leur inventaire de la recherche des dernières décennies liées à l'inclusion, Rousseau, Bergeron et Vienneau (2013) ont recensé différents modèles qui sous-tendent différents degrés d'inclusion.

Ainsi, apparu aux Etats-Unis à partir des années 1990, le mouvement inclusif renvoie à la terminologie « école inclusive » ou « éducation inclusive ». Ce dernier apparaît comme un concept plus englobant dont l'objectif est de lutter contre l'exclusion sociale, mais aussi de permettre à tous les jeunes de prétendre au droit de recevoir une éducation de qualité, sans égard aux différences qu'ils peuvent manifester (Armstrong, 2006).

Ainsi, la terminologie employée dans la recherche peut varier en fonction des situations étudiées, des chercheurs et des écrits consultés, sans que le choix de l'emploi d'un terme privilégié ne soit justifié. De plus, toute initiative inclusive s'inscrit dans un contexte éducatif particulier et peut donc prendre un sens quelque peu différent (Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013), ce qui renforce l'idée qu'il n'y a pas de modèle unique pour décrire l'inclusion scolaire ou l'école inclusive (Mitchell, 2005).

1.4 Les facteurs de réussite de l'inclusion scolaire

Certains travaux de recherche des dernières années ont tenté de dégager les caractéristiques et les facteurs de réussite de l'inclusion scolaire (Rousseau et Bélanger, 2004 ; Vienneau, 2002).

Ces travaux ont donc relevé différentes caractéristiques nécessaires à la mise en place d'un projet d'inclusion scolaire, telles que :

- des caractéristiques organisationnelles qui comprennent la formation des enseignants, les ressources physiques et matérielles disponibles, le soutien, la communication ou le fort leadership de la hiérarchie ;
- des caractéristiques pédagogiques, notamment la différenciation ou la modification des programmes ;
- des caractéristiques sociales comme par exemple un climat de respect et d'acceptation de la différence ;
- ou enfin des caractéristiques attitudinales.

Ces caractéristiques attitudinales incluent tous les efforts employés autour du développement d'attitudes positives envers l'inclusion et envers les élèves handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage chez tous les membres du personnel scolaire.

Elles sont à la fois une condition essentielle à la naissance du projet d'inclusion et aussi au succès d'un tel projet (Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013).

Ebersold, Schmitt & Priesttley (2011) soulignent néanmoins qu'une forte exigence d'initiative et de créativité étant laissée aux différents acteurs intervenant dans le dispositif,

un risque d'épuisement, de stress, ainsi que l'incompétence des protagonistes sont susceptibles d'être envisagés.

Par ailleurs, on peut se demander quels sont les effets de l'inclusion scolaire sur les élèves en situation de handicap ou ayant des besoins particuliers. Il semblerait que les différentes études menées en Amérique du Nord et en Europe depuis les années 2000, qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, convergent vers le constat d'effets positifs de l'inclusion scolaire. Ces effets sont positifs tant en termes d'apprentissages que de développement social pour les élèves en situation de handicap. Par contre, les effets d'ordres social et affectif sont plus mitigés, mettant en avant une perception de soi plus négative chez les élèves handicapés ou en difficulté intégrés en classe ordinaire que chez ceux suivant une scolarité en classe spécialisée (Rousseau, Bergeron et Vienneau, 2013).

Étant donné l'importance des conditions attitudinales, non seulement dans le succès du projet d'inclusion, mais aussi pour le bien-être des enseignants et des élèves, il importe d'analyser plus en détails le concept d'attitudes.

2 Le concept d'attitudes

2.1 Les attitudes implicites et explicites et leurs mesures

En psychologie sociale, une attitude se définit comme l'association en mémoire entre un objet (physique, personne ou groupe d'individus) et l'évaluation de cet objet dans le système cognitif et affectif d'un individu dès la première rencontre. Ainsi, l'individu se questionne de la sorte lorsqu'il est confronté pour la première fois à un objet : « *Suis-je favorable ou défavorable à cet objet ?* ». La définition générale proposée par Eagly et

Chaiken (2007) peut être retenue : « L'attitude est une tendance psychologique exprimée en évaluant une entité particulière avec un certain degré de faveur ou de défaveur » (Bègue et Desrichard, 2013). D'un point de vue cognitif, l'individu assigne donc une appartenance catégorielle à un objet et d'un point de vue affectif, il lui assigne une évaluation, c'est-à-dire un positionnement, une appréciation globale de l'objet. Ce mécanisme affectif constitue à la base un système de protection, de défense nécessaire à la survie de l'organisme puisqu'il s'agit d'évaluer la nécessité de s'approcher ou d'éviter l'objet étudié. Ne posant pas de problème pour des objets matériels, ce système d'évaluation peut avoir des conséquences dramatiques dès lors qu'un individu attache des évaluations à des personnes ou groupes de personnes.

On peut distinguer deux catégories d'attitudes : les attitudes explicites et les attitudes implicites. En psychologie cognitive et par extension sociale, le terme explicite désigne ce qui est utilisé pour décrire les attitudes basées sur les croyances et exprimées consciemment tandis que le terme implicite désigne les attitudes automatiques, inconscientes.

Selon Bègue et Desrichard (2013), il est difficile d'observer les attitudes d'un individu. Il faut souvent en déduire l'existence, la plupart du temps en utilisant des techniques de mesure constituées de réponses auto-rapportées (e.g. en utilisant une échelle de Likert pour mesurer le degré d'accord ou de désaccord d'un participant envers un objet d'étude).

Les attitudes explicites peuvent donc être élaborées verbalement et mesurées par des questionnaires. Elles sont conscientes et la réponse du participant peut donc être censurée consciemment, en fonction d'une régulation normative.

Les attitudes implicites représentent, quant à elles, les évaluations spontanées prenant place en dehors du champ de conscience d'un individu. Elles sont inconscientes, automatiques, c'est-à-dire qu'elles apparaissent au niveau cognitif sans même qu'un individu ne s'en rende compte. De nombreux chercheurs s'y sont intéressés, pressentant que la simple mesure des attitudes explicites ne suffisait pas à cerner les comportements des individus. Alors que les recherches en psychologie sociale s'orientaient majoritairement vers les perceptions et les jugements dans les années 60, le concept de liens entre attitudes implicites et stéréotypes s'est affiné à la fin des années 90 et a abouti à l'élaboration de l'Implicit Association Test (IAT) par Greenwald, McGhee et Schwartz en 1998. Utilisé au départ pour tester les attitudes implicites envers les races ou les genres, le modèle de l'IAT a été transposé par Pruett et Chan (2006) pour mesurer les attitudes implicites envers les personnes en situation de handicap.

2.2 Les attitudes des enseignants envers le handicap

Il n'existe que peu de recherches concernant les attitudes implicites des enseignants envers les personnes en situation de handicap, malgré la justification de ce type de recherches (Pruett et Chan, 2006). Pruett et Chan, en développant le Disability Attitude Implicit Association Test ou Test d'Attitudes Implicites envers les Personnes en situation de Handicap (DA-IAT) auprès de 223 étudiants travaillant dans le domaine de la santé en rééducation auprès de personnes en situation de handicap, ont permis la validation de certaines hypothèses concernant les tensions entre attitudes explicites et implicites des professionnels de la santé envers les personnes en situation de handicap. Ils concluent que les attitudes implicites envers les personnes handicapées sont moins positives qu'envers les personnes sans handicap.

2.3 Le lien entre attitudes négatives et stress

Kelly et Barnes-Holmes, ont tenté en 2013 de démontrer le lien entre le burnout des enseignants et leurs attitudes négatives envers les enfants autistes. 32 enseignants ont rempli des questionnaires, la moitié travaillant avec des élèves autistes au quotidien et l'autre moitié étant enseignants en classe ordinaire. Les résultats de cette étude démontrent qu'un certain niveau d'attitudes implicites négatives envers les enfants autistes prédit un niveau plus élevé de symptômes liés au burnout comme la dépersonnalisation, ainsi qu'un niveau plus élevé de pathologies telles que la dépression . Ce résultat confirme ce qu'avaient affirmé Pruett et Chan (2006) et Maslach, Jackson et Leiter (1996), à savoir que lorsqu'un professionnel ressent la pression d'exprimer des attitudes explicites conformes avec ce qui est acceptable socialement, donc en tentant de réprimer des attitudes négatives, il peut expérimenter des symptômes de dépression ou de burnout. En effet, les tensions générées par les attitudes implicites négatives non exprimées et la contradiction des attitudes explicites positives, que le professionnel doit exprimer pour se conformer aux normes, génèrent un conflit interne provoquant du stress. Comme ce stress ne peut pas être exprimé puisque l'objet de cette tension n'est pas conforme aux normes sociales, le professionnel doit dissimuler son mal-être, ce qui provoque des sentiments d'épuisement ou de non-accomplissement, qui peuvent conduire à la dépression et/ou au burnout.

Pruett et Chan (2006) insistent sur l'importance pour ces professionnels de prendre conscience de l'existence de leurs attitudes implicites négatives afin de pouvoir ajuster leur comportement et effectuer les changements nécessaires à une meilleure prise en charge

des personnes handicapées d'une part, mais aussi à une amélioration de leur bien-être au travail d'autre part.

Si un niveau élevé d'attitudes implicites négatives envers les personnes en situation de handicap semble prédire le niveau de burnout chez les professionnels de la santé, il paraît utile de pouvoir mesurer si des niveaux élevés d'attitudes implicites négatives envers les élèves en situation de handicap sont un prédicteur du niveau de burnout chez les enseignants, profession déjà fortement touchée par le stress et le burnout.

3 La souffrance professionnelle des enseignants

3.1 Le concept de burnout

Lazarus et Folkman (1984) définissent le stress comme « une transaction particulière entre la personne et l'environnement, dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme excédant ses ressources et pouvant menacer son bien-être ». Tandis que le stress évoque les conséquences de tensions liées à l'exposition passagère d'un sujet à des situations perçues comme stressantes, le burnout, lui fait référence à une exposition prolongée et chronique à des situations stressantes.

Le terme burnout a fait son apparition dans les années 70 aux Etats-Unis, particulièrement dans les professions à caractère social. C'est un psychiatre, Freudenberg, qui a repris ce terme d'abord utilisé pour qualifier les effets d'une consommation abusive de drogue. Dans leur perspective historique des recherches étudiant le burnout, Maslach, Schaufeli et Leiter (2001) ont défini plus précisément le burnout comme « une réponse à une exposition répétée à des facteurs de stress émotionnels ou interpersonnels ». Cette définition sous-entend trois dimensions liées au burnout, soit l'épuisement émotionnel (plus que le simple

épuisement physique, il s'agit ici de l'incapacité à répondre aux exigences émotionnelles liées au travail), la dépersonnalisation et la réduction de l'accomplissement personnel (ou baisse de l'efficacité professionnelle perçue) (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001 ; Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005). Ces trois facteurs sont intimement liés dans l'expérience du burnout. Ainsi, l'épuisement professionnel conduit l'individu à se distancer de la source de son épuisement, c'est-à-dire de son travail. Dans les professions à caractère social, se distancer émotionnellement de son travail implique une prise de distance entre la personne dispensant et celle recevant les soins (ou l'instruction dans le cas des enseignants). Il s'agit donc de dépersonnaliser le patient ou l'élève, en ignorant volontairement ce qui le rend unique et digne d'intérêt. De cette situation découle la réduction de l'accomplissement personnel. En effet, il devient difficile de ressentir un fort sentiment d'accomplissement personnel lorsque l'on se sent épuisé émotionnellement ou que l'on apporte de l'aide à une personne envers laquelle le sentiment d'indifférence prime.

Maslach, Schaufeli et Leiter (2001) démontrent la cohérence de 25 années de recherche en matière de facteurs conduisant au burnout et les listent ainsi :

- les facteurs liés à l'emploi : ainsi le burnout est souvent une réponse soit à une surcharge de travail (trop de travail à faire dans le temps imparti), soit à un manque de ressources (trop de travail et pas assez de moyens pour l'accomplir) ou enfin à une absence de valorisation (feedback) sur le travail accompli ;
- les facteurs liés au secteur d'activité (la recherche s'est de prime abord concentrée et continue de porter sur les domaines de la santé et de l'éducation). En effet, ces professions contraignent les individus à faire face à de nombreux défis émotionnels ;

- Les facteurs liés au contexte organisationnel de l'emploi, particulièrement lorsque l'institution donne au travailleur le sentiment qu'il est lésé en termes d'équité ou de justice ;
- Les facteurs liés à l'individu. Lorsque l'on s'intéresse à la prévalence du burnout en lien avec les caractéristiques sociodémographiques, on peut lister l'âge de l'individu (il y a potentiellement plus de burnout en début de carrière), son genre (les hommes ont tendance à obtenir des scores plus élevés dans la mesure de la dépersonnalisation), le statut marital (les célibataires ont des niveaux de burnout plus élevés que les personnes mariées ou même divorcées) ou alors le niveau d'études (les employés ayant un niveau d'études élevés présentent des niveaux de burnout plus élevés que les employés moins éduqués) ;
- Enfin, les attentes des employés ont une importance dans la mesure du burnout. Plus un employé a des attentes irréalistes et idéalistes envers son travail, plus il a de chance d'expérimenter le burnout.

Le burnout peut avoir des conséquences non seulement sur le plan organisationnel (diminution de la productivité et de l'efficacité, augmentation de l'absentéisme ou de la rotation du personnel) mais aussi sur la santé des individus (maladies somatiques, anxiété, dépression, baisse de l'estime de soi et éventuellement abus de diverses substances).

3.2 Le stress et le burnout chez les enseignants

Laugaa et Bruchon Schweitzer (2005) s'inspirent des recherches antérieures listant certaines professions induisant le plus de stress professionnel. Lorsque ces professions impliquent une relation d'aide ou de soin (e.g. médecins, dentistes) ou présentent un risque corporel ou matériel (e.g. pompiers, convoyeurs de fonds), les sources de stress ont des

répercussions sur la santé des employés. Les enseignants, pour leur part, exercent une profession parmi celles étant les plus à risque de développer des symptômes liés au stress, du fait de la responsabilité morale vis-à-vis d'autrui. Plusieurs études ainsi que des statistiques de la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale (M. G. E. N.) de 2006 démontrent la fréquence des arrêts de travail et la pénibilité du métier, pénibilité souvent ignorée du grand public qui considère les enseignants comme « privilégiés ».

Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005), en citant Rudow (1999), estiment à 30 % le nombre des enseignants européens présentant des symptômes de burnout, plaçant ainsi la profession au premier rang devant les professionnels de la santé, les infirmières ou les managers. Dès le début de leur carrière, les enseignants revoient à la baisse leurs attentes idéalistes du métier. Des mots comme « choc, souffrance, cauchemar » servent à décrire leur premier contact avec la profession, dès les premières semaines de prise en charge de leur fonction (Friedman, 2000). Cette désillusion est accompagnée de fatigue liée à la surcharge de travail, aux demandes des parents, aux difficultés à gérer tous les enfants (notamment ceux qui sont en difficultés d'apprentissage) et au manque de temps pour s'évader grâce à un loisir (Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005). Les enseignants subissent aussi la pression de pallier les « dérives de la société » tout en ne bénéficiant d'aucune reconnaissance du travail fourni.

Tous les ingrédients du burnout sont alors réunis et font des enseignants, et particulièrement des plus novices, des victimes potentielles de l'épuisement professionnel.

Cet épuisement se renforce-t-il en présence d'élèves en situation de handicap ?

Une étude réalisée auprès de douze enseignants de maternelle révèle que la présence d'un ou plusieurs élèves présentant des Troubles du Spectre Autistique (TSA) peut être

générateur de stress pour les enseignants. De plus, ces derniers utilisent par la suite des stratégies de faire face (ou coping) n'étant pas forcément adéquates (centrée sur l'émotion ou sur la recherche de soutien instrumental) pour contrer ce stress. Ce schéma peut conduire à moyen ou long terme à l'épuisement professionnel ou burnout (Denis et Goussé, 2013).

Une autre étude réalisée auprès de 160 enseignants en Suisse (Huberman, 1993) démontre que tous les enseignants subissent lors de leur carrière un moment de questionnement, de désillusion et de doutes sur leurs propres capacités. Ce questionnement peut les conduire à quitter la profession. Parmi les raisons motivant les enseignants à quitter leur carrière, la fatigue et les tensions nerveuses figurent au premier rang (Kyriacou, 2001).

Tel que décrit précédemment, l'épuisement professionnel peut provenir de différentes causes, notamment organisationnelles ou individuelles. Dans le domaine de l'éducation, les enseignants sont à risque d'expérimenter le burnout. Maslach, Schaufeli et Leiter (2001) montrent le lien entre contexte organisationnel et le burnout. Or, institutionnellement parlant, les réformes sont parfois considérées par les enseignants comme injonctives. Ainsi, le contexte de l'école inclusive pourrait être perçu comme injonctif par les enseignants qui peuvent en outre se sentir peu outillés, du fait du manque de formation initiale ou continue sur le sujet (Campion et Debré, 2012). De plus, les enseignants servent souvent de modèles et doivent exprimer des pensées (ou attitudes explicites) irréprochables, convenables socialement. Cependant, cela n'empêche pas certains individus de ressentir inconsciemment (au niveau implicite) des sentiments ou a priori négatifs envers les personnes en situation de handicap. Ces sentiments, si ressentis, sont donc source de

tensions puisqu'il faut les taire pour se conformer aux normes sociales acceptables. Or ces tensions peuvent conduire au burnout.

Dans la présente étude, il s'agit d'étudier d'une part le lien entre les attitudes explicites et implicites des enseignants à l'égard des élèves handicapés et d'autre part le lien entre les attitudes et le burnout des enseignants, et enfin plus particulièrement d'établir une comparaison entre les enseignants inclusifs et les enseignants non inclusifs.

On peut donc se poser la question suivante : « le décalage entre attitudes explicites et implicites dans le cadre de l'école inclusive est-il un prédicteur de stress professionnel pour les enseignants ? ».

Pour ce faire, il s'agit lors de cette étude de tester les quatre hypothèses générales suivantes :

H1 : Il existe un décalage entre attitudes explicites et implicites des enseignants : les enseignants ont tendance à montrer des attitudes positives au niveau explicite et des attitudes négatives au niveau implicite envers les élèves en situation de handicap.

H2 : Les attitudes implicites négatives prédisent positivement le niveau de stress professionnel et de burnout des enseignants.

H3 : les attitudes implicites des enseignants inclusifs sont plus négatives que celles des enseignants non inclusifs.

H4 : Les enseignants inclusifs ont des niveaux de stress professionnel et de burnout plus élevés que les enseignants non inclusifs.

PARTIE EMPIRIQUE

1 La population

L'étude a été menée auprès de 61 enseignants de classes élémentaires ordinaires du premier degré, excluant les enseignants de maternelle. Ces enseignants devaient tous justifier de plus de cinq ans d'ancienneté afin de ne pas biaiser l'étude. En effet, pour les enseignants débutants ou stagiaires, le stress peut découler du fait de l'entrée dans la profession et non spécifiquement des attitudes négatives liées aux élèves en situation de handicap. L'ancienneté moyenne du groupe était de 14,52 années de service. Parmi ces 61 participants, on peut compter 49 femmes et 12 hommes. L'âge moyen de l'échantillon était de 40,88 ans (écart-type = 7,66 ans). Il est à noter qu'un peu plus de la moitié (31 participants) exerçaient dans un établissement REP+ contre 29 hors REP+. En moyenne, le nombre d'élèves par classe était de 20 élèves avec en moyenne 5 élèves en difficulté par classe, soit 25% de l'effectif de la classe.

Sur ces 61 enseignants, 39 enseignants accueillaient dans leur classe des élèves en situation de handicap (spécifiquement Trouble des Fonctions Cognitives, éventuellement couplé avec un handicap physique) et devant être un élève reconnu comme en situation de handicap par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Ils seront nommés « Enseignants Inclusifs » ou « I ».

L'autre groupe était constitué des 22 autres enseignants de classes élémentaires ordinaires du premier degré, toujours excluant les enseignants de maternelle. Ceux-ci n'accueillaient pas dans leur classe d'élèves en situation de handicap reconnu par la MDPH. Par contre, certains de ces enseignants pouvaient enseigner dans une école comportant une classe ULIS

ou n'en comportant pas. Il est aussi à noter que certains de ces enseignants ont pu avoir dans leur classe un ou plusieurs élèves comportant des troubles similaires à des élèves en situation de handicap, mais que ces élèves spécifiques n'étaient pas forcément reconnus comme des élèves en situation de handicap par la MDPH ou que le processus de signalement à la MDPH était en cours. Ils seront nommés « Enseignants non inclusifs » ou « NI ».

2 La procédure

Largement inspirée de la méthodologie de recherche développée en 2006 par Pruett et Chan lors de la validation du DA-IAT, la procédure consiste en sept outils de mesure sous forme de questionnaires portant le titre suivant « Le vécu et ressenti des enseignants dans le contexte de l'école inclusive ».

Les questionnaires ont été dispensés entre décembre 2015 et avril 2016 auprès de 61 enseignants de la région de la Martinique selon un protocole standard : la collecte des données a été faite de manière individuelle, en dehors des heures de classe (donc sans élèves) et en respectant l'ordre d'apparition des outils de mesure dans le protocole. Les 61 protocoles étaient divisés en quatre groupes, comportant chacun des versions identiques. Cependant les quatre versions du protocole différaient au niveau du changement de position des items en fonction des participants concernant la mesure de l'Implicit Association Test (IAT) utilisé pour la mesure des attitudes implicites (Pruett et Chan, 2006).

3 Les outils de mesure

Les échelles choisies sont les échelles les plus utilisées (> 90%) dans les articles de recherche en lien à l'étude de ces concepts sur une population spécifique, notamment dans le domaine de la santé. Cependant, aucune recherche n'a, à notre connaissance, utilisé ces échelles pour mesurer les attitudes des enseignants envers les personnes en situation de handicap.

Les participants complètent donc individuellement une série de sept questionnaires (voir en annexe), organisée de la manière suivante :

1) *Une première mesure indirecte, indicateur des attitudes implicites* : le Test d'Associations Implicites envers les Personnes en situation de Handicap ou DA-IAT (Pruett et Chan, 2006), inspiré en partie par l'IAT, mis au point à l'origine pour tester les attitudes envers l'origine ethnique des individus (Greenwald, McGhee et Schwartz, 1998).

Le principe est de mesurer la rapidité à laquelle le participant associe des mots ou des pictogrammes à des catégories prédéfinies. Alors que la version originale de Greenwald se mesurait via un ordinateur, la version papier validée par Pruett et Chan a été utilisée dans cette étude. Elle comporte deux parties de deux pages chacune distinctes :

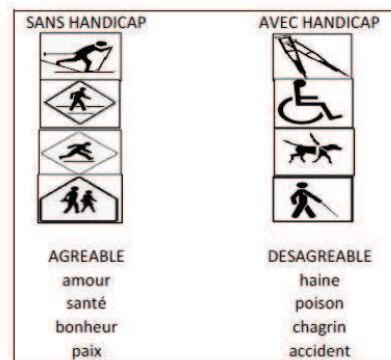
- Les deux premiers blocs constituent la partie entraînement via une mesure envers les fleurs et les insectes. Le participant doit effectuer une tâche de catégorisation, c'est-à-dire cocher la catégorie d'appartenance (Agréable ou Désagréable) pour chacun des mots qui apparaissent au milieu de la planche. Les mots listés dans chacune des catégories ont été validés par la recherche (Bellezza, Grenwald et Banaji, 1986).

Une première planche est proposée au participant : par exemple la planche 1 qui va dans le sens d'associations a priori incompatibles, c'est-à-dire incongruentes (noms d'insectes ou

mots agréables à gauche et noms de fleurs ou mots désagréables à droite). Le participant a alors vingt secondes pour effectuer le maximum de catégorisation. Puis la deuxième planche qui va dans le sens d'associations congruentes lui est présentée (noms de fleurs ou mots agréables à gauche et noms d'insectes et mots désagréables à droite) et la même tâche est demandée, c'est-à-dire effectuer le maximum de catégorisation en 20 secondes. Le participant est alors informé que ces deux planches ne représentaient qu'un test visant à mesurer la compréhension de la tâche demandée et que maintenant la véritable mesure commence.

- les troisième et quatrième blocs du protocole consistent donc à véritablement effectuer la mesure des attitudes implicites envers les personnes en situation de handicap. Ainsi, le même type de tâche que dans les planches précédentes est proposé aux participants, mais cette fois, les noms d'insectes et de fleurs ont été remplacés par des pictogrammes représentant des personnes en situation de handicap et des personnes en situation sans handicap. L'utilisation de ces pictogrammes se justifie pour des raisons de simplification. En effet, trop de mots seraient nécessaire pour expliquer la situation et rendrait la tâche de catégorisation trop lente. De plus, si des mots tels que paraplégie, amputation, aveugle sont utilisés, cela peut provoquer une confusion dans l'interprétation par le participant entre le handicap nommé ou la personne souffrant de ce handicap. Ainsi, ce sont les pictogrammes qui ont été retenus. Ces pictogrammes sont présentés et expliqués aux participants.

Pictogrammes et mots utilisés dans le protocole :



De la même façon, les blocs 3 et 4 contiennent deux planches, l'une congruente (Sans handicap/agréable) et l'autre incongruente (Avec handicap/désagréable) et chaque participant a vingt secondes pour effectuer un maximum de catégorisation. Les pictogrammes et les mots s'alternent et les mêmes mots que dans les planches 1 et 2 ont été réutilisés pour peupler les catégories « agréable » et « désagréable ».

Les participants sont invités à poursuivre le test sans corriger leurs erreurs même lorsqu'ils pensent avoir fait des erreurs.

Il existe quatre versions du protocole selon la place des catégories :

- Version 1 (IFAD) : Insecte-agréable, Fleur-désagréable ; Fleur-agréable, Insecte-désagréable ; (AHSHAD) Avec handicap-agréable, Sans handicap-désagréable ; Sans handicap-agréable et Avec handicap-désagréable.

- Version 2 (IFDA) : Insecte-désagréable, Fleur-agréable ; Fleur-désagréable, Insecte-agréable ; (AHSHDA) Avec handicap-désagréable, Sans handicap-agréable ; Sans handicap-désagréable et Avec handicap-agréable.

- Version 3 (FIAD) : Fleur-agréable, Insecte-désagréable ; Insecte-agréable, Fleur-désagréable ; (SHAHAD) Sans handicap-agréable, Avec handicap-désagréable ; Avec handicap-agréable et Sans handicap-désagréable.

- Version 4 (FIDA) : Fleur-désagréable, Insecte-agréable ; Insecte-désagréable, Fleur-agréable ; (SHAHDA) Sans handicap-désagréable, Avec handicap-agréable ; Avec handicap-désagréable et Sans handicap-agréable.

Pour analyser les résultats, il est nécessaire de comparer combien de cases ont été cochées dans les 2 types de planches. L'hypothèse émise est que les planches contre-intuitives auront moins de catégorisations réalisées que les planches intuitives. Le nombre de réponses cochées en vingt secondes permettra par la suite de vérifier l'hypothèse que Sans handicap /agréable récoltera plus de réponses.

2) *Une deuxième mesure directe, indicateur des attitudes explicites* : un questionnaire portant sur les attitudes explicites, soit les Attitudes Explicites envers les Personnes Handicapées (AEPH), traduit de la version anglaise : Attitudes toward Disabled Persons Scales (ATDP) développée par Yuker et Block en 1986. Il s'agit d'une série de 20 affirmations concernant l'attitude ou les idées en lien avec les personnes en situation de handicap. (e.g. *La plupart des personnes avec handicap s'apitoient sur leur sort, Il devrait y avoir des écoles à part pour les enfants avec handicap, Les personnes avec handicap sont souvent semblables aux autres*). Les participants doivent évaluer leur accord sur une échelle de Likert proposant six différents degrés d'accord et désaccord, variant de -3 (*je suis tout-à-fait en désaccord*) à +3 (*je suis tout-à-fait d'accord*).

3) *Une troisième mesure : celle du contact avec les personnes en situation de handicap*. Développé par Yuker and Hurley en 1987, le Contact with Disabled Persons Scale (CDPS) ou Échelle de Contact avec les Personnes en Situation de Handicap a aussi été traduit et sert à mesurer la quantité de contacts qu'un participant a eue avec une personne en situation de handicap. Les participants choisissent un positionnement entre 1 et 5 sur vingt questions

(e.g. *Dans votre expérience professionnelle ou personnelle, à quelle fréquence avez-vous parlé à des personnes en situation de handicap ou Combien de fois avez-vous pris un repas avec une personne handicapée.*). Les positionnements s'échelonnent de 1 = Jamais à 5 = très souvent.

Par cette mesure, on cherche à valider ou non la théorie de contact développée envers les groupes minoritaires stigmatisés, à savoir que plus un individu a de contacts avec ces groupes, plus son attitude envers ces groupes est positive.

4) *Une quatrième mesure : celle du stress professionnel perçu.*

Ce questionnaire vise à déterminer dans quelle mesure l'inclusion de l'élève en situation de handicap dans la classe est perçue comme une situation stressante par le participant. Ainsi, une liste débutant par la phrase « *Selon vous, être enseignant d'un enfant en situation de handicap est une expérience...* » et complétée par une liste de 16 items du type : menaçante, stimulante, déprimante, etc. Le participant estime dans quelle mesure il ressent les affects décrits par ces 16 adjectifs et entoure un chiffre allant de 0=pas du tout à 5=extrêmement (Ferguson, Matthews et Cox, 1999).

5) *Une cinquième mesure : celle du burnout.*

Ici, c'est la traduction officielle de l'échelle Maslach Burnout Inventory ou MBI qui est utilisée dans le but de mesurer les trois dimensions de l'épuisement professionnel, à savoir : épuisement émotionnel, dépersonnalisation et réduction de l'accomplissement personnel (Maslach, Jackson et Schwab, 1996).

22 affirmations sont détaillées (e.g. *Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail, je me sens plein(e) d'énergie, je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes*

élèves, etc.) et les participants listent sur une échelle allant de 0=Jamais à 6=chaque jour, à quelle fréquence ils ont ressenti ces symptômes d'épuisement professionnel.

6) Une sixième mesure : celle de la désirabilité sociale.

Le fait d'utiliser des mesures auto rapportées malgré l'anonymat peut induire un biais de désirabilité sociale lorsque les participants remplissent les questionnaires. Autrement dit, les participants peuvent orienter leurs réponses pour se conformer à une norme socialement acceptable.

Il existe donc un système de cotation pour savoir si un individu a tendance à s'ajuster : c'est l'échelle de Désirabilité Sociale (Crowne et Marlowe, 1960). Ici, 21 affirmations sont présentées (e. g. *J'obéis toujours aux lois, même s'il est peu probable que je me fasse prendre, Parfois je mens s'il le faut, J'ai énormément confiance en mon jugement*) auxquelles les participants répondent sur une échelle allant de 1=totalement faux à 7=totalement vrai.

7) Une dernière mesure concerne les informations sociodémographiques des individus.

Les variables démographiques étudiées sont l'âge, le genre, l'expérience professionnelle, le contexte d'enseignement (Niveau de classe, Education Prioritaire ou non (REP+), présence d'un élève avec handicap dans la classe, formation au handicap, personne dans l'entourage ayant un handicap, AESH dans la classe, etc.).

4 Les résultats

Attitudes implicites

Afin d'analyser les résultats du Test d'Associations Implicites envers les Personnes en situation de Handicap ou DA-IAT, on peut procéder en deux étapes : premièrement, l'hypothèse selon laquelle les versions congruentes des questionnaires recevront plus de

réponses que les versions incongruentes est vérifiée (moyenne de catégorisations compatibles = 15, 93 contre 13, 83 pour les catégorisations incompatibles). Deuxièmement, il s'agit de soustraire le nombre de catégorisations de la phase incongruente (Insecte/agréable et Avec Handicap/agréable ou Sans Handicap/désagréable) du nombre de catégorisation congruentes (Fleur/agréable et Avec Handicap/désagréable). On obtient un score appelé l'effet IAT qui mesure donc le préjugé, c'est-à-dire les attitudes implicites. Il est calculé selon la formule suivante :

$$\left[\frac{\pm \text{maximum value (A, B)}}{\text{minimum value (A, B)}} \right] \times \sqrt{|(A - B)|}$$

Il est à noter qu'un score négatif démontre l'existence d'un préjugé.

Les résultats de l'effet IAT démontrent donc l'existence d'un préjugé ou d'une attitude implicite négative, à l'égard des insectes (tâche d'entraînement) et à l'égard des personnes en situation de handicap. En effet, on peut observer un effet moyen IAT Insecte/fleur égal à -3,43 (une préférence pour les fleurs relativement aux insectes est manifestée par les participants). L'IAT sans handicap/avec handicap indique un score de -2,65, soit une préférence implicite pour l'absence de handicap relativement à la présence de handicap. Conformément à la littérature sur le sujet, les participants manifestent un préjugé négatif à l'égard des personnes en situation de handicap.

Tableau 1 : Attitudes implicites des enseignants envers les personnes en situation de handicap

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
Score IAT Avec handicap / Sans handicap	61	-9,49	3,37	-2,6537	2,87415
Score IAT Fleurs / Insectes	61	-20,00	4,33	-3,4334	3,73008
Nombre de réponses	61				

Il n'existe par contre pas de différence significative entre les enseignants inclusifs et non inclusifs.

Tableau 2: Attitudes implicites envers les personnes en situation de handicap chez les enseignants inclusifs et non inclusifs

Type d'enseignants	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Inclusifs	39	-2,8614	3,04780	0,48804
Non Inclusifs	22	-2,2854	2,56340	0,54652

Les valeurs des scores des enseignants inclusifs et des enseignants non inclusifs concernant les attitudes implicites à l'égard des personnes en situation de handicap sont très similaires. Ainsi, l'hypothèse de départ H3 qui suppose que les attitudes implicites des enseignants inclusifs soient plus négatives que celles des enseignants non inclusifs n'est pas vérifiée.

Il est à noter que le résultat reste le même, peu importe que le nombre d'erreurs de catégorisation soit exclu ou inclus dans le calcul de l'effet IAT.

Attitudes explicites

Concernant la mesure des attitudes explicites, les résultats démontrent que les participants ont des attitudes explicites positives envers les personnes en situation de handicap. En effet, le score minimum étant de 0 et le score maximum étant de 120, il s'agissait de comparer la moyenne des participants avec 60. Or la moyenne des répondants est de 74,26.

Tableau 3 : Attitudes explicites des enseignants envers les personnes en situation de handicap

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Score Attitudes explicites	61	74,2623	13,16422	1,68551

On peut donc conclure de ce résultat que si au niveau implicite, les évaluations non contrôlées sont négatives envers les personnes en situation de handicap, au niveau explicites, les manifestations contrôlées et exprimées sont quant à elles positives.

Ce résultat est conforme à nos attentes au niveau de l'hypothèse H1 : Il existe un décalage entre attitudes explicites et implicites des enseignants puisque les enseignants ont tendance à montrer des attitudes positives au niveau explicite et des attitudes négatives au niveau implicite envers les élèves en situation de handicap.

Au niveau des attitudes explicites, la différence entre enseignants inclusifs et enseignants non inclusifs est non significative.

Tableau 4 : Attitudes explicites envers les personnes en situation de handicap chez les enseignants inclusifs et non inclusifs

Type enseignants	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Inclusifs	39	75,6410	12,87283	2,06130
Non inclusifs	22	71,8182	13,61944	2,90367

Ces résultats sont contraires à notre hypothèse de départ H3 : les attitudes implicites ou explicites des enseignants inclusifs sont plus négatives que celles des enseignants non inclusifs.

Corrélation entre attitudes implicites et attitudes explicites

Une autre question que l'on peut se poser porte sur la corrélation entre les attitudes implicites et explicites, sont-elles reliées entre elles ?

Les résultats indiquent que même si la corrélation est non significative statistiquement, elle est négative. C'est-à-dire que si l'une augmente, l'autre baisse. (Ainsi, plus un participant a des attitudes explicites positives, plus ses attitudes implicites sont négatives).

Tableau 5: Corrélations entre attitudes implicites et attitudes explicites envers les personnes en situation de handicap

		Score Attitudes explicites	Score Attitudes implicites (IAT avec ou sans handicap)
Score Attitudes explicites	Corrélation de Pearson	1	-0,188
	Significativité (bilatérale)		0,146
	Nombre de réponses	61	61
Score Attitudes implicites (IAT avec ou sans handicap)	Corrélation de Pearson	-0,188	1
	Significativité (bilatérale)	0,146	
	Nombre de réponses	61	61

Une population de participants plus importante rendrait vraisemblablement cette corrélation significative.

La mesure du contact

Les résultats liés à la mesure du contact visaient à savoir si la fréquence du contact avec les personnes en situation de handicap était corrélée avec les attitudes explicites ou implicites.

Les résultats ne démontrent aucune corrélation, ni de différence entre enseignants inclusifs et non inclusifs à ce sujet.

Le burnout et ses trois dimensions

Pour analyser les données en lien avec le burnout, il faut calculer trois scores basés sur les trois dimensions du burnout en utilisant les items correspondant à ces dimensions. Ensuite, ces différents scores sont comparés avec le milieu de l'échelle de mesure :

- Le score de l'épuisement émotionnel (qui représente la dimension centrale du burnout) :

La moyenne est de 19,36 tandis que le milieu de l'échelle est à 27. Les enseignants ne se déclarent donc pas épuisés. La différence entre la moyenne et le milieu de l'échelle est significative.

Tableau 6 : Mesure de l'épuisement émotionnel

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Score épuisement émotionnel	61	19,3607	10,07312	1,28973

- Le score de la dépersonnalisation : La moyenne est de 5,16 alors que le milieu de l'échelle est de 15. Les enseignants ne ressentent pas de dépersonnalisation.

Tableau 7 : Mesure de la dépersonnalisation

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Score dépersonnalisation	61	5,1639	5,41042	0,69273

- Le score de l'accomplissement personnel : la moyenne est de 36,18 et le milieu d'échelle est de 24. Le décalage positif démontre que les enseignants ressentent un fort sentiment d'accomplissement personnel.

Tableau 8 : Mesure de l'accomplissement personnel

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Score accomplissement personnel	61	36,1803	6,31799	0,80894

Pour qu'une situation de burnout soit déclarée, il faut obtenir des scores très élevés sur les deux premières dimensions (épuisement émotionnel et dépersonnalisation) et un score faible sur le score de l'accomplissement personnel. Les résultats de la mesure du burnout montrent que les enseignants participants ont des scores bas pour les deux premières dimensions et élevés pour la troisième dimension. Ces enseignants ne présentent donc pas de signes de burnout apparents.

Par ailleurs, il n'y a pas de différence significative entre les enseignants inclusifs et non inclusifs.

Tableau 9 : Mesure du burnout chez les enseignants inclusifs et non inclusifs

	Type enseignants	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Score épuisement émotionnel	I	39	19,6410	9,17516	1,46920
	NI	22	18,8636	11,71200	2,49701
Score dépersonnalisation	I	39	5,3846	5,54700	0,88823
	NI	22	4,7727	5,26382	1,12225
Score accomplissement personnel	I	39	35,4615	6,21054	0,99448
	NI	22	37,4545	6,44927	1,37499

Ce résultat va à l'encontre de notre hypothèse de départ H3 qui stipule que les enseignants inclusifs ont des niveaux de burnout plus élevés que les enseignants non inclusifs.

Corrélation entre attitudes explicites et mesure du burnout

Il s'agit maintenant ici d'étudier les liens entre les attitudes explicites et les trois dimensions du burnout.

Tableau 10 : Corrélation entre attitudes explicites et dimensions du burnout

	Score épuisement émotionnel	Score dépersonnalisation	Score accomplissement personnel
Corrélation de Pearson	-0,148	-0,268	0,063
Significativité (bilatérale)	0,257	0,037	0,628
Nombre de réponses	61	61	61

Les résultats démontrent que les attitudes explicites, qui sont positives, sont négativement reliées aux composantes du burnout.

Ainsi, les résultats démontrent que plus les enseignants ont des attitudes explicites positives, moins ils se sentent épuisés émotionnellement (corrélation de -0,148), mais cette corrélation est non significative car $p=0,257$. Or pour être significatif, le score de p doit être inférieur à 0,05.

De même, la corrélation entre attitudes explicites et accomplissement personnel démontre que plus les enseignants ont des attitudes explicites positives et plus leur sentiment d'accomplissement personnel augmente (corrélation de 0,063), mais cette corrélation est aussi non significative ($p=0,628$).

C'est au niveau de la dépersonnalisation que les résultats sont les plus significatifs ($p=0,037$, qui est inférieur à 0,05). Ainsi, plus les enseignants ont des attitudes explicites positives envers les personnes en situation de handicap, moins ils ressentent de sentiments de dépersonnalisation.

Corrélation entre attitudes explicites et dépersonnalisation chez les enseignants inclusifs

Tel que mentionné précédemment, la dépersonnalisation est négativement corrélée aux attitudes explicites : plus les participants manifestent des attitudes positives explicitement, moins ils se sentent dépersonnalisés ou épuisés. Ces résultats sont conformes à ce que Kelly et Barnes-Holmes (2013) ont démontré antérieurement.

Tableau 11 : Corrélation entre attitudes implicites et dimensions du burnout chez les enseignants inclusifs et non inclusifs

Type enseignants		Score épuisement émotionnel	Score dépersonnalisation	Score accomplissement personnel
Non inclusifs	Corrélation de Pearson	0,175	-0,094	0,089
	Significativité (bilatérale)	0,436	0,676	0,693
	Nombre de réponses	22	22	22
Inclusifs	Corrélation de Pearson	-0,402	-0,382	0,085
	Significativité (bilatérale)	0,011	0,016	0,607
	Nombre de réponses	39	39	39

Lorsque l'échantillon est séparé entre enseignants inclusifs et non inclusifs, les résultats montrent que cette corrélation négative est très significative chez les enseignants inclusifs ($p=0,016$) tandis que l'on n'observe pas de corrélation significative ($p=0,676$) pour les enseignants non inclusifs.

Ainsi, Plus les enseignants inclusifs sont positifs explicitement, moins ils sont épuisés ou ressentent de sentiment de dépersonnalisation, ce qui pourrait laisser penser qu'exprimer des sentiments positifs serait une stratégie de coping (centrée sur l'émotion) efficace.

Corrélation entre attitudes implicites et mesure du burnout

Une fois la question des attitudes implicites évoquée, il s'agit d'examiner le lien entre attitudes implicites et mesure du burnout, le cœur de l'étude.

Tableau 12 : Corrélation entre attitudes implicites et dimensions du burnout

	Score épuisement émotionnel	Score dépersonnalisation	Score accomplissement personnel
Corrélation de Pearson	0,247	0,014	0,034
Significativité (bilatérale)	0,055	0,912	0,798
Nombre de réponses	61	61	61

Les résultats démontrent que les attitudes implicites, qui sont négatives, sont positivement reliées aux composantes du burnout.

Au niveau de la dépersonnalisation, les résultats démontrent une corrélation positive (corrélation de 0,014) entre les attitudes implicites (préjugés) et la dépersonnalisation. Ainsi, plus les enseignants ont des attitudes implicites négatives envers les personnes en situation de handicap, plus ils ressentent de sentiments de dépersonnalisation, ce qui est conforme à la littérature sur le sujet. (Kelly et Barnes-Holmes, 2013 ; Pruett et Chan, 2006 ; Maslach, Jackson et Leiter, 1996). Cette corrélation n'est pas significative puisque $p=0,912$.

La corrélation entre les attitudes implicites et l'accomplissement personnel démontre que plus les enseignants ont des attitudes implicites négatives et plus leur sentiment d'accomplissement personnel augmente (corrélation de 0,034), mais cette corrélation est aussi non significative ($p=0,798$). Ce résultat semble peu cohérent avec les autres dimensions analysées et la littérature.

Enfin, au cœur de l'étude, le résultat le plus probant concerne le lien entre les attitudes implicites négatives et l'épuisement émotionnel. Les résultats démontrent que plus les

enseignants ont des attitudes implicites négatives, plus ils se sentent épuisés émotionnellement (corrélation de 0,247). Cette corrélation est significative ($p=0,055$) car très proche de 0,05. Or l'épuisement émotionnel étant la dimension centrale du burnout, ce résultat est d'une importance considérable pour répondre à la question de départ.

L'hypothèse de départ H2 : Les attitudes implicites négatives prédisent positivement le niveau de burnout des enseignants est vérifiée sur la question de l'épuisement émotionnel, dimension centrale du burnout.

Corrélations entre attitudes implicites et épuisement émotionnel chez les enseignants inclusifs

Tel que mentionné précédemment, l'épuisement émotionnel est positivement corrélé aux attitudes implicites négatives (préjugés) : plus les participants ont des attitudes négatives implicites envers les personnes avec handicap, plus ils se sentent épuisés émotionnellement.

Il est intéressant de constater que lorsque l'échantillon est séparé entre enseignants inclusifs et non inclusifs, les résultats montrent que cette corrélation positive est plus forte et très significative chez les enseignants inclusifs.

Tableau 13 : Corrélation entre attitudes implicites et dimensions du burnout chez les enseignants inclusifs et non inclusifs

Type enseignants		Score épuisement émotionnel	Score dépersonnalisation	Score accomplissement personnel
Non inclusifs	Corrélation de Pearson	0,149	-0,033	0,149
	Significativité (bilatérale)	0,509	0,885	0,508
	Nombre de réponses	22	22	22
Inclusifs	Corrélation de Pearson	0,322	0,043	-0,044
	Significativité (bilatérale)	0,045	0,794	0,792
	Nombre de réponses	39	39	39

En effet, la corrélation est de 0,322 pour les enseignants inclusifs, avec $p=0,045$ pour les enseignants inclusifs tandis qu'aucune corrélation significative (corrélation de 0,175 avec $p=0,436$) n'est observée entre les attitudes implicites et l'épuisement émotionnel pour les enseignants non inclusifs. Les enseignants inclusifs ont donc un lien plus fort entre leurs attitudes implicites négatives et le niveau d'épuisement émotionnel ressenti, ils sont donc plus vulnérables.

La mesure du stress

Afin de vérifier totalement la question de départ, il s'agit aussi d'examiner les niveaux de stress des enseignants interrogés. Pour ce faire, l'échelle de mesure du stress utilisée dans les protocoles peut se diviser en deux catégories en regroupant certains items : le stress négatif ou le stress défi.

Le score du stress positif (stress défi) pour tous les participants est de 19,21 (significativement supérieur au milieu de l'échelle 15), ce qui signifie que les enseignants ressentent le stress comme générateur de défis à relever.

Le score du stress négatif de 13 est nettement inférieur au milieu de l'échelle (=25) du stress perçu négativement, ce qui montre que les participants ne perçoivent que très peu le stress comme une menace et une perte.

Tableau 14 : Mesure du stress négatif et du stress positif

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Score stress négatif	60	13,1500	8,49491	1,09669
Score stress positif	60	19,2167	5,55433	0,71706

Il n'y a en outre pas de différence entre les enseignants inclusifs et les enseignants non inclusifs sur le niveau de stress (que ce soit positif ou négatif).

Tableau 15 : Mesure du stress chez les enseignants inclusifs et non inclusifs

	Type enseignants	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Score stress négatif	I	38	14,1579	7,93734	1,28761
	NI	22	11,4091	9,31286	1,98551
Score stress positif	I	38	19,5000	4,58994	0,74459
	NI	22	18,7273	7,01143	1,49484

Ces résultats semblent toutefois assez surprenants compte tenu du fait que la profession est réputée pour être une profession des plus stressantes et compte tenu du nombre de recherches en lien avec la question du stress professionnel chez les enseignants.

La désirabilité sociale

Les résultats démontrent que les participants sont honnêtes et n'ont pas tendance à orienter leurs réponses, donc le biais de la désirabilité sociale peut être écarté.

5 Discussion

La présente étude visait à répondre à la question suivante : le décalage entre attitudes explicites et implicites dans le cadre de l'école inclusive est-il un prédicteur de stress professionnel pour les enseignants ?

Afin de répondre à cette question, il a été jugé opportun de constituer un groupe d'enseignants ayant un niveau d'ancienneté supérieur à 5 ans, afin de pouvoir éviter le biais du burnout lié à l'entrée dans le métier de professeur des écoles.

Les résultats de deux groupes de participants peuvent être analysés : 39 enseignants inclusifs (64% de l'échantillon) et 22 non inclusifs (l'autre groupe).

Pour répondre à la question de départ, quatre sous-hypothèses ont été formulées. Il s'avère qu'elles ne sont pas toutes vérifiées.

H1 : Il existe un décalage entre attitudes explicites et implicites des enseignants : les enseignants ont tendance à montrer des attitudes positives au niveau explicite et des attitudes négatives au niveau implicite envers les élèves en situation de handicap

Cette hypothèse est vérifiée et conforme à la littérature. Les enseignants participants au sondage, qu'ils soient inclusifs ou non, ont tendance à avoir des attitudes très positives au niveau explicite concernant les personnes en situation de handicap, mais des attitudes implicites négatives. Or, avoir des attitudes implicites négatives peut engendrer une altération de la qualité de la relation entre l'enseignant et son élève et cette négativité peut créer une source d'inconfort. En effet, il n'est pas acceptable socialement pour un enseignant d'exprimer ouvertement de la négativité envers les personnes en situation de handicap. Il est à noter que ces attitudes mesurées par l'IAT sont totalement incontrôlées et automatiques, la fiabilité de l'IAT ayant été démontré auparavant dans la littérature. La plupart des participants ne sont donc certainement pas conscients d'avoir des préjugés ou des ressentiments envers les personnes en situation de handicap. Prendre conscience de l'existence de ce type de préjugés constituerait un bon départ pour sensibiliser les enseignants à leur rapport aux élèves en situation de handicap et par la suite, peut être élaborer des formations visant spécifiquement à défaire ces préjugés.

H2 : Les attitudes implicites négatives prédisent positivement le niveau de stress professionnel et de burnout des enseignants.

Cette hypothèse, véritable clé de l'étude, est vérifiée pour les enseignants inclusifs. En effet, même si les participants ne présentent pas de symptômes évidents de stress ou de burnout, bien au contraire, une corrélation positive entre attitudes implicites négatives des enseignants inclusifs à l'égard des élèves en situation de handicap et l'épuisement émotionnel, dimension centrale du burnout est observée. Autrement dit, plus les enseignants inclusifs ressentent des préjugés ou des attitudes implicites négatives envers les personnes en situation de handicap, plus ils se sentent épuisés émotionnellement.

Cette corrélation n'est pas observée de manière significative chez les enseignants non inclusifs.

On peut donc en déduire que l'accueil d'un ou plusieurs élèves en situation de handicap dans une classe ordinaire est ressentie négativement implicitement par les enseignants et devient une source d'épuisement. Les résultats de Kelly et Barnes-Holmes (2013) démontrent qu'un certain niveau d'attitudes implicites négatives envers les enfants autistes prédit un niveau plus élevé de symptômes liés au burnout comme la dépersonnalisation ou de pathologies comme la dépression. La présente étude démontre une corrélation entre attitudes négatives et épuisement émotionnel. Cette étude vient donc conforter les résultats trouvés dans d'autres recherches et en particulier celle de Kelly et Barnes-Holmes citée précédemment.

Ceci peut s'expliquer par le manque de formation des enseignants puisque dans l'échantillon, il est à noter que sur les 61 participants, seuls 8 enseignants avaient suivi

quelques heures (de 2h à 9h) de formation en lien avec le handicap. Ainsi, l'accueil d'un élève en situation de handicap, imposé institutionnellement au professeur ne s'accompagne pas forcément de formation, ou alors d'une formation envisageable sur la base du volontariat. Peu outillé, l'enseignant doit donc rechercher lui-même des ressources pour différencier et adapter sa pédagogie à ce type d'élève, ce qui crée plus de travail et est une source d'épuisement potentiel.

Cependant, il est intéressant de constater aussi dans cette étude que les attitudes explicites positives sont négativement corrélées avec l'épuisement émotionnel (plus j'ai des attitudes explicites positives envers les personnes en situation de handicap, moins je me sens émotionnellement épuisé). Ainsi, il semblerait que les enseignants arrivent à gérer leur niveau d'épuisement émotionnel en extériorisant des attitudes positives. Cette stratégie, basée sur le coping centré sur l'émotion semble donc être une réponse appropriée que les enseignants utilisent pour diminuer le niveau d'épuisement émotionnel. Ce coping centré sur les émotions serait-il le remède pour combattre le stress ? Ce point diffère des études sur le stress et le coping qui indiquent que la stratégie de coping la plus efficace est centrée sur la résolution du problème. (Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005 ; Denis et Goussé, 2013).

En outre, il est surprenant de constater que malgré le nombre d'études consacrées au sujet du stress et du burnout dans les métiers de l'éducation, les enseignants interrogés ne démontrent pas de signes de stress ou de burnout. Comment expliquer ce décalage entre le discours sur les difficultés liées au métier et le ressenti de ces enseignants ? Est-ce en lien avec l'âge, le contexte ou le volontariat des participants ? Les résultats auraient-ils été les mêmes si les participants avaient été tirés au sort ? Ces éléments pourraient à eux seuls

faire l'objet d'une recherche postérieure sur le sujet. On peut aussi se demander si les symptômes n'ont pas été minimisés par les participants qui auraient pu ressentir le questionnaire comme une évaluation, plutôt que comme une opportunité de décrire sincèrement le ressenti d'une réalité. Le stress et le burnout des enseignants existent, ce sont bien des phénomènes réels si l'on en croit les statistiques de la M.G.E.N., mais qui ne touchent pas toute la population. Il serait donc peut-être opportun d'élargir la recherche à une population plus importante pour conclure véritablement sur ce phénomène.

Toutefois, notons qu'il n'est pas nécessaire d'observer la présence de burnout pour constater la corrélation entre attitudes implicites négatives et épuisement émotionnel chez les enseignants inclusifs et donc l'hypothèse est bien vérifiée.

H3 : les attitudes implicites des enseignants inclusifs sont plus négatives que celles des enseignants non inclusifs.

Cette hypothèse n'est pas vérifiée. En effet, la négativité ressentie implicitement envers les personnes en situation de handicap est similaire pour les enseignants inclusifs et pour les enseignants non inclusifs.

A priori, une différence de score entre enseignants inclusifs et non inclusifs était envisagée sur la base de la théorie du contact (plus un individu est en contact avec un groupe d'individus, moins il ressent de préjugés à l'égard de ce groupe d'individus). Or ce n'est pas le cas pour l'échantillon analysé, puisque les enseignants inclusifs et les enseignants non inclusifs présentent des scores similaires. Comment expliquer que les préjugés soient

présents et que les mentalités n'évoluent pas ? Serait-ce lié à une forme d'indifférence de la part des enseignants inclusifs envers leurs élèves en situation de handicap ?

La littérature donne une piste de cause possible pour expliquer ces résultats : Pour que le contact soit efficace, il faut poursuivre un but commun, travailler ensemble. De manière spéculative, on peut donc se demander si l'inclusion est perçue par les enseignants comme une injonction institutionnelle plutôt que comme l'expression d'un projet commun. On peut alors se demander si le fait d'accueillir dans sa classe un élève en situation de handicap génère bien pour l'enseignant l'élaboration d'un véritable projet pour cet élève.

Ainsi, les enseignants inclusifs, n'étant pas en situation d'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap par choix (à la différence par exemple d'un enseignant spécialisé en classe ULIS), sont de ce fait soumis aux mêmes stéréotypes que la majorité de la population, préjugés qui avaient déjà été démontrés dans la littérature par Pruett et Chan (2006). Il serait intéressant de comparer ces données avec les résultats des coordonnateurs d'ULIS pour distinguer si le fait de choisir de travailler avec des élèves en situation de handicap a un impact sur le niveau d'attitudes implicites. Il pourrait aussi être envisagé de refaire un questionnaire similaire sur le même échantillon après quelques mois ou années, pour voir si l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires a un impact dans les mentalités et contribue à diminuer les préjugés (Harma et al, 2014).

H4 : Les enseignants inclusifs ont des niveaux de stress professionnel et de burnout plus élevés que les enseignants non inclusifs.

Cette hypothèse n'est pas vérifiée puisqu'il n'existe aucune différence entre les enseignants inclusifs et les enseignants non inclusifs concernant le niveau de stress, que ce stress soit positif ou négatif. De plus, les niveaux de burnout mesurés en utilisant les trois dimensions du burnout (épuiement émotionnel, dépersonnalisation et accomplissement personnel) ne démontrent aucune différence significative entre les enseignants inclusifs et les enseignants non inclusifs. Ce résultat est le plus étonnant, par rapport à certains résultats présents dans la littérature qui montrent que les enseignants inclusifs sont généralement plus stressés et plus vulnérables au burnout. (Denis et Goussé, 2013). Cependant, il faudrait pouvoir connaître le pourcentage des enseignants non inclusifs exerçant dans une école comprenant une classe ULIS et donc confrontés aux élèves en situation de handicap dans les locaux de l'école. De plus, il peut y avoir dans les classes des enseignants non inclusifs des élèves en grande difficulté (en moyenne, 20% des élèves des professeurs interrogés sont en difficulté scolaire), ce qui implique du travail de différenciation et parfois aussi la mise en place par les enseignants non inclusifs de véritables projets pour ces élèves, source de stress et d'épuisement.

Le handicap des élèves des enseignants inclusifs pourrait ainsi être perçu comme une différence parmi d'autres dans une situation d'hétérogénéité de classe qui rend l'exercice de l'enseignement comme une tâche difficile.

CONCLUSION

La présente étude, visant à étudier le vécu et le ressenti des enseignants dans le cadre de l'école inclusive, s'est particulièrement intéressée au lien entre les attitudes (implicites et explicites) et l'épuisement professionnel chez les enseignants.

Cette étude sans précédent aurait intérêt à être reconduite, après quelques années de « vécu » de l'école inclusive. Comme la mise en place de l'inclusion d'élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires est assez récente, reconduire une étude similaire dans quelques années permettrait certainement de dégager des tendances intéressantes.

Toutefois il est possible de constater que les enseignants interrogés présentent des attitudes implicites négatives à l'égard des personnes en situation de handicap et que même si les lois tendent à forcer l'inclusion des personnes en situation de handicap, les préjugés restent forts. Il serait donc judicieux de prévoir une formation, initiale et continue pour les enseignants afin que ces stéréotypes puissent évoluer. Ainsi, pouvoir reconduire une telle étude après avoir vécu la mise en place du parcours de formation continue M@gistère dédié au handicap et aux élèves à besoins particuliers annoncé le 19 mai 2016 lors de la conférence nationale sur le handicap et qui sera déployé en décembre 2016 serait opportun.

En effet, cette conférence nationale, tout en tirant un bilan positif des trois dernières années (2012-2015) de mise en place de l'école inclusive, démontre non seulement la préoccupation gouvernementale, mais aussi institutionnelle de la prise en charge des élèves en situation de handicap et de la viabilité de l'école inclusive. C'est ainsi que M. François Hollande et Mme Najat Vallaud-Belkacem ont démontré leur intérêt concernant l'égalité des chances pour les personnes en situation de handicap et ont donc annoncé la

professionnalisation du métier d'A.E.S.H. (Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap) et notamment la création de 56 000 postes d'A.V.S. (Auxiliaires de Vie Scolaire) durant les cinq prochaines années.

La littérature démontre que les enseignants ne sont pas les seuls touchés par ces préjugés, mais pour changer les mentalités, quoi de mieux que l'école ? Et peut-on faire évoluer l'école sans que les mentalités des enseignants n'évoluent ?

Enfin, le résultat central de l'étude démontre que les attitudes implicites négatives à l'égard des élèves en situation de handicap sont une source d'épuisement émotionnel pour les enseignants inclusifs. Cet épuisement, peut éventuellement, à long terme, mener à des symptômes de stress et de burnout, préjudiciables à la fois pour les élèves et les enseignants.

N'y aurait-il là une opportunité d'élargir les recherches à plus de participants et dans d'autres départements ?

BIBLIOGRAPHIE

- Armstrong, F., 2006. L'école inclusive, qu'est-ce que c'est et comment la construire ? In R. M. Chevalier (Éd.) *Actes du colloque international sous le thème : Pour une école inclusive... Quelle formation des enseignants ?*, Créteil : Services culture éditions ressources pour l'éducation nationale (SCÉREN) et centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'académie de Créteil sous le thème, 73-81.
- Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Power, P., Hayden, E., Milne, R., & Steward, I. (2006). Do you really know what you believe ? Developing the Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) as a direct measure of implicit beliefs. *The Irish Psychologist*, 32, 169-177.
- Bègue, L., & Desrichard, O. (2013). Traité de psychologie sociale – La science des interactions humaines. *Ouvertures psychologiques*, 223-248.
- Bellezza, F. S., Grenwald, A. G., & Banaji, M. R., 1986. Words high and low in pleasantness as rated by male and female college students. *Behavior Research, Methods, Instruments, & Computers*, 18, 299-303.
- Campion, C., & Debré, I. (2012). Rapport d'information du Sénat, *Sénat-session extraordinaire de 2011-2012*, 45-70.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D., 1960. A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Denis, P., & Goussé V. (2013). Le coping des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire : l'exemple des autismes. *Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation*, 191-196.
- Ebersold, S., Schmitt, M. J., Priesttley, M. (2011). Inclusive education for young disabled people in Europe : trends, issues and challenges : synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources. Bruxelles : ANED : *Academic Network of European Disability Experts VT 2007/005*, 1-86.
- Ferguson, E., Matthews, G. & Cox, T. (1999). The appraisal of life events (ALE) scale : reliability and validity, *The British Psychological Society*, 4, 97-116. In Quintard, B. (2001). Le concept de stress et ses méthodes d'évaluation. *Recherche en soins infirmiers*, 67, 46-67.
- Freudenberg, H. J. (1983). Burnout : contemporary issues, trends, and concerns, See Farber, B. A. (1983). Stress and burnout in the Human Services. *New York : Pergamon*.
- Friedman, I. (2000). Burnout in teachers : shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in Practice*, 56, 5, 595-606.
- Garel, J.P., (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165.
- Garnier, P. (2013). Enseigner à des élèves avec autisme dans un paradigme inclusif : quels dilemmes, quels « savoir-se-transformer » ? *Thèse pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'Éducation*. Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, 62-74.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., & Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition : The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.
- Hayes, S. C., Bisset, R., Roget, N., Padilla, M., Kohlenberg, B. S., Fisher, G. et al. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multi-cultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counsellors. *Behavior Therapy*, 35, 821-835.

- Harma, K., Gombert, A., Roussey, J. Y., (2014). Attitudes et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 46, 414-426.
- Huberman, M. (1993). *The lives of Teachers* (London, Cassell).
- Kelly, A. & Barnes-Holmes, D. (2013). Implicit Attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 17-28.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress : directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-34.
- Laugaa, D., Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, [En ligne], 34/4, 499-519.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*, New York : Springer.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P., (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E., & Leiter, M. P. (Eds), *Maslach burnout inventory manual*. University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- Mitchell, D. (2005). Introduction. Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell (Éd.), *Contextualizing inclusive education : Evaluating old and new international perspective* (pp.1-21). Abingdon : routledge.
- Pruett, S. R., & Chan, F. (2006). The development and psychometric validation of the disability attitude implicit association test. *Rehabilitation Psychology*, 51, 202-213.
- Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 35, 71-90.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau & S. Bélanger (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire, Québec : Presses de l'Université du Québec*, 347-372.
- Unesco, 1994, Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, *Conférence sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30 (2), 257-286.
- Wright, B. A. (1988). Attitudes and the fundamental negative bias : Conditions and corrections. In H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities*, New York: Springer, 3-21.
- Yuker, H. E. & Block, J. R. (1986). Research with the Attitudes toward Disabled Persons Scales (ATDP) : 1960-1985. Hempstead, Ny : Hofstra University.
- Yuker, H. E., & Hurley, M. K. (1987). Contact with and Attitudes toward Persons with Disabilities : The Measurement of Intergroup Contact. *Rehabilitation Psychology*, 32, 145-154.

ANNEXE

Exemple de protocole version 1 (IFAD)

VECU ET RESSENTI DES ENSEIGNANTS DANS LE CONTEXTE DE L'ECOLE INCLUSIVE

Responsables de l'étude :

Maria POPA-ROCH (Enseignant-Chercheur)

Emilie-Anne PALOMARES (Responsable ASH)

Assistantes de recherche :

Ghislaine ARMEDE-DUGUERRE, Sandra ELISABETH, Mélissa MARAN

Caroline OLIVIER, Stéphanie RAFFIN, Claraine SAINTE-CROIX

Collaborateurs :

Marie-France ANATOLE (IEN CTR-ASH)

Dominique BERTHOLO-SAINT-PRIX (IEN SEGPA)

Merci de participer à cette étude. Certaines questions concernent votre vie privée et professionnelle. Elles sont importantes pour caractériser votre vécu et votre ressenti. Cette enquête est strictement anonyme et confidentielle. Répondez de manière spontanée et sincère. Vos réponses sont uniquement destinées à un traitement statistique permettant de dégager des tendances générales.

N° questionnaire :

Nom assistante de recherche :

INSECTE	FLEUR
moustique	hibiscus
ravet	orchidée
puce	tulipe
termite	rose
AGREABLE	DESAGREABLE
amour	haine
santé	poison
bonheur	chagrin
paix	accident

INSECTE	FLEUR
moustique	hibiscus
ravet	orchidée
puce	tulipe
termite	rose
AGREABLE	DESAGREABLE
amour	haine
santé	poison
bonheur	chagrin
paix	accident

<u>Insecte agréable</u>		<u>Fleur désagréable</u>
<input type="radio"/>	tulipe	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	paix	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	puce	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	santé	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	hibiscus	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	accident	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	rose	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	bonheur	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	moustique	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	haine	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	rose	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	chagrin	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	ravet	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	amour	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	puce	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	bonheur	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	orchidée	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	accident	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	rose	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	santé	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	termite	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	chagrin	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	tulipe	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	haine	<input type="radio"/>









<u>Insecte agréable</u>		<u>Fleur désagréable</u>
<input type="radio"/>	puce	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	amour	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	orchidée	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	chagrin	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	moustique	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	haine	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	ravet	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	amour	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	tulipe	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	poison	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	hibiscus	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	santé	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	termite	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	poison	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	termite	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	accident	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	hibiscus	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	paix	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	orchidée	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	paix	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	moustique	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	bonheur	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	ravet	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	poison	<input type="radio"/>









FLEUR	INSECTE
hibiscus	moustique
orchidée	ravet
tulipe	puce
rose	termite
AGREABLE	DESAGREABLE
amour	haine
santé	poison
bonheur	chagrin
paix	accident













FLEUR	INSECTE
hibiscus	moustique
orchidée	ravet
tulipe	puce
rose	termite
AGREABLE	DESAGREABLE
amour	haine
santé	poison
bonheur	chagrin
paix	accident













<u>Fleur agréable</u>		<u>Insecte désagréable</u>
<input type="radio"/>	orchidée	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	bonheur	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	puce	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	haine	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	moustique	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	santé	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	rose	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	santé	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	ravet	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	chagrin	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	moustique	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	paix	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	termite	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	poison	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	hibiscus	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	accident	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	puce	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	chagrin	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	rose	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	bonheur	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	puce	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	accident	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	moustique	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	poison	<input type="radio"/>









<u>Fleur agréable</u>		<u>Insecte désagréable</u>
<input type="radio"/>	ravet	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	paix	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	hibiscus	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	accident	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	tulipe	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	paix	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	tulipe	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	poison	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	termite	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	haine	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	tulipe	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	bonheur	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	orchidée	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	amour	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	ravet	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	chagrin	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	termite	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	haine	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	rose	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	amour	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	hibiscus	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	santé	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	orchidée	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	amour	<input type="radio"/>









AVEC HANDICAP	SANS HANDICAP
	
	
	
	
AGREABLE	DESAGREABLE
amour	haine
santé	poison
bonheur	chagrin
paix	accident













AVEC HANDICAP	SANS HANDICAP
	
	
	
	
AGREABLE	DESAGREABLE
amour	haine
santé	poison
bonheur	chagrin
paix	accident













Avec handicap agréable	Sans handicap désagréable	
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	amour	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	poison	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	amour	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	accident	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	haine	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	poison	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	paix	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	bonheur	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	santé	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	paix	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	bonheur	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	accident	<input type="radio"/>

Avec handicap agréable	Sans handicap désagréable	
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	poison	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	bonheur	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	chagrin	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	paix	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	chagrin	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	santé	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	accident	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	chagrin	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	amour	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	haine	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	santé	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	haine	<input type="radio"/>

SANS HANDICAP	AVEC HANDICAP
	
	
	
	
AGREABLE	DESAGREABLE
amour	haine
santé	poison
bonheur	chagrin
paix	accident

SANS HANDICAP	AVEC HANDICAP
	
	
	
	
AGREABLE	DESAGREABLE
amour	haine
santé	poison
bonheur	chagrin
paix	accident

Sans handicap agréable		Avec handicap désagréable
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	bonheur	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	accident	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	santé	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	santé	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	chagrin	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	paix	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	accident	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	chagrin	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	paix	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	haine	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	bonheur	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	haine	<input type="radio"/>

Sans handicap agréable		Avec handicap désagréable
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	santé	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	amour	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	poison	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	paix	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	bonheur	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	chagrin	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	amour	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	poison	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	accident	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	poison	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	haine	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	amour	<input type="radio"/>

Accordez une note à chaque affirmation en fonction de votre degré d'accord ou de désaccord avec celle-ci. Indiquez votre note dans la marge à gauche des affirmations. Merci de toutes les noter. Utilisez les chiffres suivants pour exprimer ce que vous ressentez dans chaque cas.

+3 = Je suis tout à fait d'accord

-1 = Je suis partiellement en désaccord

+2 = Je suis plutôt d'accord

-2 = Je suis plutôt en désaccord

+1 = Je suis partiellement d'accord

-3 = Je suis tout à fait en désaccord

-
- _____ 1. Les parents d'enfants avec handicaps devraient être moins stricts que les autres parents.
- _____ 2. Les personnes avec handicap sont aussi intelligentes que les personnes sans handicap.
- _____ 3. Il est habituellement plus facile de s'entendre avec des personnes avec handicap qu'avec les autres.
- _____ 4. La plupart des personnes avec handicap s'apitoient sur leur sort.
- _____ 5. Les personnes avec handicap sont souvent semblables aux autres.
- _____ 6. Il devrait y avoir des écoles à part pour les enfants avec handicap.
- _____ 7. Il serait préférable que les personnes avec handicap vivent et travaillent dans des structures spécifiques.
- _____ 8. C'est de la responsabilité du gouvernement de veiller sur les personnes avec handicap.
- _____ 9. La plupart des personnes avec handicap se tracassent beaucoup.
- _____ 10. On ne devrait pas attendre des personnes avec handicap qu'elles atteignent les mêmes niveaux d'accomplissement que les personnes sans handicap.
- _____ 11. Les personnes avec handicap sont aussi heureuses que les personnes sans handicap.
- _____ 12. Il n'est pas plus difficile de s'entendre avec les personnes avec handicap sévère qu'avec les personnes avec handicap mineur.
- _____ 13. Il est presque impossible pour une personne avec handicap de mener une vie normale.
- _____ 14. On ne devrait pas s'attendre à beaucoup de la part d'une personne avec handicap.
- _____ 15. Les personnes avec handicap ont tendance à se replier sur elles-mêmes.
- _____ 16. Les personnes avec handicap sont plus souvent contrariées que les personnes sans handicap.
- _____ 17. Les personnes avec handicap ne peuvent pas mener une vie sociale normale.
- _____ 18. La plupart des personnes avec handicap pensent qu'elles ont moins de valeur que les personnes sans handicap.
- _____ 19. Il faut faire attention à ce qu'on dit quand on est en présence de personnes avec handicap.
- _____ 20. Les personnes avec handicap sont souvent grognon.

Inscrivez un chiffre indiquant votre réponse à chaque question sur le trait précédant chacune d'elles. Merci de répondre à toutes les questions. Utilisez un chiffre entre 1 et 5 pour renseigner ce qui suit :

1 = Jamais

2 = Une ou deux fois

3 = Quelques fois

4 = Souvent

5 = Très souvent

-
- _____ 1. Combien de fois avez-vous eu une longue conversation avec une personne handicapée ?
- _____ 2. Combien de fois avez-vous eu de brèves conversations avec des personnes handicapées ?
- _____ 3. Combien de fois avez-vous pris un repas avec une personne handicapée ?
- _____ 4. Combien de fois avez-vous fait des dons en argent à des organisations qui viennent en aide aux personnes handicapées ?
- _____ 5. Combien de fois des personnes handicapées ont discuté de leur vie ou de leurs problèmes avec vous ?
- _____ 6. Combien de fois avez-vous discuté de votre vie ou de vos problèmes avec une personne handicapée ?
- _____ 7. Combien de fois avez-vous essayé d'apporter votre aide aux problèmes de personnes handicapées ?
- _____ 8. Combien de fois des personnes handicapées ont essayé d'apporter une aide à vos problèmes ?
- _____ 9. Combien de fois avez-vous travaillé avec un client, un étudiant ou un patient handicapé ?
- _____ 10. Combien de fois avez-vous travaillé avec un/une collègue handicapée ?
- _____ 11. Combien de fois un ami/une amie handicapée vous a rendu visite ?
- _____ 12. Combien de fois avez-vous rendu visite à des amis/amies handicapées chez eux ?
- _____ 13. Combien de fois avez-vous rencontrée une personne handicapée qui vous plaise ?
- _____ 14. Combien de fois avez-vous rencontré une personne handicapée qui vous déplaît ?
- _____ 15. Combien de fois avez-vous rencontré une personne handicapée que vous admirez ?
- _____ 16. Combien de fois avez-vous rencontré une personne handicapée pour laquelle vous éprouvez de la compassion ?
- _____ 17. Combien de fois avez-vous été importuné ou embarrassé par le comportement d'une personne handicapée ?
- _____ 18. Combien de fois avez-vous apprécié le comportement d'une personne handicapée ?
- _____ 19. Combien de fois avez-vous eu des rapports agréables avec des personnes handicapées ?
- _____ 20. Combien de fois avez-vous eu des rapports désagréables avec des personnes handicapées ?

Indiquez la fréquence à laquelle vous ressentez ce qui est décrit à chaque énoncé. Entourez le chiffre correspondant à votre réponse.

0 = Jamais 1 = Quelques fois par an au moins 2 = Une fois par mois au moins
 3 = Quelques fois par mois 4 = Une fois par semaine 5 = Quelques fois par semaine
 6 = Chaque jour

1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail.	0	1	2	3	4	5	6
2. Je me sens à bout à la fin de ma journée de travail.	0	1	2	3	4	5	6
3. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une autre journée de travail.	0	1	2	3	4	5	6
4. Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent.	0	1	2	3	4	5	6
5. Je sens que je m'occupe de certains élèves de façon impersonnelle comme s'ils étaient des objets.	0	1	2	3	4	5	6
6. Travailler avec des gens tout au long de la journée me demande des efforts.	0	1	2	3	4	5	6
7. Je m'occupe très efficacement des problèmes des mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
8. Je sens que je craque à cause de mon travail.	0	1	2	3	4	5	6
9. J'ai l'impression, à travers mon travail, d'avoir une influence positive sur les gens.	0	1	2	3	4	5	6
10. Je suis devenu(e) plus insensible aux gens depuis que j'ai ce travail.	0	1	2	3	4	5	6
11. Je crains que ce travail ne m'endurcisse émotionnellement.	0	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens plein(e) d'énergie.	0	1	2	3	4	5	6
13. Je me sens frustré(e).	0	1	2	3	4	5	6
14. Je sens que je travaille « trop dur » dans mon travail.	0	1	2	3	4	5	6
15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
16. Travailler en contact avec des gens me stresse trop.	0	1	2	3	4	5	6
17. J'arrive facilement à créer une atmosphère détendue avec mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
18. Je me sens ragaillardi(e) lorsque dans mon travail j'ai été proche de mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
19. J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail.	0	1	2	3	4	5	6
20. Je me sens au bout du rouleau.	0	1	2	3	4	5	6
21. Dans mon travail, je traite les problèmes émotionnels très calmement.	0	1	2	3	4	5	6
22. J'ai l'impression que mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes.	0	1	2	3	4	5	6

Estimez la façon dont vous percevez l'expérience d'enseignant auprès d'un enfant avec handicap. Utilisez les six chiffres des échelles suivantes qui vont de 0 = pas du tout à 5 = extrêmement. Sélectionnez une réponse pour tous les adjectifs.

Selon vous, être enseignant d'un enfant avec handicap est-il une expérience ?

1. Menaçante	0	1	2	3	4	5
2. Paniquante	0	1	2	3	4	5
3. Agréable	0	1	2	3	4	5
4. Inquiétante	0	1	2	3	4	5
5. Destructrice	0	1	2	3	4	5
6. Stimulante	0	1	2	3	4	5
7. Enrichissante	0	1	2	3	4	5
8. Passionnante	0	1	2	3	4	5
9. Dououreuse	0	1	2	3	4	5
10. Déprimante	0	1	2	3	4	5
11. Malheureuse	0	1	2	3	4	5
12. Instructive	0	1	2	3	4	5
13. Excitante	0	1	2	3	4	5
14. Effrayante	0	1	2	3	4	5
15. Bouleversante	0	1	2	3	4	5
16. Insupportable	0	1	2	3	4	5

Servez-vous de cette échelle de valeur et inscrivez un chiffre à côté de chaque énoncé pour indiquer votre degré d'accord ou de désaccord.

1 = totalement faux 2 = assez faux 3 = légèrement faux 4 = un peu vrai
5 = légèrement vrai 6 = assez vrai 7 = totalement vrai

1. En général, la première impression que me laissent les gens s'avère juste.	1	2	3	4	5	6	7
2. Je sais toujours pourquoi j'aime quelque chose.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je suis maître/maitresse de mon destin.	1	2	3	4	5	6	7
4. Il m'est difficile de faire abstraction d'une pensée qui me trouble.	1	2	3	4	5	6	7
5. Je ne regrette jamais mes décisions.	1	2	3	4	5	6	7
6. Je perds parfois de bonnes occasions parce que je prends trop de temps à me décider.	1	2	3	4	5	6	7
7. Je suis une personne complètement rationnelle.	1	2	3	4	5	6	7
8. J'ai énormément confiance en mon jugement.	1	2	3	4	5	6	7
9. Parfois je mens, s'il le faut.	1	2	3	4	5	6	7
10. Je ne jure jamais.	1	2	3	4	5	6	7
11. J'obéis toujours aux lois, même s'il est peu probable que je me fasse prendre.	1	2	3	4	5	6	7
12. Un caissier/caissière m'a remis trop de monnaie et je ne lui ai pas mentionné.	1	2	3	4	5	6	7
13. Je déclare toujours tout aux douanes.	1	2	3	4	5	6	7
14. Il m'arrivait parfois de voler quand j'étais jeune.	1	2	3	4	5	6	7
15. Je n'ai jamais jeté de déchets dans la rue.	1	2	3	4	5	6	7
16. Lorsque je conduis, je dépasse parfois la limite de vitesse.	1	2	3	4	5	6	7
17. Je ne lis jamais des livres ou des revues érotiques.	1	2	3	4	5	6	7
18. J'ai fait des choses dont je ne parle pas aux autres.	1	2	3	4	5	6	7
19. Je n'utilise jamais des choses qui ne m'appartiennent pas.	1	2	3	4	5	6	7
20. J'ai pris des congés de maladie au travail ou à l'école, même si je n'étais pas vraiment malade.	1	2	3	4	5	6	7
21. Je n'ai jamais endommagé un livre de bibliothèque ou des articles de magasin sans le signaler à un responsable.	1	2	3	4	5	6	7

