

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
THOMAS PLOUFFE-LEBOEUF

STRESS DES ENSEIGNANTS, QUALITÉ DE LEUR RELATION AVEC LES ÉLÈVES ET
LEUR ATTITUDE QUANT À L'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE DES JEUNES DU
SECONDAIRES PRÉSENTANT UN TROUBLE DE COMPORTEMENT

DÉCEMBRE 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Ce document est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans les règlements des études de cycles supérieurs (Article 138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article a été rédigé selon les normes de publication de la Revue de Psychoéducation. Les noms du directeur, du co-directeur de recherche, ainsi que de certains collaborateurs pourraient donc apparaître comme co-auteur de l'article à soumettre pour publication.

Sommaire

Au Québec, les élèves présentant un trouble du comportement (PTC) se retrouvent, comparativement aux autres élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), plus fréquemment dans des environnements ségrégés au terme de leur scolarisation. Cette situation n'est pas nouvelle, elle tend à se maintenir depuis plusieurs années, cela en dépit des nombreuses mesures entreprises. Pour comprendre ce phénomène particulier, plusieurs variables importantes du processus d'intégration ont d'ores et déjà été étudiées, notamment les variables liées à l'enseignant. Les différents écrits de la littérature ont, de cette façon, confirmé l'association entre trois d'entre elles (stress des enseignants, qualité de relation enseignant-élève et attitudes de l'enseignant vis-à-vis de l'intégration) et l'intégration des élèves en difficultés comportementales. Par ailleurs, peu d'études ont cherché à mieux saisir la nature complexe des interactions entre ces trois variables, et ce particulièrement en milieu secondaire. Avec comme souci de combler ce manque au niveau des connaissances, le présent mémoire s'intéresse aux complexes associations entre le stress de l'enseignant, la qualité de relation enseignant-élève et l'attitude de l'enseignant. De manière plus précise, il évaluera l'effet du stress de l'enseignant et de la qualité de la relation enseignant-élève dans le développement chez l'enseignant d'une attitude favorable ou défavorable à l'égard de l'intégration. Pour y arriver, les réponses de 221 enseignants de niveau secondaire (77 hommes et 144 femmes), en provenance de 10 commissions scolaires différentes de la province de Québec, ont été soumises à une analyse par régression linéaire multiple.

MOTS-CLÉS : intégration, élèves présentant un trouble du comportement, enseignant, milieu scolaire, secondaire

Table des matières

Sommaire	iii
Remerciements	vi
Introduction	1
Chapitre 1 : Contexte théorique	9
Inclusion/intégration.....	10
L'enseignant au cœur du processus d'intégration : trois variables.....	12
Attitude à l'égard de l'inclusion	13
Définition du concept d'attitude.....	14
Attitude à l'égard de l'intégration.	17
Facteurs influençant l'attitude envers l'inclusion.	21
Stress des enseignants	25
Définition des concepts de stress et d'épuisement professionnel.	25
Facteurs explicatifs du stress de l'enseignant en contexte d'intégration.	26
Le stress de l'enseignant en contexte d'intégration: les effets sur l'élève.	29
Qualité de la relation maître-élève.....	30
Définition d'une relation maître-élève de bonne qualité.....	31
Effets de la REE sur l'enseignant et sur l'élève.	31
Les facteurs qui influent sur la qualité de la relation maître-élève.	36
Associations entre les variables	38
Attitude vis-à-vis de l'intégration et stress de l'enseignant.	38
Relation maître-élève et stress de l'enseignant.	39
Relation maître-élève et attitude de l'enseignant.....	40
Conclusion	41
Objectifs poursuivis.....	43
Chapitre 2 : Article scientifique	44
Résumé	46
Introduction	47
L'enseignant au cœur du processus d'intégration des EHDAAs : trois variables.....	48
Le contexte d'intégration des élèves PTC	50

Associations entre les variables	52
Objectifs de l'étude	54
Méthodologie.....	55
Devis de recherche.....	55
Participants.....	55
Instruments de mesure	56
Mesure de l'attitude de l'enseignant.	56
Mesure du stress de l'enseignant.....	57
Mesure de la qualité de la relation enseignant-élève.....	57
Procédures.....	58
Résultats.....	58
Discussion.....	61
Conclusion	68
Références	69
Chapitre 3 : Discussion générale.....	79
Le stress de l'enseignant et l'attitude à l'égard de l'intégration.....	80
La qualité de relation enseignant-élève et l'attitude à l'égard de l'intégration	81
Implications cliniques	81
Limites et contribution.....	83
Références	86
Appendice A.....	98
Appendice B	103
Appendice C	107
Appendice D	109

Remerciements

Je dois la réalisation de ce projet de mémoire au soutien précieux des gens qui m'entourent.

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de recherche, madame Caroline Couture.

Pour ta disponibilité, ta considération et ton écoute, tes maints encouragements, tes conseils, pour la confiance que tu as placée en moi dès le début du processus de rédaction.

Je remercie également ma codirectrice de recherche, madame Line Massé, pour le soutien important fourni, en dépit de la distance nous séparant. Merci pour vos lectures honnêtes et rigoureuses ainsi que les commentaires judicieux qu'elles ont suscitées. Merci aussi à Jean-Yves Bégin et Michel Rousseau, professeurs au département de psychoéducation de l'UQTR, pour leur collaboration dans la réalisation de ce mémoire.

Je tiens à remercier sincèrement le Conseil de recherches en sciences humaines et le Fonds québécois de recherche Société et culture pour le soutien financier octroyé.

À mes parents, à mes proches et amis, qui m'ont accompagné dans mes réflexions, remis en question et soutenu de plusieurs façons. Enfin, à ma femme et à mes enfants, sources d'amour et de soutien intarissables, qui sont à chaque jour ma motivation première et ma raison de poursuivre.

Merci!

Introduction

Dans une publication sur l'organisation des services éducatifs, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec réitérait en 2010 ses orientations quant à l'importance de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA). Cette position ministérielle, certes formulée en 1988 en termes législatifs dans la Loi sur l'instruction publique, date en fait de l'adoption dès 1978 de la première politique en adaptation scolaire. Celle-ci, en se fondant sur une approche systémique qui met l'accent sur les besoins et les capacités de l'élève, proposait déjà des services plus adaptés aux élèves en difficulté (MELS, 2010). Dès lors, dans le processus d'organisation des services pour les EHDA, outre la scolarisation en classe spéciale située dans une école ordinaire et la marginalisation scolaire en école spécialisée, deux mesures d'adaptation scolaire étaient prévues: l'intégration scolaire totale (l'élève est intégré dans un groupe ordinaire pour la totalité de son temps de présence à l'école) et l'intégration scolaire partielle (l'élève est intégré pour une partie seulement de son temps de présence). Ce sont aujourd'hui les deux mesures, se regroupant derrière la définition unique de l'intégration scolaire fournie dans la dernière *Politique de l'adaptation scolaire* du MELS (MEQ, 1999), qui sont promulguées dans tout le système scolaire québécois comme premiers moyens à privilégier (MELS, 2010).

Bien qu'ils se regroupent sous la même appellation, les EHDA ne forment pas un bloc monolithique. Ils se subdivisent en fonction de leurs besoins et limites plus précis et doivent être appariés à des services adaptés à leur situation. L'un des types d'élève HDAA, l'élève considéré comme présentant un trouble de comportement (PTC), se distingue à plusieurs niveaux. L'élève PTC est défini dans la convention collective 2005-2010 du personnel enseignant comme :

« celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées avec des techniques

d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. » (MELS, 2007, p.24).

Ces difficultés d'interaction peuvent prendre la forme de comportements extériorisés, surréactifs par rapport aux stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation et de destruction) ou encore de comportements intérieurisés, sous-réactifs en regard de ces mêmes stimuli (manifestations de peur excessive, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait). Elles sont considérées significatives et requérant des services éducatifs particuliers, dans l'optique où elles nuisent au développement du jeune ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles entreprises (MELS, 2007).

Toutefois, au sens du MELS, l'élève PTC n'a pas l'apanage des difficultés comportementales. Au niveau du code de difficulté attribué en début de scolarisation, une différenciation existe entre les élèves PTC et une catégorie d'élèves aux difficultés apparentées, soit les élèves ayant des troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale. Ces derniers se démarquent par des « comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale qui se caractérisent par : leur intensité et leur fréquence plus élevées, leur constance, c'est-à-dire se produisant dans différents contextes (classe, école, famille, etc.) et leur persistance (depuis plusieurs années) » (MELS, 2007, p. 12). Tel qu'évoqué plus haut, ils sont associés à un code distinct lors de leur évaluation des besoins, ainsi qu'à des services de soutien continu plus importants. Par ailleurs, dans la littérature, les élèves en difficultés comportementales sont couramment rassemblés derrière une seule et même catégorisation. Pour cette raison, la suite de ce document ne fera pas de distinction en fonction de la fréquence et

l'intensité des comportements de l'élève. L'appellation PTC regroupera les élèves répondant aux deux définitions du MELS qui ont été présentées, soit autant ceux avec des troubles du comportement que ceux avec des troubles graves du comportement.

Dans la pratique, les élèves PTC peinent à répondre aux exigences du milieu scolaire et accumulent des échecs sur plusieurs plans. Au plan des performances scolaires, la recherche (Fortin, Toupin, Pauzé, Mercier, & Déry, 1996; Nelson, Benner, Lane, & Smith, 2004; Reid, Gonzalez, Nordness, Trout, & Epstein, 2004) témoigne des déficits des élèves PTC en comparaison avec le reste du groupe. De même, les élèves qui vivent des difficultés comportementales et émotionnelles ont davantage de problèmes d'adaptation sociale et se retrouvent plus souvent la cible d'actions disciplinaires à l'école (Blackorby et al., 2005). Enfin, les problèmes de comportement de l'élève seraient un facteur fortement associé à l'abandon scolaire avant la complétion du cursus (Battin-Pearson et al., 2000; Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005).

Ceci étant dit, cette réalité déficitaire sur le plan scolaire et social est sensiblement la même pour les EHDAE du système scolaire (Blackorby et al., 2005 ; MELS, 2010). Ce n'est donc pas ce qui les différencie de l'ensemble des élèves à besoins particuliers. Ce qui distingue les élèves PTC du reste du groupe, est leur faible taux de réussite à l'intérieur du processus d'intégration en classe régulière. En effet, la grande majorité des études et des données ministérielles s'entendent pour affirmer que cette situation est à la fois particulière et préoccupante : les élèves PTC sont depuis de nombreuses années parmi les plus difficiles à intégrer dans un tel contexte et ce, malgré le large éventail d'actions mises en place (Avramidis & Norwich, 2002 ; deBoer, Pijl, & Minnaert, 2011 ; Geving, 2007 ; Heath et al., 2004; Scott, 2007).

Au Québec, les constats sont du même ordre. Alors que la proportion des EHDAAs intégrés en classe ordinaire y augmente d'années en années (Gaudreau et al., 2008 ; MELS, 2010), les élèves présentant un trouble grave du comportement quant à eux continuent d'être parmi ceux qui se retrouvent le plus souvent à l'extérieur du parcours scolaire ordinaire. En 2010, 35,5 % des élèves codés *trouble grave du comportement* sont intégrés en classe régulière, tandis qu'en moyenne 65 % des EHDAAs le sont (MELS, 2010). En ce qui a trait aux élèves à risque ou présentant un trouble du comportement (PTC) avec établissement d'un plan d'intervention, plus du quart d'entre eux sont encore dans une classe ségrégée au terme de leur scolarisation (Déry, Toupin, Pauzé, & Verlaan, 2005 ; MELS, 2010).

Quant aux différences entre les différents niveaux de scolarisation, c'est à l'enseignement préscolaire (69,9 %) et primaire (80,4 %) que l'on observe les taux d'intégration scolaire les plus élevés, un creux (48,5 %) étant invariablement observé au secondaire (Gaudreau et al., 2008). Le rapport d'évaluation dont sont tirés ces derniers chiffres ne permet toutefois pas de confirmer l'écart selon le type de difficulté présenté par l'élève.

Pourtant, l'intégration entraînerait des bénéfices à plusieurs égards, autant pour les élèves d'âge primaire que ceux d'âge secondaire, et quelle que soit leurs difficultés adaptatives. En effet, l'intégration permet d'exposer les élèves ayant des besoins particuliers à un curriculum plus riche et diversifié (Bélanger, 2006), mais aussi d'améliorer leurs résultats scolaires (Bélanger, 2006 ; Blackorby et al., 2005). En diminuant la stigmatisation associée au placement en classe ségrégée et en encourageant les contacts entre les pairs, le processus favorise le développement de meilleures habiletés sociales et augmente ultérieurement leur participation en société (Mastropieri & Scruggs, 2001). Pour ce qui est particulièrement des élèves présentant des

problèmes de comportement, de nombreuses recherches ont démontré qu'il est préférable pour eux d'être scolarisés dans un contexte où est encouragée la socialisation avec des pairs ayant des comportements prosociaux, tel que la classe régulière (Cantin et al., 2006; Dumas, Prinz, Smith, & Laughlin, 1999).

Au demeurant, les élèves PTC demeurent trop souvent exclus des classes ordinaires. Dans le but de comprendre et d'expliquer ce phénomène de stagnation de l'intégration des élèves en difficultés comportementales malgré ses bénéfices théoriques, différents travaux de recherche ont entrepris de documenter l'influence de différentes variables sur le processus d'intégration. Les caractéristiques de l'élève, celles du milieu et celles de l'enseignant ont été explorées.

Il semble d'abord que les caractéristiques intrinsèques de l'élève peuvent avoir un impact sur le succès de l'intégration. Les élèves qui d'ordinaire réussissent le mieux leur intégration sont ceux qui démontrent le plus d'intérêt envers leurs pairs et leur environnement scolaire et qui s'engagent activement dans des interactions positives avec ce qui les entoure (Bennathan & Boxall, 2003). Or, les élèves PTC, particulièrement accaparés par leurs difficultés personnelles, auraient au contraire tendance à s'exclure en classe et à s'isoler sur le plan cognitif, social et émotionnel (Cooper, 2004).

Le milieu scolaire a également une fonction importante en lien avec l'intégration, par ce qu'il offre comme ressources administratives et comme soutien à la formation pour les professionnels (Mastropieri & Scruggs, 2001). Selon Gaudreau (2011), c'est d'ailleurs un élément primordial à considérer. La formation du personnel scolaire constituerait un des trois axes d'intervention essentiels à la réussite de l'inclusion scolaire des élèves PTC. Par exemple, advenant un soutien déficient du milieu et un manque de formation continue (nécessaire à la

compréhension des comportements inappropriés de l'élève), l'enseignant serait porté à utiliser davantage des stratégies réactives d'intervention telles que la coercition ou le contrôle (Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008). Subséquemment, l'utilisation de ce type de stratégies a des répercussions négatives sur le bien-être de l'enseignant ainsi que sur la relation qu'il entretient avec l'élève, ce qui affecte indirectement l'intégration (Clunies-Ross et al., 2008; Morrison & D'Incau, 2000).

L'élève ainsi que le milieu ont donc un rôle à jouer dans le succès de l'intégration. En revanche, c'est tout de même l'enseignant qui assumerait la plus grande part de responsabilité dans le processus (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000). En fait, si on se fie à la Politique de l'adaptation scolaire proposée par le MELS (1999), il serait ni plus ni moins le premier responsable de l'adaptation des programmes et services destinés aux élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Or, pour les enseignants, intégrer un ou plusieurs élèves qui présentent des difficultés comportementales dans une classe ordinaire représente un défi important tant sur le plan personnel que professionnel (deBoer et al., 2011 ; Forlin, 2001; Gaudreau, 2011; Poulou & Norwich, 2000). Les comportements dérangeants et perturbateurs, associés par définition à l'élève PTC, sont parmi les plus difficiles à gérer en classe (Avramidis et al., 2000 ; Gaudreau, 2011). Ils influent sur le stress de l'enseignant, sur son sentiment de bien-être ainsi que sur son sentiment de compétence (Poulou & Norwich, 2000).

Au cœur du processus intégratif, de telles difficultés de l'enseignant à maintenir une gestion de classe efficiente ont une incidence significative sur le désengagement de l'élève à long terme et donc sur son maintien en classe régulière (Beaman & Wheldall, 2000). Autrement dit, le succès de l'intégration est influencé en majeure partie par les pratiques enseignantes et

plus précisément par leur habileté à différencier leur enseignement en fonction du type de difficulté présenté par l'élève (Soodak, Podell, & Lehman, 1998).

En résumé, il semble à la lumière des écrits consultés, qu'encore aujourd'hui, près de 35 ans après l'introduction des premières politiques d'adaptation scolaire prônant l'intégration des EHDA, celle-ci soit toujours un défi pour les acteurs impliqués. De cet ensemble d'élèves à besoins particuliers, ceux présentant des difficultés d'ordre comportemental détiennent un des taux les plus faibles de maintien en classe ordinaire. Les travaux de recherche qui se sont penchés sur le phénomène attribuent une part d'implication aux caractéristiques inhérentes de l'élève de même qu'à celles du milieu scolaire. Cela dit, l'enseignant étant la pierre angulaire sur laquelle se construit l'intégration, il demeure l'un des premiers responsables de la réussite ou de l'échec du processus (Avramidis & Norwich, 2002).

Le présent projet de recherche, par le biais d'un mémoire par article, s'intéresse aux relations, en contexte d'intégration d'élèves PTC, entre différentes variables liées à l'enseignant. Après avoir distingué les concepts d'inclusion et d'intégration et défini ce qu'ils représentent en contexte québécois, les variables importantes en lien avec le processus intégratif seront documentées. La description du contexte théorique mènera du même coup à une précision des hypothèses de recherche. Le second chapitre présente l'article scientifique. Nous y présentons la méthodologie choisie dans le but de décrire les liens existants entre les variables et d'ainsi en bonifier la compréhension quant à leur influence sur l'intégration des élèves PTC. Suivront les résultats obtenus et une discussion autour de ceux-ci, le tout présenté selon les normes de la Revue de psychoéducation. Enfin, le dernier chapitre revient sur les principales conclusions qui se dégagent de l'étude, aborde ses limites et des pistes pour des recherches ultérieures.

Chapitre 1 :
Contexte théorique

Inclusion/intégration

Certains écrits ont tendance à confondre les termes *inclusion* et *intégration* comme étant le fait d'un seul et même concept. Si les considérer comme interchangeables s'avère parfois juste, il importe toutefois d'apporter certaines précisions quant à la façon de le faire. Selon le continuum proposé par Beauregard et Trépanier (2010), trois grands mouvements en adaptation scolaire devraient être distingués : l'intégration de type *mainstreaming*, l'*inclusion partielle* et l'*inclusion totale*. Quoique ces approches tiennent une place différente dans l'historique des politiques en adaptation scolaire, chacune d'elles teinte encore aujourd'hui la manière de voir l'intégration scolaire au Québec et ailleurs.

En premier lieu, l'intégration de type *mainstreaming* se fonde sur une logique de normalisation. On s'attend à ce que l'élève, orienté vers le milieu le plus naturel possible et répondant à son placement, s'assimile de soi à son nouvel environnement et ainsi « normalise » ses comportements (Bergeron & St-Vincent, 2011). Autrement dit, l'école ne fait, dans un tel contexte, aucun effort de restructuration, si ce n'est qu'elle demande à l'enseignant d'adapter le programme scolaire afin qu'il convienne autant aux EHDAAs qu'aux autres élèves de sa classe. L'intégration sociale et fonctionnelle de l'élève est alors garante de son aptitude à se conformer aux exigences de l'école ordinaire et aux normes en vigueur dans sa classe (Avramidis & Norwich, 2002). Les modalités du placement de l'élève étant déterminées en fonction de l'évaluation préalable de ses capacités et de ses besoins, le *mainstreaming* ne peut être adopté de la même manière pour tous les EHDAAs.

À l'autre bout du spectre, l'*inclusion totale* suppose une accommodation importante de l'environnement scolaire, entre autres par l'abolition des services ségrégés au profit d'une pleine

participation des élèves EHDAA, qui se retrouvent dès lors irrémédiablement dans une école et une classe ordinaire. En fusionnant ainsi l'éducation spécialisée et l'enseignement régulier, le milieu cherche à « dénormaliser », c'est-à-dire à s'éviter toute normalisation. Pour ce faire, l'*inclusion totale* se construit nécessairement à plus large échelle, dans un processus dynamique impliquant autant l'école que la communauté (Bergeron & St-Vincent, 2011).

Enfin, entre ces deux pôles se situe l'*inclusion partielle*, amalgame de chaque extrême, qui propose par exemple un placement quasi obligatoire en classe ordinaire, mais tout en maintenant la possibilité de certains services ségrégés complémentaires (Bergeron & St-Vincent, 2011). À titre indicatif, la majorité des écrits sur l'intégration scolaire, dont ceux recensés pour ce mémoire, utilisent le terme « inclusion » en faisant référence à cette définition plus modérée (Abbott, 2006; Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002).

Au Québec, la définition du concept d'intégration scolaire a fait l'objet de plusieurs écrits au cours des trente dernières années (Bergeron & St-Vincent, 2011). À l'intérieur du système québécois, l'élève en difficulté est d'abord placé en fonction de l'évaluation de ses capacités et besoins, dans le milieu le plus naturel possible. En revanche, l'école est tout de même appelée à s'adapter, à varier et à assouplir ses pratiques en fonction de chacun, entre autres afin d'éviter la normalisation. Enfin, les milieux cherchent à prévenir la stigmatisation, par exemple en tenant compte des besoins des élèves à risque plutôt qu'uniquement de leur appartenance à une catégorie de handicap ou de difficulté (MELS, 2008).

Entre ces lignes directrices, il est possible de reconnaître des éléments propres à chacune des approches du continuum de Beauregard et Trépanier (2010). Pour cette raison, Bergeron et St-Vincent (2011) interprètent l'approche québécoise comme centriste, c'est-à-dire dans une

démarche d'*inclusion partielle*, à l'instar de ce qui est observé aussi en d'autres sociétés (Abbott, 2006; Čagran & Schmidt, 2011).

Par conséquent, si les expressions « intégration» et « inclusion » seront utilisées de façon interchangeables dans ce mémoire, de manière autant à se coordonner avec les termes employés par le MELS qu'à rester fidèle aux termes adoptés par la majorité des chercheurs, il importe de préciser qu'ils feront toutefois toujours référence à la définition de l'*inclusion partielle* de Bergeron et St-Vincent (2011).

L'enseignant au cœur du processus d'intégration : trois variables

Nombreux sont les acteurs du milieu scolaire qui s'impliquent à l'intérieur du processus d'implantation d'une école de type intégrative. Parmi ceux qui gravitent autour de l'élève en difficulté, l'enseignant se retrouve à jouer un rôle décisif (Avramidis & Norwich, 2002). Au Québec, la *Politique de l'adaptation scolaire* avance en fait que l'enseignant est rien de moins que le principal garant de la réussite des programmes et services offerts aux élèves HDAA (MEQ, 1999).

C'est d'ailleurs en s'appuyant sur ce principe que plusieurs chercheurs, qui souhaitaient comprendre le faible taux d'intégration des élèves PTC, ont pris le pari de s'intéresser d'abord et avant tout à la place que l'enseignant peut tenir dans la réussite ou l'échec intégratif de ces élèves à risque (Cook, Tankersley, Cook, & Landrum, 2000).

Des années de recherche plus tard, il s'avère que trois des variables les plus influentes quant à la réussite de l'intégration des EHDAAs sont directement liées à l'enseignant. La première de ces variables est l'attitude de l'enseignant à l'égard de l'intégration, considérée bien

souvent comme la clé de voûte du processus (Avramidis et al., 2000). Le concept d'*attitude* fait alors référence à la perception qu'a l'enseignant du fait d'intégrer les élèves en difficulté en classe ordinaire, de même qu'à son opinion quant à la façon dont le tout est orchestré dans la pratique. La seconde variable d'influence est le stress au cœur des fonctions professionnelles de l'enseignant. Le stress est lié de manière importante à l'approche de gestion de classe et aux pratiques éducatives de l'enseignant (Clunies-Ross et al., 2008). Ces dernières ont quant à elles un impact direct et indirect sur l'engagement de l'élève et sur sa réponse émotionnelle et comportementale face à l'intégration (Gaudreau, 2011; Leflot, van Lier, Onghena, & Colpin, 2010). Enfin, le dernier élément à considérer est la qualité de la relation développée entre l'enseignant et les élèves en difficulté, qui constitue une composante indispensable à analyser compte tenu que l'intégration se réalise en premier lieu au cœur d'un échange relationnel entre l'élève et son milieu (Pianta, 2004).

Chacune de ces trois variables s'est distinguée pour son rôle relativement au succès de l'intégration des élèves à besoins particuliers. Les sections subséquentes entprendront de les définir et de situer davantage leur implication, plus précisément en lien avec la problématique initiale, c'est-à-dire la difficile intégration des élèves présentant un trouble du comportement.

Attitude à l'égard de l'inclusion

De manière générale, le succès de l'implantation de politiques ou de programmes particuliers dépend d'abord et avant tout de la coopération et de l'engagement des principaux acteurs concernés (Avramidis et al., 2000). Pour cette raison, l'attitude vis-à-vis de l'inclusion, qui implique ces notions d'engagement et de coopération, est un élément crucial d'analyse pour quiconque cherche à comprendre les tenants du succès de l'intégration. C'est aussi, d'ailleurs,

une des variables les plus étudiées dans la recherche sur l'école inclusive (Cook et al., 2000). Et pour cause, l'attitude favorable de l'enseignant à l'égard de l'intégration est considérée comme un facteur clé du succès de l'intégration elle-même (Avramidis et al., 2000; deBoer et al., 2011; Gaudreau, 2011; Hastings & Oakford, 2003; Lindsay, 2007). L'attitude positive des enseignants peut entre autres contribuer à diminuer les problèmes de comportement en classe et elle peut changer la perception des élèves face à leurs pairs ayant des besoins particuliers (Bélanger, 2003). En somme, plus les enseignants sont ouverts et positifs face à l'intégration, plus cette dernière a un potentiel de réussite (Avramidis et al., 2000; Čagran & Schmidt, 2011; deBoer et al., 2011; Doré, Wagner, Brunet, & Bélanger, 2000; Gaudreau, 2011; Hastings & Oakford, 2003; Lindsay, 2007).

En contrepartie, là où un engagement clair et sans équivoque semble donner des fruits, un engagement mitigé des acteurs peut au contraire être le reflet d'un écart entre la réalité pratique, telle que perçue par les praticiens, et les politiques encouragées. Or, dans le contexte d'intégration des élèves en difficulté, l'engagement des acteurs se trouve à être souvent ainsi, c'est-à-dire mitigé (Avramidis et al., 2000; Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). Et parmi les professionnels du milieu scolaire qui demeurent ambivalents quant au bien-fondé du processus d'intégration, l'enseignant est celui qui témoigne du plus grand nombre de réserves (Avramidis et al., 2000; deBoer, Pijl, Post, & Minnaert, 2012; Jordan et al., 2009).

Définition du concept d'attitude. Pour mieux comprendre la portée de ces éléments théoriques, il peut être pertinent de s'intéresser à ce que les auteurs entendent par le concept d'« attitudes » à l'égard de l'intégration. Par exemple, s'il s'agit d'un état d'esprit permanent ou encore variable selon le contexte. De même, est-il souhaitable d'en envisager l'analyse de

manière strictement dichotomique (favorable versus défavorable) ou doit-on plutôt situer le concept sur un continuum pour mieux lui rendre justice?

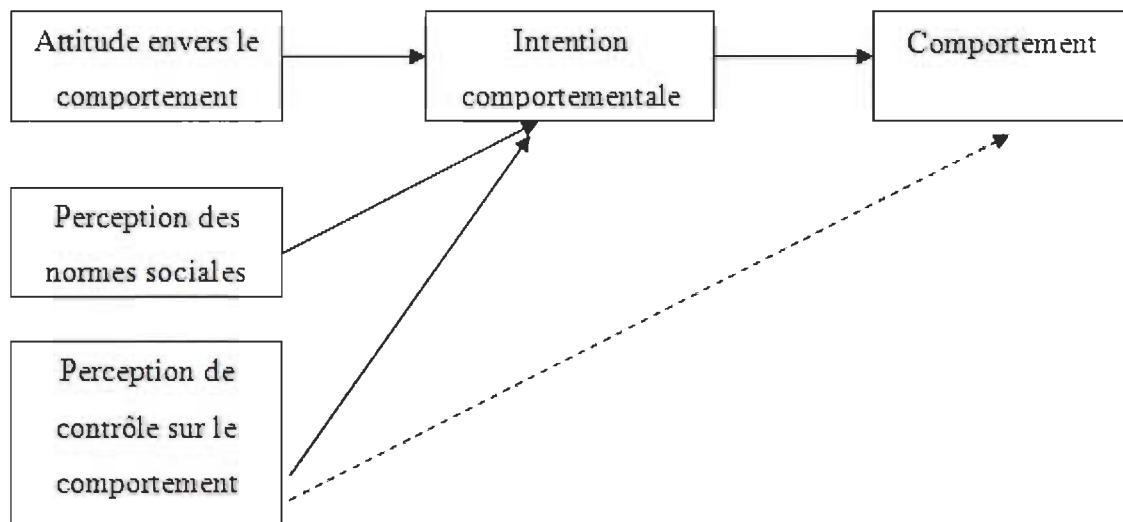
Chose étonnante, deBoer et al. (2011) font a priori état d'une quasi absence de définition du concept d'attitude dans les écrits sur l'intégration. En effet, dans la plupart des études répertoriées par ces derniers auteurs, la conceptualisation du terme « attitude » ne pouvait qu'être déduite, à partir des descriptions dans l'article ou de la méthodologie utilisée. À ce titre, la majorité des écrits recensés dans le cadre de ce mémoire n'incluent pas non plus de définition du concept d'attitude.

Pour leur part, deBoer et al. définissent l'attitude comme la prédisposition mentale à agir de telle façon à l'égard d'un « objet » spécifique (une personne, une chose, une idée, etc.). De manière plus précise, en se basant sur les propositions préalables de Eagly et Chaiken (1993), ils choisissent d'en distinguer trois composantes: cognitive (croyances et connaissances de l'individu à propos de l'objet visé, p. ex. l'intégration des élèves à besoins particuliers), affective (sentiments et affects suscités par l'objet) et comportementale ou conative (dispositions à agir de façon favorable ou défavorable vis-à-vis de l'objet). Dans cette définition de deBoer, Pijl et Minnaert (2011), les trois composantes ne sont pas considérées comme étant mutuellement exclusives. Cela dit, les auteurs ne s'intéressent que peu à leurs interactions entre elles.

La théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991), se construisant selon une perspective différente, représente un cadre probablement plus intéressant d'analyse. Plusieurs auteurs (Kuyini & Desai, 2007; MacFarlane & Woolfson, 2013; Massé, Couture, Levesque, & Bégin, 2013; Randoll, 2008) en ont d'ailleurs fait les fondements théoriques de leur étude en contexte d'inclusion. Pour Ajzen, l'attitude est l'évaluation de l'individu quant à la désirabilité

d'un comportement (c'est-à-dire si le comportement est perçu favorablement ou non et à quel niveau), le tout se construisant sur la base d'éléments cognitifs (calcul coût-bénéfice) et affectifs (sentiments positifs ou négatifs). Cette évaluation de l'individu, ou l'attitude qu'il développe à l'égard d'une action, est un des trois déterminants importants de l'intention comportementale (les autres étant les normes subjectives et la perception de contrôle sur le comportement). L'intention comportementale, quant à elle, précède l'action. Autrement dit, un jugement évaluatif et affectif influence l'attitude, de l'attitude découle l'intention et de l'intention peut découler l'action ou le comportement.

Figure 1. La théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991)



Traduit dans le présent contexte d'étude, Ajzen avancerait que le fait d'être favorable à l'intégration d'élèves à besoins particuliers pourrait avoir une incidence importante sur la propension à agir dans le sens des principaux principes intégratifs. En revanche, cela n'est pas immuable; la définition est surtout le fait d'une tendance observée par son auteur (Soodak et al., 1998). Ainsi, un enseignant défavorable à l'intégration pourrait tout de même agir dans le sens

de cette intégration. Pareillement, un enseignant favorable pourrait très bien ne pas agir en cohérence avec les principes intégratifs. Comme il s'agit donc d'une association théorique, MacFarlane et Woolfson (2013) ont cherché à en vérifier la valeur en situation réelle d'intégration, arrivant à la conclusion qu'effectivement, plus les croyances des enseignants sont positives et plus le niveau d'intention comportementale est élevé.

Ajzen ne décortique pas l'attitude en composantes distinctes. Cependant, sa définition, qui mentionne entre autres les dimensions cognitives et affectives, s'approche pour beaucoup de celle d'Eagly et Chaiken (1993) et par le fait même aussi de celle de Shapiro (2000). En définitive, le peu de souci pour une définition du concept dont fait preuve l'ensemble des auteurs nous invite à nous ranger derrière la représentation généralement admise de Ajzen pour comprendre ce que les écrits entendent par *attitude des enseignants*.

Du reste, il est ici question d'attitudes à l'égard de l'inclusion/intégration. Or, le concept d'inclusion n'est pas systématiquement abordé selon le même angle d'approche par les différents auteurs. Parle-t-on de l'intégration de par ses principes généraux ou encore de l'intégration spécifique d'un ou de plusieurs jeunes?

Attitude à l'égard de l'intégration. D'abord, vis-à-vis des principes généraux d'intégration, donc de la philosophie inclusive ou de l'idée d'intégrer en classe ordinaire, l'attitude de l'enseignant a été documentée, durant les trente dernières années, comme étant davantage mitigée que nécessairement négative ou positive. L'étude menée en Australie par Anderson, Klassen et Georgiou (2007) fait ressortir cette ambiguïté : de l'échantillon sondé ($n=162$), la grande majorité des enseignants voyaient autant des bénéfices (85 %) que des inconvénients (95 %) à l'intégration en milieu scolaire. Les chercheurs Hwang et Evans (2011)

avancent également cette réalité dans le contexte sud-coréen. Sondant un échantillon de 33 enseignants réguliers, les auteurs situent à 41 % le pourcentage d'enseignants témoignant d'attitudes positives vis-à-vis de l'intégration mais à 55 % le nombre de participants qui refuseraient de participer concrètement à l'intégration d'élèves en difficulté. Bélanger (2003) constate une réalité similaire au Québec. Dans son étude qualitative réalisée auprès de 24 enseignants de huit écoles primaires, l'auteure témoigne elle aussi de l'ambivalence qui règne. Les enseignants, qui identifient des avantages à l'inclusion tels que le développement des habiletés sociales, l'estime de soi plus positive, l'ouverture aux différences et la présence de l'orthopédagogie en classe, font part aussi de craintes associées à l'inclusion, telles que de négliger les autres élèves et de ralentir le rythme de la classe. Par ailleurs, l'analyse des données de Bélanger (2003) démontre que les enseignantes sont réticentes à l'implantation de modalités inclusives et qu'elles ne croient pas que tous les élèves puissent fréquenter une classe ordinaire. Entre autres pour cette raison, certaines désirent le maintien des classes spécialisées.

En outre, comme l'illustreront les prochaines lignes, ce sont les divergences de conclusion entre les auteurs qui témoignent le mieux de l'absence d'univocité, de consensus généralisable, au sein du corps enseignant, lorsqu'il est question de la philosophie intégrative.

D'un côté, certains auteurs (Abbott, 2006 ; Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002) attestent d'une attitude positive des enseignants ou du personnel scolaire. Abbott (2006), à partir d'un échantillon considéré représentatif de 28 directeurs en provenance de différentes écoles primaires d'Irlande du Nord, et selon une approche d'analyse qualitative, conclue à un fort engagement du personnel à l'égard de la culture d'intégration. Pour l'auteur, cet engagement reflète la conviction que l'école inclusive se distingue non pas uniquement par sa

simple vocation particulière, mais aussi par la structure interne et les pratiques enseignantes qu'elle encourage. Enfin, dans son étude, les enseignants sont perçus par la majorité des directeurs comme nécessairement en harmonie avec les principes qui sous-tendent l'intégration scolaire. Dans l'étude d'Avramidis et al., qui s'est intéressée entre autres à l'image générale de l'inclusion que développent les étudiants britanniques finissants du domaine de l'enseignement (n=135), les chercheurs mettent en évidence une attitude significativement favorable de cette population en regard du concept général d'inclusion. Certaines nuances de l'étude, en ce qui a trait à des éléments plus précis d'analyse, seront évoquées plus loin. Enfin, Avramidis et Norwich, dans leur revue des écrits existants, en arrivent à une conclusion similaire : si on se fie aux recherches antérieures, les enseignants, et particulièrement ceux qui font état d'une grande expérience avec les élèves à besoins particuliers, seraient davantage positifs que négatifs en ce qui a trait au concept général d'inclusion.

D'un autre côté, d'autres auteurs (Hammond & Ingalls, 2003; Kalyva, Gojkovic & Tsakiris, 2007 ; Randoll, 2008) évoquent au contraire une perception négative ou ambivalente des enseignants. La recherche de Hammond et Ingalls a pris place en région rurale du Sud-Ouest des États-Unis et a impliqué 343 enseignants de niveau primaire. Les résultats aux questionnaires utilisés indiquaient qu'un grand pourcentage d'enseignants de cette communauté oscille entre perception négative et incertitude sur la question des principes inclusifs et des programmes qui en découlent : 49 % d'entre eux sont pessimistes et 16 % sont incertains quant aux bénéfices de l'inclusion pour tous les élèves. De façon générale, 55 % *estiment* ou encore *doutent* que l'inclusion soit surtout une mode passagère en milieu scolaire. La seconde étude, de Kalyva et al., s'est déroulée en Serbie auprès de 72 enseignants de 12 écoles primaires. Ceux-ci ont démontré une attitude négative, cependant tout juste au-dessus du seuil significatif, lorsqu'il était

question de perspectives générales liées à l'inclusion. Des résultats qui correspondaient à ce qui était attendu par les auteurs, la situation en Serbie ayant déjà été documentée comme telle par le passé. Enfin, Randoll a établi ses constats à partir d'un échantillon de 34 enseignants, qui proviennent de quatre écoles primaires anglophones de la région de Montréal. De ceux-ci, dont certains enseignants en emploi depuis plus de 16 ans, 32 % affirmaient être foncièrement en désaccord avec le principe de classes inclusives. Seulement 21 % de leur échantillon était favorable à l'intégration d'élèves en difficulté dans les classes régulières.

Du reste, l'essentiel des recherches précédemment évoquées sont réalisées avec un personnel de milieu primaire. Au secondaire, l'enseignant rencontre quotidiennement plus de 100 élèves, ce qui réduit le temps de relation avec chaque élève et demande une restructuration du rôle de l'enseignant afin qu'il puisse répondre aux besoins de chacun d'entre eux (Van Reusen, Shoho, & Barker, 2001). Possiblement pour cette raison, les attitudes des enseignants de ce niveau prennent une tangente plus distinctive et sont, de manière générale, plutôt négatives quant à l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers (Liu & Pearson, 1999; Maertens, 2004; Maertens & Bowen, 1996; Mastropieri & Scruggs, 2001; Romano & Chambliss, 2000; Smith & Smith, 2000).

Enfin, il semble que les conclusions des auteurs quant au caractère positif ou négatif de l'attitude dépendent également d'un élément plus subjectif, c.-à-d. les critères choisis par les auteurs pour l'évaluation. C'est du moins ce que la recension de deBoer et al. (2011) propose. Plutôt que de s'intéresser strictement au constat établi par les auteurs d'origine des 26 études recensées, ils en ont révisé les résultats selon de nouveaux critères généraux : attitudes considérées positives si résultats supérieurs à 70 % ou moyenne qui excède 3,5 (sur une échelle à

cinq points de type Likert), neutres pour résultats entre 30 % et 70 % ou entre 2,5 et 3,5 de moyenne, et négatives si résultats demeurent en-deçà des seuils ci-mentionnés. Ces critères sont plus stricts que ceux des auteurs originaux, qui pour la plupart parlaient d'attitudes positives à plus de 50 % et négatives à 50 % et moins. Au bout du compte, en employant cette méthode, 19 des 26 études, donc 73 % d'entre elles, font état d'attitudes neutres du personnel enseignant. Autrement dit, deBoer et al. démontrent que, lorsqu'elles sont soumises à un seuil de signification plus élevé, la majorité des études vont dans le sens d'une attitude neutre ou indifférenciée (ni significativement positive, ni significativement négative) des enseignants vis-à-vis de l'éducation inclusive générale.

Au final, cette recension des écrits de deBoer et al. (2011) appuie tout de même ce que les divergences entre auteurs supposaient, soit que l'attitude des enseignants en ce qui a trait à la philosophie générale d'intégration n'est pas représentée par une tendance nette et généralisable dans la recherche, surtout au niveau primaire.

Facteurs influençant l'attitude envers l'inclusion. Au-delà de l'attitude envers le principe théorique et général qui sous-tend l'intégration des EHDAAs, de nombreuses recherches documentent également l'attitude à l'égard de l'intégration en contexte réel. Comment les enseignants perçoivent-ils leur rôle concret dans l'implantation de ces politiques particulières? Il semble d'abord que certains éléments contribuent à ce que les enseignants soient plus ou moins favorables à la mise en pratique des principes intégratifs : par exemple, les années d'expérience en enseignement avec ou sans élèves à besoins particuliers (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou, Bebetsos, Panteli, & Antoniou, 2008; Glaubman & Lifshitz, 2001; Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris 2007) les ressources et le soutien rendu disponible

par le milieu pour soutenir l'inclusion de ces élèves (Batsiou et al., 2008; Gaudreau, 2011; Ghанизадеh, Bahredar, & Moeini, 2006; Kim, Park, & Snell, 2005) et le genre des enseignants (Alghazo & Naggar Gaad, 2004; Avramidis & Norwich, 2000 ; Opdal, Wormæs, & Habayeb, 2001).

Du lot, le type de difficulté présenté par l'élève et la sévérité du handicap sont parmi les facettes les plus influentes en lien avec l'attitude de l'enseignant (Avramidis et al., 2000; deBoer et al., 2011). Omis dans les discussions entourant l'inclusion jusqu'à la fin des années 1990, cet aspect s'est pourtant avéré très important pour quiconque souhaite prédire la réponse affective et cognitive des enseignants face à la venue d'élèves EHDAA dans leur classe régulière (Soodak et al., 1998). En date d'aujourd'hui, l'impact du type de difficulté de l'élève sur l'attitude de l'enseignant a été maintes fois démontré (Čagran & Schmidt, 2011; Cook, Cameron & Tankersley, 2007; Glaubman & Lifshitz, 2001; Lifshitz, Glaubman & Issawi 2004; Randoll, 2008; Soodak et al., 1998). Pour Avramidis et Norwich (2000), la nature de la difficulté de l'élève serait d'ailleurs le seul facteur pouvant prédire à lui seul l'attitude d'un enseignant.

De surcroît, il semblerait que cet effet sur l'attitude soit visible même auprès d'enseignants en devenir. Hastings et Oakford (2003) ont évalué la perception d'étudiants universitaires en enseignement quant à l'impact de l'intégration d'un élève en difficulté, sur différents domaines et en fonction de son appartenance à l'une ou l'autre des principales catégories de déficits (déficience intellectuelle ou physique, difficultés d'apprentissage, troubles comportementaux ou émotionnels). Au final, leur recherche stipule que le type de difficulté de l'élève affecte les perceptions des étudiants en enseignement pour la majorité des domaines mesurés, c.-à-d. l'impact perçu sur l'enseignant, sur l'élève en difficulté, sur les autres élèves,

que sur l'école et sur la classe. C'est dire que dès la formation initiale de l'enseignant, une attitude différenciée se forge selon la nature de la difficulté présentée par l'élève.

Or, parmi ces difficultés de l'élève, ce sont celles d'ordre comportemental et émotionnel qui soutirent le plus souvent des réactions négatives de la part des enseignants (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Čagran & Schmidt, 2011; Cook et al., 2007; deBoer et al., 2011; Gaudreau, 2011; Hastings & Oakford, 2003; Heflin & Bullock, 1999; MacFarlane & Woolfson, 2013; Randoll, 2008; Scanlon & Barnes-Holmes, 2013; Soodak et al., 1998).

L'étude de Cook et al. (2007), par exemple, à partir d'un échantillon de 50 enseignants provenant de 16 écoles primaires des États-Unis, arrive à la conclusion que les problématiques de comportement et d'apprentissage de certains élèves suscitent un rejet important ainsi qu'un faible attachement de l'enseignant à leur égard. Dans les travaux de Soodak et al. (1998), un groupe de 188 enseignants réguliers (71 % de l'école primaire et 29 % de l'école secondaire) a participé. Après analyse, un plus grand sentiment d'hostilité de la part des enseignants était décelable à l'égard de certaines catégories d'élèves en besoins particuliers, soit ceux qui ont des déficits d'apprentissages et ceux qui présentent des troubles du comportement. Enfin, l'étude de Čagran et Schmidt (2011), interpelle un échantillon de 1360 enseignants slovènes sur leur perception quant aux impacts de l'intégration de différents types de EHDA (impacts pour l'élève, pour la classe, pour l'enseignant et pour le milieu). Ici également, la catégorie des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux se distingue du lot pour susciter chez les enseignants le plus faible niveau d'assentiment quant à l'intérêt de leur intégration en classe ordinaire. En bout de ligne, cette forte réticence des enseignants vis-à-vis des élèves PTC

expliquerait en partie pourquoi leur inclusion scolaire est parfois considérée comme une utopie par les milieux scolaires (Gaudreau, 2011 ; Heflin & Bullock, 1999).

En ce qui a trait à la situation au Québec, Randoll (2008) y va du même constat : non seulement les enseignants réagissent différemment en fonction de la difficulté de l'élève, mais ce sont encore les étudiants présentant des problématiques comportementales qui provoquent le plus de réactions négatives. L'auteure fait ressortir le score le plus faible à l'échelle sur l'attitude lorsqu'il est question de l'inclusion d'élèves présentant des difficultés comportementales ($M = 2,38$), en comparaison avec les élèves présentant soit une déficience physique ($M = 2,68$), des difficultés sur le plan scolaire ($M = 3,26$) ou encore des difficultés sur le plan des habiletés sociales ($M = 4,72$).

En résumé, l'attitude des enseignants est probablement la pierre angulaire sur laquelle repose l'implantation de l'inclusion scolaire. Si l'intégration dans ses fondements théoriques est plutôt source d'ambivalence chez les enseignants, l'intégration dans son application concrète est quant à elle perçue de manière différenciée, en fonction de certains éléments. De ceux-ci, le type de difficulté présenté par l'élève est la variable la plus fortement associée à la réponse de l'enseignant face à l'intégration. Et de ces types de difficulté, il s'avère que celles d'ordre comportemental et émotionnel aient un impact particulièrement négatif sur les perceptions des professionnels. Cela se traduit, lorsqu'il est question de l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement (PTC), par une attitude majoritairement défavorable de la part des enseignants. Un état de fait qui peut partiellement expliquer la problématique présentée en introduction, soit celle de leur si difficile intégration en classe ordinaire en dépit des mesures entreprises.

Stress des enseignants

Le stress vécu par l'enseignant à l'intérieur de ses fonctions professionnelles, à travers son influence sur plusieurs dimensions, est une autre variable à considérer en ce qui a trait à la réussite de l'intégration des EHDAAs. De manière générale, le métier d'enseignant est considéré comme une occupation à haute teneur en stress (Chaplain, 2008; CSEE, 2011 ; Kyriacou, 2001; Smith, Brice, Collins, Matthews, & McNamara, 2000). De l'échantillon de 343 enseignants du secondaire qui participaient à l'étude de Chaplain, près de la moitié (46 %) jugeaient leur emploi comme étant très, voire extrêmement stressant. Pour cause, car la charge importante de travail, le maintien de la discipline en classe et les fréquentes évaluations (par les pairs et par le milieu), s'avèrent les enjeux quotidiens d'une majorité d'enseignants, du primaire comme du secondaire (Kyriacou, 2001).

Définition des concepts de stress et d'épuisement professionnel. Le stress est défini par les chercheurs comme la réponse physique, cognitive et émotionnelle de l'individu qui est soumis à des pressions ou des contraintes de la part de son environnement (Brackenreed, 2008). Cette réponse ne dépend non pas tant de la contrainte comme telle, mais plutôt de la perception qu'a l'individu des pressions ressenties. Du reste, le stress peut être positif comme négatif, dépendamment du contexte.

En ce qui a trait au stress vécu par les enseignants, les définitions couramment employées sont plus spécifiquement négatives. Ainsi, pour Kyriacou (2001), le stress de l'enseignant correspond à l'expérience par ce dernier d'émotions nécessairement négatives et déplaisantes (telles que la colère, l'anxiété, la tension, la frustration ou la dépression) résultant d'un ou plusieurs aspects de son travail.

Ainsi, lorsque les demandes ou contraintes du milieu de travail excèdent les ressources de l'enseignant, ce dernier risque fort de vivre un stress aux conséquences négatives (Lazarus & Folkman, 1984). Un tel stress élevé, lorsqu'il est présent sur une longue période, mène non seulement à une baisse de la satisfaction au travail, mais aussi à l'épuisement professionnel de l'enseignant, voire un abandon de sa profession (Brackenreed, 2008 ; Genoud, Brodard, & Reicherts, 2009 ; Golembiewski, Munzenrider, & Carter, 1983; Jepson & Forrest, 2006).

L'épuisement professionnel, ou *burnout*, est un syndrome tridimensionnel caractérisé à la fois par l'épuisement émotionnel, par la dépersonnalisation et par la réduction du sentiment d'accomplissement personnel de l'enseignant (Genoud et al., 2009). L'épuisement émotionnel peut être défini comme la sensation de ne plus avoir d'énergie, d'être démuni devant le travail à accomplir. De nombreux auteurs considèrent du reste que cette dimension résume à elle seule le *burnout* (Otero López et al., 2008). La dépersonnalisation fait quant à elle référence à une dimension plus relationnelle de l'enseignant. Un individu en situation d'épuisement professionnel se montrera donc beaucoup plus insensible aux autres (collègues enseignants et élèves), se désinvestissant dans ses relations sociales et présentant un comportement d'apathie émotionnelle (Genoud et al., 2009). Finalement, la diminution du sentiment d'accomplissement personnel s'accompagne chez le sujet d'un sentiment d'insatisfaction ou d'échec à l'égard de soi-même ou de ses compétences en tant qu'enseignant.

Facteurs explicatifs du stress de l'enseignant en contexte d'intégration. À l'instar des nombreuses études qui se sont consacrées aux facteurs pouvant influencer l'attitude de l'enseignant face à l'intégration des EHDAAs, plusieurs écrits s'attardent inversement à l'impact du processus intégratif sur le bien-être et la santé psychologique des enseignants. Leurs

conclusions révèlent que l'intégration et tout ce qu'elle implique est considérée par les enseignants eux-mêmes comme une des dimensions les plus anxiogènes de leur rôle professionnel (Axup & Gersch, 2008 ; Brackenreed, 2008 ; Hastings & Bham, 2003; Ramel & Benoît, 2011). Les enseignants éprouvent des difficultés à composer avec une diversité d'apprenants et ne se sentent pas outillés pour relever les défis propres à l'intégration des EHDA (Moran, 2007). À ce titre, le processus intégratif serait un exemple criant d'écart important entre ce qui est exigé de l'enseignant et le soutien fourni pour y arriver, écart qui, lorsqu'il s'accroît, mène l'enseignant presque inévitablement vers l'épuisement professionnel (Talmor, Reiter, & Feigin, 2005).

Parmi les responsabilités supplémentaires données à l'enseignant qui intègre un ou des élèves dans sa classe, les plus stressantes sont celles qui interfèrent avec le temps voué à l'enseignement, c'est-à-dire l'augmentation du nombre de documents à remplir, les conflits interpersonnels ou les problèmes de discipline en classe, ainsi que les demandes supplémentaires en parascolaire (Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009; Brackenreed, 2008 ; Hastings & Bham, 2003).

De ces éléments, celui des conflits intra-classe, des comportements dérangeants et des problèmes disciplinaires se distingue comme une des plus importantes sources de stress occupationnel pour les enseignants (Betoret, 2006; Clunies-Ross et al., 2008 ; Genoud et al., 2009; Hastings & Bham, 2003 ; Pang, 2012) et comme un des principaux facteurs prédictifs d'épuisement professionnel (Jepson & Forrest, 2006; Karaj & Rapti, 2013; Otero López et al., 2008 ; Talmor et al., 2005). Dans l'étude de Talmor et al., parmi quatre facteurs environnementaux (psychologique, structurel, social et organisationnel) le facteur des relations

sociales (comprenant les problèmes de discipline et d'interactions conflictuelles entre élèves) est le plus fortement corrélé avec l'épuisement professionnel de l'enseignant. La recherche d'Otero López et al., réalisée à grande échelle ($n = 1386$ enseignants d'écoles secondaires espagnoles), conclue sur une note similaire en affirmant que l'attitude et le comportement perturbateur de l'élève, la gestion de conflit, ainsi que le manque de soutien/consensus par rapport à des questions disciplinaires sont les principaux facteurs explicatifs du *burnout* chez l'enseignant. Parallèlement, les problèmes comportementaux des élèves n'ont pas qu'un impact sur le stress occupationnel de l'enseignant. Ils ont une incidence négative sur plusieurs aspects, autant personnels que professionnels, de la vie de ce dernier (Axup & Gersch, 2008). En effet, ces difficultés, de par ce qu'elles impliquent et demandent en classe, ont tendance à épuiser sérieusement les ressources émotionnelles et physiologiques des enseignants, entraînant une perte de satisfaction au travail (voire une frustration associée à ce dernier), une remise en question de l'enseignant par rapport à ses compétences, de même qu'une diminution de la qualité de son enseignement (Pang, 2012).

Par ailleurs, les élèves qui présentent des difficultés d'ordre comportemental ou émotionnel suscitent, par définition, ce type de gestion disciplinaire intra et extra-classe. Certains travaux ont confirmé cette conjecture, révélant que les mesures disciplinaires étaient plus fréquemment employées avec les élèves de type PTC (Brackenreed, 2008 ; Lassen, Steele, & Sailor 2006 ; Scanlon & Barnes-Holmes, 2013). En somme, c'est dire que les enseignants qui intègrent des élèves PTC dans leur groupe ordinaire, et qui par le fait même travaillent de façon plus marquée à la gestion comportementale et disciplinaire en classe, ne sont pas en reste par rapport au constat général. Au contraire, ils se trouvent à être confrontés à davantage de situations stressantes dans le cadre de leur emploi.

Le stress de l'enseignant en contexte d'intégration: les effets sur l'élève. En outre, le lien entre les problèmes disciplinaires des élèves PTC et le bien-être psychologique de l'enseignant ne s'établirait pas selon une relation unilatérale. Certes, les difficultés de l'élève ont un impact sur le bien-être de l'enseignant, mais il semble que le bien-être des enseignants ait aussi inversement un effet significatif sur l'élève lui-même (Pang, 2012). Une deuxième face à cette relation qui, néanmoins, est beaucoup moins documentée dans la recherche.

D'abord, selon certains auteurs (Alam, 2012 ; Hamre & Pianta 2004; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007), une bonne santé psychologique de l'enseignant est associée à une amélioration des capacités d'adaptation socio-émotionnelle et des performances scolaires des élèves de sa classe (Spilt, Koomen, & Thijss, 2011). D'autre part, en ce qui a trait aux élèves PTC, aucune des études recensées n'établit de relation claire entre le bien-être de l'enseignant et la présence de problèmes de comportement chez l'élève. Pour Clunies-Ross et al. (2008), cela ne signifie pas pour autant que le stress de l'enseignant n'ait aucune incidence sur les comportements dérangeants en classe. Le stress agirait indirectement, en influant sur une autre variable, soit les pratiques éducatives adoptées en classe. Et ce seraient ces pratiques de l'enseignant, ou son approche de gestion comportementale, qui auraient un effet direct sur le comportement (Leflot et al., 2010). En d'autres termes, le stress que vit l'enseignant n'aurait qu'une influence relative sur le comportement de l'élève, en ce qu'il est lié à l'utilisation de stratégies efficaces ou non de gestion en classe qui, elles, ont des répercussions concrètes sur la recrudescence des comportements perturbateurs. L'étude de Clunies-Ross et al., menée auprès de 97 enseignants provenant de 21 écoles australiennes, illustre ce lien entre les variables. Dans leur recherche, l'utilisation par les enseignants de stratégies réactives de gestion de classe (coercition,

contrôle) était associé à quatre des cinq types de stress identifiés (c.-à-d. stress dû à la charge de travail, dû à des comportements perturbateurs d'élèves plus difficiles, dû à un manque de temps/de ressources et dû à des relations conflictuelles avec des collègues de travail). Parallèlement, ces mêmes stratégies de gestion réactives étaient fortement corrélées à une augmentation des comportements dérangeants des élèves (décentrés de la tâche à accomplir). Bref, les pratiques enseignantes sont médiatrices et donc charnières dans la relation entre le stress de l'enseignant et le comportement de l'élève.

En résumé, si le stress est déjà prévalent au sein du travail de l'enseignant régulier, il semble qu'il soit encore plus marqué chez les enseignants qui participent à l'intégration d'élèves en difficultés, qui plus est si ces difficultés sont d'ordre comportemental et émotionnel. De fait, à travers une gestion plus fréquente des comportements problématiques de ces élèves spécifiques, l'enseignant va souvent jusqu'à s'épuiser physiquement et émotionnellement. Par la force des choses, non seulement cela l'atteint personnellement, mais cela atteint également la qualité de son enseignement et du soutien qu'il peut offrir à l'ensemble des élèves de sa classe. C'est ainsi indirectement, en amenant au recours à des stratégies réactives et négatives de gestion en classe, qu'un haut niveau de stress de l'enseignant a un effet iatrogène sur les comportements adoptés par l'élève PTC.

Qualité de la relation maître-élève

En outre, il est impossible d'occulter le contexte, avant tout relationnel, au sein duquel se réalise le processus d'intégration. En effet, lorsque l'enfant intègre le milieu scolaire, il se trouve d'abord et avant tout à entrer en relation. Il entre en relation avec des pairs mais aussi, de façon concrète et durable, avec d'autres figures d'attachement et d'autorité que celles parentales. Or, le

lien qu'il développe avec ces adultes, et particulièrement avec ses enseignants, a une incidence importante sur le façonnement de son expérience scolaire (Hamre & Pianta, 2001). C'est pourquoi au cœur de la recherche sur l'adaptation en milieu scolaire, autant de chercheurs se sont penchés sur le rôle central que joue la relation significative avec l'enseignant dans le développement socio-émotionnel et comportemental de l'élève (Davis, 2001; Pianta, 1998).

Définition d'une relation maître-élève de bonne qualité. Une relation maître-élève est considérée positive ou de bonne qualité lorsqu'elle est caractérisée par la disponibilité, la chaleur et la proximité. En adoptant le comportement d'une figure d'attachement rassurante, sensible et constante, l'enseignant arrive à procurer une sécurité émotionnelle à l'élève (Pianta, 1999). Ce dernier, en comptant sur cette base de sécurité, se permet ensuite davantage d'explorer son environnement scolaire et social (Valencia, 2010). À l'opposé, la relation est de mauvaise qualité lorsqu'elle est le théâtre de rapports froids et conflictuels entre les protagonistes, lorsque l'enseignant ne ressent que peu de sentiment positif, d'attachement envers l'élève et est, par la force des choses, peu supportant et peu disponible (Hamre & Pianta, 2006).

Effets de la REE sur l'enseignant et sur l'élève. Le lien qui s'établit entre l'élève et l'enseignant a plusieurs répercussions, d'abord chez l'enseignant lui-même. Une relation enseignant-élève (REE) forte et positive incite ce dernier à mettre du temps et de l'énergie supplémentaire dans son travail d'accompagnement et de soutien (Spilt et al., 2011). Ce type de relations significatives est d'ailleurs souvent évoqué par les enseignants comme une de leurs principales motivations à l'emploi (O'Connor, 2008). À l'opposé, une relation qui se caractérise par le conflit amène l'enseignant à opter davantage pour des stratégies de contrôle du comportement (Spilt et al., 2011). Ce faisant, il diminue ses efforts pour promouvoir un

environnement de classe positif pour tous et se retrouve à exclure de sa classe, directement ou indirectement, l'élève avec lequel il a développé une telle relation négative (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995).

Conjointement, la REE a également un impact significatif pour l'élève, un rapport qui est davantage soutenu par la recherche (Spilt et al., 2011). D'abord, de la même manière qu'un enseignant a tendance à mettre plus d'efforts dans l'accompagnement d'un élève avec lequel il a développé une REE positive, les élèves qui apprécient et font confiance à leurs enseignants seraient plus investis dans leurs apprentissages et en conséquence plus enclins à réussir sur le plan scolaire (CSÉ, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Malmberg & Hagger 2009; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Roth et al., 2007). La méta-analyse de Roorda et al., qui reprend 92 articles (pour un échantillon total de 129 423 élèves et de 2825 enseignants) sur le thème de la relation maître-élève, met en évidence ces associations positives entre la REE de bonne qualité et la réussite scolaire de l'élève. Des liens qui s'établissent au long cours, si on se fie à l'étude de Hamre et Pianta (2001). Dans celle-ci, qui suit une cohorte de 179 élèves de la maternelle jusqu'en secondaire II, les auteurs examinent le rôle de la REE sur plusieurs années de scolarisation. Selon leurs analyses corrélationnelles, le type de REE en maternelle détermine une portion significative de la performance scolaire à la fin de la scolarité primaire et au début du secondaire.

En outre, l'établissement d'une REE de bonne qualité a aussi, pour l'élève, une incidence positive sur son développement socio-émotionnel et surtout comportemental. En fait, dans la méta-analyse de Roorda et al. (2011), non seulement une association positive est également démontrée entre la REE et l'engagement de l'élève (dimension plus affective et

comportementale que la réussite au sens des résultats scolaires), mais cette association entre la relation maître-élève et l'engagement est encore plus importante que celle avec la réussite. Ce constat laisse les auteurs supposer que la REE aurait encore plus d'influence sur la question des acquis comportementaux et socio-émotionnels (Roorda et al. 2011).

Au demeurant, c'est l'étude longitudinale de Hughes et Cavell (1999) qui offre une des premières preuves empiriques de ce fait, en démontrant que la qualité de la REE prédit la trajectoire développementale des enfants qui ont des problèmes de comportement extériorisés. L'impact est examiné sur un échantillon de 68 élèves de deuxième et troisième année. Selon les résultats rapportés, une REE positive la première année prédit une diminution du niveau de problèmes de comportement extériorisés l'année suivante. En somme, une REE positive agirait comme un facteur compensatoire pour les élèves ayant des problèmes de comportement extériorisés (Hughes & Cavell, 1999).

Par la suite, les conclusions de Hugues et Cavell (1999) ont été dupliquées à maintes reprises (Hamre & Pianta, 2001; Ladd & Burgess, 2001; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). Silver et al., à partir d'un échantillon de 283 enfants, démontrent par analyse de régression qu'une REE conflictuelle en préscolaire contribue à une augmentation plus rapide des comportements extériorisés chez l'enfant, sur plusieurs années de scolarisation. Les auteurs ayant contrôlé certaines variables, ils ajoutent que cet effet est observable au-delà des différences de style parental et sans considération pour le niveau initial de comportements extériorisés présentés par l'élève. Inversement, une interaction significative a été également observée entre une relation maître-élève caractérisée par la chaleur et la proximité et une diminution des comportements extériorisés de l'élève (Silver et al. 2005).

L'étude longitudinale de O'Connor et al. (2011), qui a observé un ensemble de 1033 enfants sur sept ans, forme une conclusion du même acabit : la REE est parmi les principaux facteurs prédictifs de la présence de comportements extériorisés chez l'élève. Une relation de très bonne qualité avec l'enseignant était ainsi négativement associée à l'incidence de comportements perturbateurs pour l'élève, durant toute sa scolarisation primaire. Les auteurs de la recherche proposent que c'est en permettant à l'enfant de développer des modèles positifs de socialisation ainsi que d'importantes habiletés de gestion interne que la REE de bonne qualité tend à prévenir l'apparition et la recrudescence de problèmes de comportements en classe (O'Connor et al., 2011).

Les travaux de Hamre et Pianta (2001), qui servaient le même but, soit témoigner de l'impact d'une REE sur le développement de l'élève durant plusieurs années scolaires, fournissent des résultats similaires. Pour ces auteurs, qui ont d'ailleurs étudié cette interaction dans plusieurs de leurs écrits (Hamre & Pianta, 2001; 2004; 2005; 2006; 2007), l'effet prédictif de la REE quant à une diminution des problématiques de comportements est indéniable. Bien que la nature des relations change au fur et à mesure que l'élève vieillit et devient plus mature, ce besoin de lien signifiant entre l'élève et les adultes du milieu scolaire demeurerait évident du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire. Plus précisément, il serait particulièrement marqué lors des transitions entre les différents niveaux de scolarisation (Hamre & Pianta, 2006).

Enfin, il apparaît que des effets positifs, comme ceux constatés au sein de la dyade enseignant-élève régulier, sont visibles également lorsque la relation s'établit avec des élèves PTC en processus d'intégration (Blacher, Baker, & Eisenhower, 2009). Ainsi, la REE serait aussi, dans leur cas, à même d'agir comme facteur de protection contre la recrudescence des

comportements intérieurisés et extérieurisés (Baker, 2006; Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; O'Connor et al., 2011; Silver et al., 2005). La recherche de Hamre et Pianta (2001) rapporte que pour les élèves présentant un niveau élevé de difficulté de comportement à l'entrée à la maternelle, une REE caractérisée par un bas niveau de conflit et un haut niveau de proximité était un facteur prédictif de meilleures habitudes de travail et de moins d'infractions disciplinaires, pour toute la durée du cursus primaire. Dans l'étude de Silver et al. (2005), l'effet positif d'une relation maître-élève de bonne qualité sur l'incidence de comportements extérieurisés chez l'élève était particulièrement observable avec ceux qui présentaient les plus hauts niveaux de difficultés comportementales en classe.

À travers une large méta-analyse, Marzano, Marzano et Pickering (2003) avancent que la REE est en fait rien de moins que la clé de voûte de la gestion comportementale en classe. Concrètement, ils observent que les enseignants en situation d'intégration d'élèves en difficulté qui ont une relation de très bonne qualité avec leurs élèves ont 31 % moins de problèmes de discipline et de comportements dérangeants dans leur classe. La gestion du comportement et de la discipline, à l'origine de bien du stress occupationnel, étant le nerf de la guerre pour l'enseignant qui intègre des élèves PTC, il va sans dire que cet effet de la REE vaut son pesant d'or dans ce contexte.

Enfin, l'étude de Baker, Grant et Morlock (2008) relativise ce même impact de la REE. Dans cette dernière, le fait d'entretenir une relation avec l'enseignant caractérisée par la confiance, la chaleur et la proximité est effectivement associé à de meilleures capacités adaptatives de l'élève PTC. Néanmoins, les calculs de taille de l'effet démontrent que la REE n'a d'influence que sur 5 % de la variance totale de ces mêmes capacités d'adaptation. En somme, la

qualité de la relation maître-élève, élément certes primordial d'analyse, ne représenterait qu'une pièce du casse-tête de l'adaptation scolaire de ces élèves en difficulté (Baker et al., 2008).

Les facteurs qui influent sur la qualité de la relation maître-élève. Plusieurs facteurs, intrinsèques ou extrinsèques à l'enseignant, se trouvent à avoir un impact sur la qualité de la relation maître-élève. De ces facteurs, l'un des principaux, soit les problèmes comportementaux en classe, est lié directement à l'élève PTC. De fait, cette variable a été à plusieurs reprises désignées pour son influence particulièrement négative dans le développement de la REE (Blacher et al., 2009; Eisenhower, Baker, & Blacher, 2007; Ladd & Burgess, 1999; Murray & Murray, 2004; O'Connor & McCartney, 2006; Pianta et al., 1995). Dans les travaux de Blacher et al., des différences significatives dans la qualité de la relation avec l'enseignant sont démontrées entre des élèves présentant une déficience intellectuelle ($n=37$) et des élèves qui présentent un développement cognitif normal ($n = 61$). Or, lorsque les auteurs décortiquent ces résultats, ils constatent que ces différences ne sont pas attribuables aux écarts de quotient intellectuel, mais plutôt dans une plus grande mesure aux problèmes comportementaux et aux faibles habiletés sociales propres au groupe avec DI.

Murray et Murray (2004), quant à eux, cherchent à déterminer sur un échantillon de 127 élèves d'écoles primaires américaines quelles caractéristiques de l'enfant contribuent à une REE caractérisée par a) le conflit, b) la dépendance et c) la proximité. Après analyse par régression multiple, de tous les facteurs potentiels, il s'avère que l'un des plus fortement liés à une REE conflictuelle est celui des difficultés comportementales et socio-émotionnelles de l'élève.

Pour Murray et Murray (2004), ces constatations sont particulièrement troublantes, étant su que la REE de qualité est particulièrement une source de soutien pour les élèves qui

présentent ce type de problématiques. Ce paradoxe est d'ailleurs aussi mis en lumière par la recension. Autrement dit, alors que d'un côté la relation maître-élève de bonne qualité contribuerait à atténuer l'ampleur des problèmes de comportements, il semble que ces difficultés comportementales de l'élève, en elles-mêmes, tendent à affecter négativement l'établissement de la relation avec l'enseignant. Les variables en présence, de même que leurs contributions relatives, se trouvent donc à s'opposer dans cette association. Cette relation alambiquée témoigne de la réalité complexe de l'élève PTC en classe ordinaire et de l'enseignant qui cherche à favoriser son intégration. Un portrait ainsi dressé qui peut expliquer en partie la problématique initiale, c'est-à-dire pour quelle raison, au terme de leur scolarisation, un nombre important d'élèves PTC se retrouvent en classe spécialisée plutôt qu'ordinaire, malgré le large éventail d'actions posées en ce sens.

Enfin, de manière générale, les connaissances à propos de la REE et de ses effets sont moins approfondies auprès des élèves de niveau secondaire. Bien que plusieurs travaux longitudinaux (Hamre & Pianta, 2001; Hughes & Cavell, 1999; O'Connor et al., 2011; Silver et al., 2005) étendent leurs observations en lien avec la REE jusqu'au début du secondaire, aucun des articles recensés ne se concentrent spécifiquement à l'évaluation de jeunes situés à ce niveau de scolarisation. Pourtant, ce n'est pas que le phénomène soit le même, indépendamment de l'âge de l'élève. Certains travaux suggèrent que les enfants tendent à percevoir, lorsqu'ils vieillissent, les relations avec leurs enseignants de moins en moins positivement (Decker, Dona, & Christenson, 2007; Furrer & Skinner, 2003). Au final, il semble qu'à l'adolescence le développement de relations significatives avec l'enseignant contribue de manière encore plus déterminante à l'engagement et à la motivation de l'élève en classe (Furrer & Skinner, 2003).

Pour cette raison, il semble y avoir un intérêt marqué à ce que davantage de travaux s'intéressent à des populations d'élèves d'âge secondaire.

Associations entre les variables

Comme en témoignent les sections précédentes, les liens respectifs entre les trois variables principales et le processus d'intégration sont bien documentés dans la littérature scientifique. En revanche, les associations théoriques existant entre chacune d'elles ont fait l'objet d'un nombre plus restreint de travaux de recherche.

Attitude vis-à-vis de l'intégration et stress de l'enseignant. Le travail de Pang (2012) suggère que l'attitude favorable de l'enseignant (croyances et perceptions positives) à l'égard des élèves problématiques, en tant que stratégie personnelle de coping, joue un rôle modérateur dans la relation entre les comportements dérangeants et le stress de l'enseignant. De son échantillon de 1210 enseignants, ceux qui faisaient état de croyances et de représentations négatives vis-à-vis des élèves en difficulté avaient tendance à être plus susceptibles, vulnérables ou sensibles face aux comportements problématiques en classe et vivaient en l'occurrence davantage de stress dans ces situations. À l'opposé, les enseignants qui faisaient part de croyances positives étaient moins affectés émotionnellement par le même type de comportements dérangeants. Cela dit, la pertinence de l'étude, qui a été réalisée dans un contexte de scolarisation générale, sans intégration d'élèves HDAA, est limitée dans le cas présent d'analyse.

Par ailleurs, d'autres études affirment que l'attitude des enseignants, précisément face à l'intégration, est aussi associée au stress occupationnel (Avramidis et al., 2000; Cook et al., 2000; Talmor et al., 2005). Le sens de l'interaction est toutefois sujet à débat entre les auteurs.

Avramidis et al. vont d'une part dans le même sens que Pang (2012) en indiquant qu'un haut niveau de stress perçu par l'enseignant a une incidence négative sur son attitude, et inversement qu'une attitude positive tend à diminuer le stress vécu par l'enseignant. D'autre part, les travaux de Talmor et al. proposent la logique contraire. Selon ceux-ci, l'attitude positive serait associée à une augmentation du risque d'épuisement professionnel. Les auteurs expliquent ce phénomène de la façon suivante : les enseignants qui ont une perception favorable de l'inclusion ont aussi des attentes plus élevées de réussite; ils vivent plus d'anxiété et de stress car ils constatent ne pas pouvoir réaliser ces attentes dans la mesure souhaitée. À la lumière de ces écrits, tandis que la relation semble affirmée entre les deux concepts, il ne semble toutefois pas y avoir de consensus sur la direction prise par les variables.

Relation maître-élève et stress de l'enseignant. Entre le stress des enseignants et la qualité de la relation, le lien est plus clairement établi. Le stress, lorsque prévalent, participe à l'établissement d'un climat négatif en classe; les enseignants qui vivent un stress élevé ont ainsi plus fortement tendance à adopter des comportements de colère et d'hostilité, de même qu'une approche de gestion coercitive, dans leurs interactions avec les élèves (Bowen & Desbiens, 2004). Par ailleurs, cette façon de faire mine les relations interpersonnelles en classe et, en un cercle vicieux, amène l'enseignant à vivre encore plus de stress occupationnel (Clunies-Ross et al., 2008; Yoon, 2002; Yost & Mosca, 2002).

Dans les travaux, la notion de comportement inadapté de l'élève est évoquée à répétition pour son influence négative autant sur le stress que sur la qualité de la relation maître-élève. Il semble à première vue que le comportement problématique soit la pierre angulaire dans la relation mutuelle entre les deux variables. Or, selon Spilt et al. (2011), il s'agirait d'une erreur

que de conclure à deux associations scindées, au sein desquelles le comportement serait le facteur prédictif. En fait, pour ces auteurs, le geste posé par l'élève n'est pas directement à l'origine du stress. Ce n'est pas le comportement inapproprié de l'élève, en lui-même, qui est source de stress, mais plutôt dans quelle mesure ce comportement est perçu comme pouvant affecter au final la relation maître-élève. Autrement dit, le comportement n'a d'influence que dans l'optique où il apparaît à l'enseignant comme ayant un impact sur le développement de ses relations avec les élèves. Ce serait donc la représentation mentale que l'enseignant se fait de ses relations dyadiques en classe, en ce qu'elle lui sert de référence dans sa réponse aux situations conflictuelles avec les élèves, qui influe réellement sur le niveau de stress. Au bout du compte, selon Spilt et al., il n'y a qu'une association, directe, entre le stress perçu et la relation maître-élève, au travers de laquelle la perception des comportements problématiques de l'élève n'agit finalement que comme variable médiatrice.

Relation maître-élève et attitude de l'enseignant. Enfin, à l'égard du rapport entre la REE et l'attitude de l'enseignant face à l'intégration, Birch & Ladd (1997) révèle qu'une perception favorable de l'enseignant face à l'intégration des élèves HDAA est associée à des relations de bonne qualité en classe. Même son de cloche dans l'étude de Randoll (2008) : les enseignants qui avaient une attitude plus positive vis-à-vis de l'intégration rapportaient aussi davantage de relations significatives avec leurs élèves en difficulté. Néanmoins, ces deux recherches se basent sur une analyse corrélationnelle de leurs données. Il est donc impossible de déterminer la direction, s'il y a lieu, que prend l'association entre les variables, c.-à-d. de savoir si l'attitude prédit la qualité de la relation ou inversement si la qualité de la relation prédit l'attitude.

Conclusion

La recension des écrits a mis en évidence les résultats récents quant aux études conduites sur trois variables liées au processus d'intégration des EHDAAs. Au final, ces trois variables, c'est-à-dire l'attitude de l'enseignant à l'égard de l'inclusion, le stress perçu par l'enseignant et la relation qu'il entretient avec les élèves en difficulté, s'avèrent selon la recherche distinctement et indubitablement associées à la réussite de l'intégration, et spécifiquement à celle de l'élève qui présente des troubles du comportement.

Cependant, lorsqu'il est question de l'élève PTC, l'association revêt une dimension particulière. D'abord, les trois variables en elles-mêmes ont un impact établi sur le parcours scolaire de l'élève PTC, comme c'est le cas d'ailleurs avec l'ensemble des élèves HDAA. Une attitude favorable de l'enseignant, un faible niveau de stress ainsi qu'une relation de bonne qualité, ont toutes une incidence démontrée et positive sur son expérience d'intégration. À l'inverse, une attitude défavorable de l'enseignant, un stress élevé ainsi qu'une relation de moins bonne qualité sont toutes associées à davantage de difficultés lors de l'intégration de l'élève présentant des comportements problématiques.

Paradoxalement, et c'est là où le bât blesse, l'élève PTC, de par ce qu'il demande en termes de gestion comportementale et disciplinaire, est le plus souvent à l'origine non seulement d'attitudes négatives à l'égard de leur intégration, mais aussi d'un niveau de stress perçu plus élevé ainsi que de difficultés importantes dans le développement d'une relation maître-élève de bonne qualité.

Dit autrement, si les trois variables explorées, lorsqu'elles sont positives (attitude favorable de l'enseignant vis-à-vis de l'intégration, faible niveau de stress de l'enseignant et

bonne qualité de relation maître-élève), ont un impact avéré sur la réussite de l'intégration de l'élève PTC, il semble que plusieurs des éléments qui les influencent négativement sont aussi le propre des élèves PTC et de ce qu'ils représentent en classe. Cette réalité complexe illustre le lot quotidien de tout enseignant cherchant à intégrer l'élève en trouble du comportement dans sa classe ordinaire. Le fait de l'exposer ainsi permet de mieux saisir la problématique initiale, c'est-à-dire pourquoi les élèves PTC se retrouvent, encore aujourd'hui, en dépit des efforts déployés depuis près de 35 ans, parmi ceux qui terminent le plus fréquemment leur cursus scolaire dans une classe spécialisée.

Du reste, selon une perspective plus décalée, il apparaît que les trois variables ne sont pas complètement indépendantes l'une de l'autre. Au contraire, à la lumière des quelques recherches qui ont vérifié leurs associations mutuelles, elles s'inter influencent dans la pratique. Par exemple, certains auteurs avancent que le stress vécu par l'enseignant serait lié à la qualité des relations qu'il entretient avec ses élèves, ou encore que son attitude à l'égard de l'intégration est associée à son niveau de stress occupationnel.

Toutefois, à ce chapitre des relations entre les trois variables, l'essentiel des études recensées sont basées sur un devis corrélationnel. Il est donc difficile de faire émerger la direction ou l'orientation prise par les associations, c.-à-d. si l'une prédit l'autre, ou l'inverse. Du reste, aucun travail de recherche, parmi ceux recensés sur cette question du lien entre les variables, n'a été effectué en contexte d'école secondaire. La seule étude menée au Québec a été réalisée auprès d'élèves anglophones et de niveau primaire, en provenance d'une seule commission scolaire située dans la métropole, un échantillon peu représentatif de la réalité québécoise. Pourtant, les chiffres sont encore plus éloquents en ce qui a trait à la faible réussite intégrative au niveau secondaire, surtout pour les élèves PTC.

Objectifs poursuivis

Avec comme souci de combler ces lacunes, le présent mémoire s'intéresse, en contexte québécois de scolarisation secondaire, aux complexes associations entre ces trois variables. L'éventail des connaissances théoriques disponibles nous permet d'orienter plus spécifiquement les interactions qui seront ciblées. De fait, tel que mentionné précédemment, la variable *attitude des enseignants* est considérée dans la recherche comme la clé de voûte du processus intégratif, comme l'assise sur laquelle se construit l'intégration. Pour cette raison, nous chercherons à documenter spécifiquement la contribution respective des deux autres variables, le *stress de l'enseignant* et la *qualité de la relation maître-élève*, quant à l'attitude témoignée. En somme, puisque la recherche scientifique a déjà apporté plusieurs explications en lien avec le phénomène, il nous est possible de donner une direction précise à ces interactions. Le tout se présente à l'intérieur de l'hypothèse de recherche, ainsi formulée :

- a. En milieu secondaire, dans un contexte d'intégration d'au moins un jeune PTC dans une classe ordinaire, une bonne relation enseignant-élève PTC ainsi qu'un faible niveau de stress de l'enseignant contribuent à l'explication d'attitudes favorables de ce dernier à l'égard de l'intégration.

Chapitre 2 :
Article scientifique

STRESS DES ENSEIGNANTS, QUALITÉ DE LEUR RELATION AVEC LES ÉLÈVES ET
LEUR ATTITUDE QUANT À L'INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE DES JEUNES
DU SECONDAIRE PRÉSENTANT UN TROUBLE DE COMPORTEMENT

Thomas Plouffe, Caroline Couture, Line Massé, Jean-Yves Bégin

Thomas Plouffe, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Caroline Couture, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Line Massé, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Jean-Yves Bégin, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Cette recherche a été rendue possible grâce à une bourse de maîtrise offerte par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) ainsi que par une bourse d'études de cycles supérieurs offerte par les Fonds québécois de recherche Société et culture.

Adresse de correspondance :

*Thomas Plouffe
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières
850, avenue de Vimy, Québec, (Qc), G1S 0B7
thomas.plouffe-leboeuf@uqtr.ca*

Résumé

Les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental (PTC) sont parmi ceux ayant le plus faible taux d'intégration en classe ordinaire. Plusieurs variables propres à l'enseignant sont considérées comme ayant un impact considérable dans le processus intégratif de ces élèves. Le présent article évalue les associations entre certaines de ces variables, c.-à-d. l'effet du stress de l'enseignant (SE) et de la qualité de sa relation avec l'élève PTC (QREE) dans l'établissement d'une attitude favorable ou défavorable à l'égard de l'intégration. Un échantillon de 221 enseignants (77 hommes et 144 femmes) de niveau secondaire a été sondé. En regard des données descriptives, l'échantillon montre en moyenne une attitude de l'enseignant plutôt négative envers l'intégration, de même qu'un stress plutôt élevé de l'enseignant. Les résultats d'une analyse par régression ont permis de dégager le pouvoir prédictif autant du SE que de la QREE sur l'attitude de l'enseignant. L'ajout de variables secondaires (années d'expérience d'enseignement, formation avant et en cours de pratique, genre des participants) dans le modèle de régression contribue à l'effet global d'interaction, ce qui suggère leur effet médiateur ou modérateur. En somme, ces résultats témoignent de la nécessité d'agir sur deux fronts, à la fois sur le stress des enseignants et sur la qualité de la relation enseignant-élève, afin d'améliorer les attitudes des enseignants quant à l'intégration scolaire des élèves PTC.

MOTS-CLÉS : intégration, élèves présentant un trouble du comportement, enseignant, milieu scolaire, secondaire

Introduction

La première politique québécoise en matière d'adaptation scolaire, qui date de 1978, établissait l'importance de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA). Or, c'est seulement depuis le renouvellement en 1999 de cette dernière politique qu'il est possible d'observer une augmentation de la proportion des élèves EHDA intégrés dans le cheminement régulier (Gaudreau et al., 2008 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010). Qui plus est, la tendance à la hausse n'est pas sans nuances ni sans revers pour certaines catégories d'élèves en difficulté. Ceux présentant un trouble du comportement (PTC) continuent de se retrouver le plus souvent à l'extérieur du parcours scolaire régulier (Déry, Toupin, Pauzé, & Verlaan, 2005 ; MELS, 2010). En 2010, 35,5 % des élèves codés *troubles graves du comportement* étaient intégrés en classe ordinaire au Québec, tandis qu'en moyenne 65 % des EHDA le sont (MELS, 2010). Par ailleurs, indépendamment du contexte culturel ou social, les élèves en difficultés comportementales sont considérés parmi les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire et ce, malgré le large éventail d'actions mises en place pour y arriver (Avramidis & Norwich, 2002 ; deBoer, Pijl, & Minnaert, 2011 ; Geving, 2007 ; Heath et al., 2004; Scott, 2007).

Par définition, les élèves PTC présentent des difficultés d'interaction pouvant prendre la forme de comportements extériorisés (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation et de destruction) ou intérieurisés (manifestations de peur excessive, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait). Ces difficultés sont considérées comme significatives et requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune ou à celui d'autrui en dépit des actions habituellement entreprises (MELS, 2007).

Dans la pratique, les élèves PTC peinent à répondre aux exigences du milieu scolaire et accumulent des échecs autant sur le plan du rendement scolaire (Nelson, Benner, Lane, & Smith, 2004; Reid, Gonzalez, Nordness, Trout, & Epstein, 2004) que sur le plan des interactions sociales (Blackorby et al., 2005). Ceci étant dit, cette réalité déficitaire sur le plan de la diplomation est sensiblement la même pour les EHDAAs du système scolaire (Blackorby et al., 2005 ; MELS, 2010). Tel qu'évoqué précédemment, ce qui différencie les élèves PTC de l'ensemble des élèves à besoins particuliers, c'est leur plus faible intégration en classe ordinaire.

L'enseignant au cœur du processus d'intégration des EHDAAs : trois variables

Dans le but de comprendre et d'expliquer ce phénomène de stagnation de l'intégration des élèves PTC, certains travaux de recherche ont entrepris de documenter l'influence de différentes variables sur le processus d'intégration. Les caractéristiques intrinsèques de l'élève, celles du milieu et celles de l'enseignant ont été explorées. Des trois, il s'est avéré que l'enseignant assumait la plus grande part d'imputabilité (Avramidis et al., 2000). Au Québec, dans la dernière *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999), l'enseignant est appelé à devenir la pierre angulaire sur laquelle se construit l'intégration, principal garant de l'adaptation des programmes et services destinés aux EHDAAs et, donc, premier responsable de la réussite ou de l'échec du processus. La recherche a corroboré cet *a priori* politique, révélant que trois des variables les plus influentes quant à la réussite de l'intégration des EHDAAs étaient directement liées à l'enseignant.

La première de ces trois variables, l'*attitude de l'enseignant à l'égard de l'intégration*, est d'ailleurs considérée bien souvent comme la clé de voûte du processus (Avramidis et al., 2000). Le concept d'*attitude* fait ici référence à la perception qu'a l'enseignant du fait d'intégrer

les élèves en difficulté en classe ordinaire, de même qu'à son opinion quant à la façon dont le tout est orchestré dans la pratique. C'est une des variables les plus étudiées dans la recherche sur l'école inclusive (Cook, Tankersley, Cook, & Landrum, 2000). Et pour cause, l'attitude favorable de l'enseignant à l'égard de l'intégration est considérée comme un facteur clé du succès de l'intégration elle-même : plus les enseignants sont ouverts et positifs face à l'intégration, plus cette dernière a un potentiel de réussite (Avramidis et al., 2000; Čagran & Schmidt, 2011; deBoer et al., 2011; Doré, Wagner, Brunet, & Bélanger, 1999; Gaudreau, 2011; Hastings & Oakford, 2003; Lindsay, 2007). De façon plus spécifique, l'attitude positive des enseignants peut, par exemple, contribuer à diminuer les problèmes de comportement en classe et à changer la perception des élèves concernant leurs pairs ayant des besoins particuliers (Bélanger, 2003).

La seconde variable en jeu dans la réussite de l'intégration est le *stress au cœur des fonctions professionnelles de l'enseignant*, qui correspond selon Kyriacou (2001) à l'expérience par le professionnel d'émotions négatives et déplaisantes (telles que la colère, l'anxiété, la tension, la frustration ou la dépression) résultant d'un ou plusieurs aspects de son travail. Un stress élevé, lorsqu'il est présent sur une longue période, a tendance à épuiser sérieusement les ressources émotionnelles et physiologiques des enseignants, entraînant une perte de satisfaction au travail (voire une frustration associée à ce dernier), une remise en question de l'enseignant par rapport à ses compétences, de même qu'une diminution de la qualité de son enseignement (Pang, 2012). Ainsi, cela a du même souffle un impact indirect sur l'élève intégré, notamment sur ses capacités d'adaptation socioémotionnelle et sur ses performances scolaires (Alam, 2012 ; Hamre & Pianta 2004; Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007 ; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). Par ailleurs, le stress est surtout lié de manière importante à l'approche de gestion de classe et

aux pratiques éducatives de l'enseignant (Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008) qui, quant à elles, jouent un rôle direct sur l'engagement de l'élève et sur sa réponse émotionnelle et comportementale face à l'intégration (Gaudreau, 2011; Leflot, van Lier, Onghena et Colpin, 2010).

Enfin, la troisième variable est la *qualité de la relation développée entre l'enseignant et les élèves en difficulté*, composante indispensable à analyser étant donné que l'intégration se réalise en premier lieu au cœur d'un échange relationnel entre l'élève et son milieu (Pianta, 2004). La relation enseignant-élève (REE), lorsqu'elle est de bonne qualité (c.-à-d. caractérisée par la disponibilité, la chaleur et la proximité), a plusieurs répercussions positives sur le processus intégratif. D'une part, elle favorise le bien-être de l'enseignant au travail (Spilt et al., 2011) et d'autre part, elle encourage l'élève à s'investir davantage dans ses apprentissages (CSÉ, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Malmberg & Hagger 2009; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Roth et al., 2007). En outre, l'établissement d'une bonne REE a aussi, pour l'élève, une incidence positive sur son développement socioémotionnel et comportemental (Roorda et al., 2011), contribuant à une diminution de ses comportements inappropriés de nature extériorisée (Hamre & Pianta, 2001; 2004; Hugues & Cavell, 1999; Ladd & Burgess, 2001; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005).

Le contexte d'intégration des élèves PTC

Tel qu'évoqué, ces trois variables, lorsqu'elles sont positives (attitude favorable de l'enseignant vis-à-vis de l'intégration, faible niveau de stress de l'enseignant et bonne qualité de relation enseignant-élève), se distinguent pour leur association particulière avec la réussite du processus d'intégration des EHDAAs. Cependant, dans le contexte plus précis d'intégration des

élèves PTC, chacune de ces variables est plutôt influencée négativement par ce que ce type d'élève demande en matière de gestion comportementale et disciplinaire.

En effet, pour les enseignants, intégrer un ou plusieurs élèves qui présentent des difficultés comportementales dans une classe ordinaire représente un défi important tant sur le plan personnel que professionnel (deBoer et al., 2011 ; Forlin, 2001; Gaudreau, 2011; Poulou & Norwich, 2000). Les comportements dérangeants et perturbateurs, associés par définition à l'élève PTC, sont parmi les plus difficiles à gérer en classe (Avramidis et al., 2000; Gaudreau, 2011). Ils influent sur le stress de l'enseignant, sur son sentiment de bien-être ainsi que sur son sentiment de compétence (Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009; Genoud, Brodard, & Reicherts, 2009; Poulou & Norwich, 2000). Conséquemment, ses habiletés de gestion de classe s'en trouvent altérées. Au cœur du processus intégratif, de telles difficultés de l'enseignant à maintenir une gestion de classe efficiente ont une incidence significative sur le désengagement de l'élève à long terme et donc sur son maintien en classe ordinaire (Beaman & Wheldall, 2000).

En ce qui a trait à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'intégration, si le type de difficulté de l'élève HDAA est un de ses plus importants facteurs prédictifs (Glaubman & Lifshitz, 2001; Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004), ce sont les difficultés d'ordre comportemental et émotionnel qui entraînent le plus souvent des réactions négatives de la part des enseignants (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Čagran & Schmidt, 2011; Cook, Cameron & Tankersley, 2007; deBoer et al., 2011; Gaudreau, 2011; Hastings & Oakford, 2003; MacFarlane & Woolfson, 2013; Randoll, 2008; Scanlon & Barnes-Holmes, 2013; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Cela se traduit, lorsqu'il est question de l'intégration des élèves PTC, par une attitude défavorable de la majorité des enseignants (deBoer et al., 2011).

Enfin, au cœur de la relation qui se construit entre l'enseignant et l'élève, les mêmes difficultés comportementales et socioémotionnelles de l'élève PTC ont été à plusieurs reprises désignées pour leur impact particulièrement négatif. Elles seraient à l'origine de rapports plus conflictuels et distants entre les protagonistes, signes d'une REE de moins bonne qualité (Blacher, Baker, & Eisenhower, 2009; Eisenhower, Baker, & Blacher, 2007; Ladd & Burgess, 1999; Murray & Murray, 2004; O'Connor & McCartney, 2006; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995).

Somme toute, il semble y avoir un certain paradoxe entre ce qui serait souhaitable pour favoriser l'intégration des élèves PTC et ce que cette catégorie d'élèves suscite chez l'enseignant. En d'autres termes, si les trois variables explorées (attitude à l'égard de l'intégration, stress de l'enseignant (SE) et qualité de relation enseignant-élève (QREE)), lorsqu'elles sont positives, ont un impact avéré sur la réussite de l'intégration de l'élève PTC, il semble que plusieurs des éléments qui les influencent négativement sont aussi caractéristiques des élèves PTC et de ce qu'ils représentent en classe. Cette réalité complexe illustre le lot quotidien de tout enseignant cherchant à intégrer l'élève en trouble du comportement dans sa classe ordinaire. Le fait de l'exposer ainsi permet de mieux saisir la problématique initiale, c'est-à-dire le constat que les élèves PTC se retrouvent, encore aujourd'hui, en dépit des efforts déployés depuis près de 35 ans, parmi ceux qui terminent le plus fréquemment leur cursus scolaire dans une classe spécialisée.

Associations entre les variables

Ceci étant dit, une telle analyse scindée de chacune de ces variables ne dresse qu'un portrait partiel et relatif de la situation. Dans les faits, les trois variables ne sont pas complètement indépendantes l'une de l'autre. Au contraire, à la lumière des quelques recherches

qui ont vérifié leurs associations mutuelles, elles s'inter influencent dans la pratique. Certains auteurs (Bowen & Desbiens, 2004; Clunies-Ross et al., 2008; Yoon, 2002; Yost & Mosca, 2002) avancent que le stress vécu par l'enseignant serait lié à la qualité des relations qu'il entretient avec ses élèves. D'autres chercheurs (Avramidis et al., 2000; Cook et al., 2000; Pang, 2012; Talmor, Reiter, & Feigin, 2005) soulignent que l'attitude à l'égard de l'intégration est associée au niveau de stress occupationnel. D'autres encore (Birch & Ladd, 1998; Randoll, 2008) avancent qu'une perception favorable de l'enseignant par rapport à l'intégration est associée à des relations de bonne qualité en classe.

Aussi, pour quiconque veut comprendre l'état de la situation en contexte d'intégration des élèves PTC, il importe de porter un regard sur l'ensemble des variables à travers leurs liens mutuels plutôt qu'en les traitant de manière séparée. Certes, comme évoqué précédemment, plusieurs travaux ont entrepris une telle démarche. Seulement, à ce chapitre, l'essentiel des études recensées est basé sur une analyse corrélationnelle. Il est donc difficile de faire émerger la direction ou l'orientation prise par les associations, c.-à-d. si l'une prédit l'autre, ou l'inverse. Du reste, aucun travail de recherche, parmi ceux recensés sur cette question du lien entre les variables, n'a été effectué en contexte d'école secondaire. Ces études portent un regard davantage sur les enseignants de niveau préscolaire ou primaire. Pourtant, les chiffres sont encore plus éloquents en ce qui a trait à la faible réussite intégrative au niveau secondaire, surtout pour les élèves PTC. Au Québec, si l'on dénote les taux d'intégration scolaire des EHDAAs les plus élevés au niveau préscolaire (69,9 %) et primaire (80,4 %), un creux (48,5 %) est invariablement observé au secondaire (Gaudreau et al., 2008).

Objectifs de l'étude

Le présent article s'intéresse, en contexte québécois de scolarisation secondaire, aux complexes associations entre les trois variables énoncées. L'objectif qui en découle est de mieux comprendre l'ensemble des interactions impliquées, ce qui permettrait éventuellement d'orienter de manière plus adéquate les mesures de soutien offertes aux enseignants des écoles secondaires.

De façon plus spécifique, l'éventail des connaissances théoriques disponibles nous permet d'orienter les interactions qui seront ciblées. La variable *attitude des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves PTC* est considérée dans la recherche comme l'assise sur laquelle se construit l'intégration. Nous chercherons donc à documenter spécifiquement la contribution respective des deux autres variables, le *stress de l'enseignant* et la *qualité de la relation enseignant-élève*, sur l'attitude. De surcroît, puisque la recherche scientifique a déjà apporté plusieurs explications en lien avec le phénomène, il nous est également possible de donner une direction précise à ces interactions. Le tout se présente à l'intérieur de l'hypothèse de recherche, ainsi formulée : « En milieu secondaire, dans un contexte d'intégration d'au moins un jeune PTC dans une classe ordinaire, une bonne relation enseignant-élève PTC ainsi qu'un faible niveau de stress de l'enseignant contribuent à l'explication d'attitudes favorables de ce dernier à l'égard de l'intégration. » De manière complémentaire aux analyses principales, des tests d'interactions seront effectués afin de raffiner les résultats obtenus et d'ainsi permettre une compréhension plus étayée des liens entre les variables.

Méthodologie

Devis de recherche

Le devis de recherche est quantitatif, de type corrélationnel prédictif, c'est-à-dire qu'il permettra de déterminer la direction des relations existant entre les variables à l'étude. L'attitude de l'enseignant à l'égard de l'intégration des élèves PTC sera la variable expliquée. Le stress vécu par l'enseignant au cours du processus intégratif et la qualité la qualité de la relation enseignant-élève PTC seront les variables explicatives.

Participants

La recherche se fonde sur des données secondaires. Elle reprend les réponses d'enseignants à une série de questionnaires administrés entre le 13 octobre 2009 et le 30 janvier 2012. Le tout a été majoritairement ($n = 138$) réalisé dans le cadre de travaux visant à évaluer la pertinence d'un programme d'accompagnement collaboratif pour des enseignants du secondaire (ACES) qui intègrent des élèves PTC dans une classe ordinaire (Massé, Couture, Levesque, & Bégin, 2013). Les participants qui complètent l'échantillon ($n = 93$) proviennent d'une étude effectuée sur la même population et avec des protocoles semblables. Ces participants ne se distinguent pas des enseignants de l'étude de Massé et al., de par leurs caractéristiques principales (genre, expérience, formation). Au final, l'échantillon total est issu de 10 commissions scolaires différentes et de six régions administratives du réseau québécois, soit Capitale Nationale, Mauricie, Outaouais, Chaudières-Appalaches, Lanaudière et Montérégie.

Les analyses, appliquées au maximum de répondants pour les trois questionnaires utilisés, seront basées sur un échantillon de 221 enseignants. Cet échantillon est composé de 77 hommes et 144 femmes (voir Tableau 1). Principalement bacheliers (86 %), les enseignants ont entre 24

et 60 ans ($M = 39$ ans) et en moyenne 13 ans d'expérience en enseignement. La majorité (70,6 %) enseigne à des groupes de 1^{re}, 2^e ou 3^e secondaires. Au cours des deux années précédant l'entrevue, entre 3 et 5 élèves avec des difficultés de comportement étaient intégrés en moyenne à l'intérieur de leurs groupes-classes.

Près de 8 % des répondants n'ont suivi aucune formation sur les difficultés ou les troubles de comportement avant ou en cours de pratique. 42 % d'entre eux ont été formés à l'une ou l'autre des périodes, donc soit lors de leur formation académique initiale ou encore en cours de pratique. Enfin, un peu plus de la moitié des enseignants (51 %) ont eu une formation autant avant d'enseigner qu'en cours de pratique. Les données en lien avec la nature de la formation (brièveté, intensité) n'ayant pas d'apport significatif au sein du modèle de régression choisi, elles ont été mises de côté dans le cadre de cette recherche.

Instruments de mesure

Chacun des questionnaires a été traduit dans un premier temps par trois membres de l'équipe de recherche. Afin d'assurer la justesse de cette première étape, une traduction inversée fut effectuée par un anglophone qui connaît bien le domaine de l'éducation. La cohérence interne pour chaque échelle et sous-échelle des trois questionnaires employés a fait l'objet d'une analyse de validation psychométrique basée sur les réponses compilées des 231 enseignants de la présente étude.

Mesure de l'attitude de l'enseignant. L'outil employé pour mesurer les attitudes des enseignants quant à l'intégration d'élèves PTC est le questionnaire sur l'*Impact de l'intégration des élèves PTC* une traduction et une adaptation du *Impact of Inclusion Questionnaire (IIQ)*, élaboré par Hastings et Oakford (2003). Ce questionnaire comporte 24 items répartis également

en quatre sous-échelles : l'impact sur l'élève intégré ($\alpha = 0,70$), l'impact sur les autres élèves ($\alpha = 0,82$), l'impact sur l'enseignant ($\alpha = 0,79$) et l'impact sur le milieu scolaire ($\alpha = 0,81$). Chaque énoncé du IIQ est évalué sur une échelle de likert de 7 points, de (1) « très fortement en désaccord » à (7) « très fortement en accord ». Un score total est également calculé ($\alpha = 0,93$). Plus le score est élevé, plus l'attitude est défavorable.

Mesure du stress de l'enseignant. Le questionnaire utilisé pour évaluer le stress de l'enseignant par rapport aux élèves PTC de leur classe est l'*Indice de stress de l'enseignant*, une traduction de l'*Index of Teaching Stress (ITS)* de Greene, Abidin et Kmetz (1997). Cet instrument comporte quatre sous-échelles, soit Manque de confiance et besoin d'aide instrumentale (19 items, $\alpha = 0,86$), Perte de satisfaction vis-à-vis de l'enseignement (11 items, $\alpha = 0,85$), Dérange l'enseignement (6 items, $\alpha = 0,47$) et Frustration à travailler avec les parents (6 items, $\alpha = 0,68$), ainsi qu'une échelle totale ($\alpha = 0,91$). Pour chacun des énoncés, le répondant associer un degré d'accord sur une échelle de type Likert à 5 points, de (1) « profondément en désaccord » à (5) « profondément en accord ». Le score total peut varier de 42 à 210. Plus le score est élevé et plus le stress de l'enseignant est marqué.

Mesure de la qualité de la relation enseignant-élève. La QREE est mesurée à l'aide de l'*Inventaire de la relation élève-enseignant*, qui a été adapté du *Teacher-Student Relationship Inventory (TSRI)*. Le TSRI (Ang, 2005) est un questionnaire autorapporté qui évalue la qualité des interactions enseignant-élève en se basant sur la perception de l'enseignant. Cet instrument compte 14 items devant être cotés sur une échelle de 5 points (de « presque jamais vrai » à « presque toujours vrai »). Plus le score total est élevé, plus la relation enseignant-élève est positive. L'outil comporte trois sous-échelles, Satisfaction (5 items, $\alpha = 0,85$), Aide

instrumentale (5 items, $\alpha = 0,76$) et Conflit (4 items, $\alpha = 0,83$), ainsi qu'une échelle totale ($\alpha = 0,88$).

Procédures

Le projet a d'abord été présenté aux directions et professionnels de soutien de différentes écoles secondaires. Ces écoles, situées dans les régions visées par la recherche de Massé et al. (2013), étaient en partie référencées par les personnes-ressources du service régional de soutien et d'expertise en adaptation scolaire, difficultés de comportement et problèmes de santé mentale du MELS. Les autres écoles étaient recrutées par l'entremise des services éducatifs des commissions scolaires impliquées. Le contact avec les enseignants s'est fait par le biais des professionnels accompagnateurs (pour l'étude de Massé et al., 2013) ou des directions d'école (pour les études complémentaires). Ceux-ci ont ciblé et sollicité les enseignants ayant au moins un élève PTC (élève à risque sur le plan comportemental ou code 14, c.-à-d. présentant un trouble grave du comportement, selon les définitions du MELS) intégré dans leurs classes.

Résultats

Statistiques descriptives. Les enseignants ont une attitude plutôt négative par rapport à l'intégration des élèves PTC en classe ordinaire ($M = 113,89$ $\bar{ET} = 17,06$). Les différentes sous-échelles démontrent des moyennes entre 26 et 30 sur une possibilité de 42 : impact sur l'environnement ($M = 30,42$ $\bar{ET} = 4,4$), impact de l'élève PTC sur les autres élèves ($M = 29,47$ $\bar{ET} = 5,18$), impact sur l'enseignant ($M = 27,7$ $\bar{ET} = 5,84$) et impact sur l'élève lui-même ($M = 26,31$ $\bar{ET} = 4,80$). En ce qui a trait au stress de l'enseignant, les résultats suggèrent que les enseignants éprouvent un stress légèrement plus élevé que la moyenne lorsqu'il est question de l'enseignement aux élèves PTC ($M = 122,55$ $\bar{ET} = 18,40$). En tenant compte des échelles, les moyennes varient entre 2 et 3 sur un maximum de 5 : les comportements qui dérangent le

processus d'enseignement ($M = 3,07 \text{ } ET = 0,45$), la sensation de ne pas avoir suffisamment de support ($M = 2,57 \text{ } ET = 0,49$), le manque de satisfaction au travail ($M = 2,57 \text{ } ET = 0,50$), et le travail avec les parents ($M = 2,35 \text{ } ET = 0,52$). Enfin, les statistiques descriptives pour la QREE font état d'une qualité de relation qui se situe dans la moyenne ($M = 40,40 \text{ } ET = 8,07$). Les sous-échelles démontrent des moyennes entre 26 et 30 sur une possibilité de 42 : impact sur l'environnement ($M = 30,42 \text{ } ET = 4,4$), impact de l'élève PTC sur les autres élèves ($M = 29,47 \text{ } ET = 5,18$), impact sur l'enseignant ($M = 27,7 \text{ } ET = 5,84$) et impact sur l'élève lui-même ($M = 26,31 \text{ } ET = 4,80$).

Corrélations entre les variables. La matrice de corrélations (voir Tableau 2) révèle plusieurs liens significatifs, notamment entre la QREE et l'attitude de l'enseignant, $r(221) = -0,551, p < 0,001$, de même qu'entre le SE et cette même attitude, $r(221) = 0,632, p < 0,001$. Certaines variables secondaires (formation de l'enseignant sur les difficultés comportementales avant ou en cours de pratique, genre de l'enseignant, nombre d'années d'expérience en enseignement) ont été inclus dans la matrice. Le genre du participant, $r(221) = 0,145, p = 0,032$, de même que la formation sur les TC, $r(220) = 0,189, p = 0,005$, sont liés plus faiblement, mais de façon significative à la qualité de la relation enseignant-élève. Cela suggère, d'une part, que les enseignantes développent une relation de meilleure qualité avec les élèves PTC et, d'autre part, que plus l'enseignant est formé sur les TC avant et en cours de pratique, plus il développe une relation de qualité avec l'élève en difficultés comportementales. Le nombre d'années d'expérience est quant à lui associé à l'attitude de l'enseignant face à l'intégration, $r(221) = 0,171, p = 0,011$. Autrement dit, plus l'enseignant a de l'expérience avec les élèves PTC, plus il a tendance à être favorable à leur intégration dans sa classe.

Plus spécifiquement, l'analyse des corrélations mutuelles entre les deux variables indépendantes permet d'exclure la multicolinéarité ou la singularité, $r(221) = 0,563$, $p < 0,001$. Certes, ce coefficient est non négligeable et s'inscrit d'ailleurs dans la lignée des écrits de la littérature (Bowen & Desbiens, 2004; Clunies-Ross et al., 2008; Yoon, 2002; Yost & Mosca, 2002) évoquant la relation d'interdépendance entre la QREE et le SE. Cela dit, nous sommes assurés par ce résultat corrélational, en ce qu'il se situe en deçà de 0,9, que le stress de l'enseignant et la QREE se distinguent suffisamment dans leur contribution à l'attitude des enseignants (Vallerand & Hess, 2000). La valeur VIF (1,464), qui s'approche de 1, confirme également cette prémissse.

Enfin, il importe de préciser qu'une matrice de corrélations incluant l'ensemble des sous-échelles pour chacune des trois variables principales, soit l'attitude de l'enseignant, la QREE et le SE, a également été réalisée. Aucun coefficient de Pearson ne s'y distingue, toutes les sous-échelles étant associées entre elles de manière significative ($p < 0,001$).

Régression. Pour la régression, une méthode de type entrée forcée a été sélectionnée. Le modèle proposé dans l'hypothèse est assez bien balisé par la théorie, c.-à-d. que les associations entre les variables ont d'ores et déjà été explorées. C'est davantage la contribution relative de chacune d'elles qui est visée par cette recherche, et c'est ce que cette méthode permet de documenter. L'analyse spécifique des différentes sous-échelles du SE et de la QREE ne permettait pas de les distinguer eu égard à leur contribution sur le modèle final de régression. Ce sont donc les échelles globales qui ont été traitées. Par ailleurs, les variables secondaires (le genre des participants, la formation sur les TC ainsi que les années d'expérience en enseignement) ont été ajoutées au modèle de régression.

De prime abord, l'analyse de variance nous amène à rejeter l'hypothèse nulle pour le modèle de régression ($F(5, 211) = 37,053, p < 0,001$). Ces résultats signifient que la combinaison du SE, de la QREE, du genre des participants, de la formation sur les TC ainsi que des années d'expérience en enseignement, contribuent à mieux prédire l'attitude de l'enseignant qu'un modèle sans prédicteur ou que la simple moyenne. En fait, 46,8 % de cette attitude face à l'intégration serait expliqué par le modèle sélectionné ($R^2(5, 211) = 0,468, p < 0,001$). Un modèle qui n'inclut pas les variables secondaires explique 45,5 % de la variance, $R^2(2, 218) = 0,455, p < 0,001$. Ainsi, globalement les trois variables secondaires contribuent à bonifier légèrement le modèle présenté.

En ce qui a trait au potentiel prédictif de chaque variable, le SE ($\beta = 0,472, p < 0,001$) et la QREE ($\beta = -0,269, p < 0,001$) se différencient pour leur plus forte contribution sur l'attitude de l'enseignant. La contribution individuelle du genre de l'enseignant et de la formation avant et en cours de pratique n'affiche pas de score standardisés statistiquement significatifs. En revanche, il semble que, dans ce modèle, les années d'expérience en enseignement avec des élèves PTC contribuent significativement à expliquer l'attitude de l'enseignant ($\beta = 0,118, p < 0,05$).

Discussion

Le présent article visait à documenter les associations mutuelles entre différentes variables reliées de près à la réussite de l'intégration des élèves PTC en classe ordinaire. Plus précisément, nous cherchions à évaluer le pouvoir prédictif du SE et de la QREE quant à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de cette intégration.

Peu d'études entourant les liens entre ces variables ont été recensées, de surcroît en contexte d'intégration des élèves PTC. En outre, bien que le taux d'intégration atteigne un creux au niveau secondaire, la plupart des données sur les trois variables provenaient d'études réalisées auprès d'enseignants de niveau primaire. Enfin, l'étendue à travers le monde des travaux portant sur la question des attitudes suggérait une considération supplémentaire, soit celle de l'influence culturelle dans le développement d'attitudes positives ou négatives des enseignants. Or, au Québec spécifiquement, aucune étude n'avait jusqu'alors jonglé avec ces variables pour mieux comprendre l'intégration. Toutes ces raisons justifiaient l'intérêt d'une telle recherche, qui de par sa visée et sa forme représente une valeur ajoutée par rapport aux connaissances actuelles.

Tout d'abord, les statistiques descriptives pour cette étude montrent une attitude plutôt défavorable des enseignants à l'endroit des élèves en difficultés comportementales et de l'impact de leur intégration en classe ordinaire. Bien que corroborées dans d'autres écrits portant sur la réalité au Québec (Gaudreau, 2011; Randoll, 2008), ces perceptions négatives ne semblent pas, par ailleurs, le propre des enseignants québécois. Au contraire, cela serait le fait d'une tendance déjà observée dans plusieurs autres cultures et depuis plusieurs années (deBoer et al., 2011).

L'échantillon pour cette étude témoigne également d'un stress plutôt élevé de l'enseignant qui intègre un ou plusieurs élèves PTC dans sa classe ordinaire. À ce titre aussi, ces résultats vont dans le sens de ce qui est observé dans les recherches (Antoniou et al., 2009; Genoud et al., 2009; Poulou & Norwich, 2000), les comportements des élèves PTC y étant nommés comme la source de stress la plus importante menant à l'épuisement professionnel de l'enseignant.

Dans la présente recherche, pour évaluer les associations entre variables, la méthodologie privilégiée tablait sur un devis corrélationnel et soumettait les données à une analyse multivariée, de type régression linéaire multiple. L'hypothèse spécifique à valider était qu'un bas niveau de stress de l'enseignant, de même qu'une relation enseignant-élève de bonne qualité, contribuent à une attitude plus favorable à l'égard de l'intégration.

Les résultats de l'analyse statistique vont dans le sens de cette conjecture. D'abord, ils confirment le rôle significatif du stress de l'enseignant lorsqu'il est question de l'attitude à l'égard des élèves en difficulté comportementale. À l'instar d'autres études, réalisées en contexte de scolarisation générale (Pang, 2012) ou auprès d'enseignants en adaptation scolaire (Cook et al., 2000), un stress élevé de l'enseignant est associé à des perceptions plus défavorables quant à l'impact de l'élève PTC en classe ordinaire. Ici, de façon plus dirigée, les coefficients de corrélation indiquent que le niveau de stress, non seulement est associé à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des élèves PTC, mais contribue de façon significative à son explication.

Parallèlement, les résultats de l'étude confirment également la contribution de la QREE sur ces mêmes attitudes. L'association entre ces deux éléments avait d'ores et déjà été l'objet de recherches antérieures (Birch & Ladd, 1997; Randoll, 2008). Cela dit, l'apport de cette présente étude est de situer la QREE, de manière plus précise, comme un facteur prédictif de l'attitude de l'enseignant. En d'autres termes, suivant les résultats présentés, le fait de développer une relation de bonne qualité prédit de façon significative le développement de perceptions plus favorables à l'égard de l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement.

Comme évoqué en introduction, l'attitude de l'enseignant se démarque pour être un facteur clé du processus intégratif. Conséquemment, le SE et la qualité de la relation, à travers le

rôle qu'ils peuvent jouer dans l'établissement d'une attitude favorable de l'enseignant, sont susceptibles d'avoir, du même coup, un impact considérable sur la réussite de l'intégration des élèves PTC.

L'exercice de recension faisait état de la situation particulière et paradoxale des trois variables, spécifiquement en contexte d'intégration des élèves PTC. Lorsque positives, elles ont une influence marquée sur la réussite du processus intégratif. Or, il se trouve que ces variables sont influencées négativement au contact de l'élève PTC. Cette relation traduisait déjà le travail complexe des enseignants qui cherchent à intégrer des jeunes en difficultés comportementales dans leur groupe-classe. En outre, les résultats de la présente étude ajoutent à cette réalité particulière une dimension supplémentaire, soit celle des associations entre les variables. Au cœur de l'intégration des élèves PTC, non seulement le stress de l'enseignant est plus élevé, la relation enseignant-élève est de moins bonne qualité et l'attitude de l'enseignant est plutôt défavorable, mais les trois variables pourraient s'interinfluencer vers la négative : un haut niveau de stress et une relation enseignant-élève caractérisée par le conflit contribuant à expliquer une attitude plus défavorable de l'enseignant par rapport à l'intégration.

En l'occurrence, ces constats n'ont pas que des résonances théoriques. Au contraire, ils revêtent une importance clinique, en mettant en lumière la nécessité pour l'enseignant d'un soutien sur plusieurs fronts, c.-à-d. sur l'ensemble des dimensions impliquées. Certes, promouvoir une attitude positive s'avère primordial en contexte d'intégration des élèves PTC. Néanmoins, en favoriser le changement n'est pas chose aisée, l'attitude étant le fait de perceptions et de croyances profondément ancrées chez la personne (Ajzen, 1991). À l'opposé, travailler sur le stress et la qualité de la relation avec l'élève, par exemple par le biais d'un soutien aux pratiques enseignantes, est un objectif réalisable qui porte des fruits dans le court

terme. L'étude québécoise de Massé et ses collègues (2013) va en ce sens. À partir d'un groupe substantiel de participants ($n = 138$ enseignants qui intègrent des EHDAA), ces auteurs ont démontré les bénéfices d'un accompagnement continu orienté sur les pratiques de l'enseignant et sur son analyse fonctionnelle des comportements de l'élève. Les bénéfices sont présents autant pour l'enseignant (réduction du stress, meilleures attitudes à l'égard de l'intégration) que pour l'élève (amélioration de la relation avec l'enseignant). Dans le même ordre, Scanlon et Barnes-Holmes (2013) ont cherché à évaluer, toujours en situation d'intégration d'élèves PTC, l'efficacité de plusieurs programmes d'accompagnement de l'enseignant. Ils concluent à la pertinence d'un soutien à deux volets, à la fois sur le plan cognitivo-comportemental (intervention axée sur les connaissances liées aux TC) que sur le plan psychologique (intervention axée sur le stress de l'enseignant). En somme, soutenir du même souffle l'enseignant par rapport au stress qu'il vit et à la qualité de la relation qu'il développe avec l'élève pourrait avoir davantage de répercussions rapides, positives et concrètes sur l'intégration des élèves PTC, en comparaison avec un accompagnement axé uniquement sur le changement d'attitude.

La matrice de corrélations ainsi que le modèle de régression obtenu en incluant les trois variables secondaires peuvent orienter de façon plus précise un tel soutien à l'enseignant. D'abord, suivant les résultats en fonction du genre des répondants, une insistence sur la qualité de la relation avec l'élève pourrait être réalisée auprès des enseignantes. Une explication possible de cette différenciation en fonction du genre serait que les femmes accordent davantage d'importance à l'aspect relationnel dans leur travail d'enseignant. En conséquence, elles seraient plus affectées, dans leurs perceptions générales, par une relation conflictuelle et distante avec l'élève.

Plusieurs études ont abordé le lien entre les années d'expérience et l'attitude à l'égard de l'intégration d'élèves à besoins particuliers, sans arriver à un consensus sur la question. Alors que certains chercheurs (Batsiou, Bebetsos, Panteli, & Antoniou, 2008 ; Glaubman & Lifshitz, 2001; Heflin & Bullock, 1999) témoignent d'une attitude plus favorable chez les enseignants débutant dans la profession, d'autres font état du phénomène contraire (Alghazo & Naggar Gaad, 2004 ; Avramidis et al., 2000 ; Kalyva, Gojkovic, & Tsakiris 2007), les enseignants plus expérimentés étant plus favorables à l'intégration. La présente recherche va dans le sens de cette dernière proposition, le nombre d'années d'enseignement contribuant significativement à expliquer le développement d'attitudes positives à l'égard de l'intégration d'élèves PTC.

Au sujet d'une formation avant et pendant la pratique, les résultats exploratoires de cette étude suggèrent qu'une formation supplémentaire sur les troubles de comportement serait avant tout associée à une relation de meilleure qualité entre l'élève et l'enseignant. Ainsi, il ne semble pas, à la lumière des résultats corrélationnels de cette recherche, que la formation soit associée à elle seule à l'attitude vis-à-vis de l'intégration. Par ailleurs, le fait d'inclure la formation dans le modèle de régression contribue tout de même à l'effet global d'interactions. Autrement dit, la formation jouerait un rôle tout au moins favorable, de médiateur ou de modérateur au sein du modèle explicatif. Certaines études réalisées sur le sujet remettent cependant en question cette idée de rôle uniquement médiateur ou modérateur. Hastings et Oakford (2003), Jordan, Schwartz et McGhie-Richmond (2009), mais aussi Batsiou et al. (2008), concluent à une association directe, affirmant que la formation a une incidence favorable sur les croyances et sur les intentions liées au travail avec les EHDAAs. Selon Massé, Nadeau, Couture, Verret & Lanaris (Accepté), l'apparent désaccord avec la recherche pourrait s'expliquer par les différents styles de

formation évalués, qui se distinguent autant dans leur structure, dans leur contenu que dans leur durée.

La question de la formation revient fréquemment dans les échanges autour de l'intégration des élèves en difficultés comportementales. D'une part, le besoin de formation, notamment lié à la gestion de la diversité des apprenants, est rapporté par les enseignants dans plusieurs recherches (Bergeron & St-Vincent, 2011). Cela représente même une des recommandations formulées dans le rapport d'évaluation de la Politique de l'adaptation scolaire de Gaudreau et ses collègues (2008). D'autre part, la manière d'orchestrer le soutien fourni à l'enseignant est davantage sujette à discussions. Le rapport de Bergeron et St-Vincent (2011), qui traite de la question de la formation des enseignants en contexte québécois d'intégration des EHDAAs, apporte de nombreuses recommandations pertinentes à ce propos. L'une des conclusions de ce rapport est qu'il revient aux milieux d'encourager davantage le soutien, l'accompagnement, plutôt qu'uniquement la formation.

Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan et Lanaris (2013) vont également en ce sens. Pour eux, il est primordial de ne pas seulement offrir une formation théorique aux enseignants, mais également un soutien pour les aider à mieux comprendre les manifestations comportementales des élèves visés et à mettre en place les interventions recommandées. Les enseignants doivent composer avec des classes de plus en plus hétérogènes. Ils y sont responsables de soutenir la réussite de tous leurs élèves, y compris celle des EHDAAs intégrés dans leur classe ordinaire, ce qui pose de grands défis sur le plan pédagogique (Gaudreau et al., 2008). Pour cette raison, il ne suffit pas, en ce qui a trait à la formation, de dire aux enseignants ce qu'ils doivent faire. Il faut les pousser à remettre en question leurs pratiques, mais surtout il faut les outiller et les accompagner dans l'utilisation de leurs nouveaux savoirs, toujours avec comme objectif

l'adaptation de leur gestion de classe aux besoins particuliers des élèves en difficulté (Rousseau et al., 2013).

Conclusion

Les résultats de cette recherche montrent que le stress de l'enseignant et la qualité de la relation enseignant-élève contribuent à l'explication d'une attitude favorable ou défavorable de l'enseignant à l'égard de l'intégration. La contribution également du genre de l'enseignant, de la formation avant et en cours de pratique ainsi que des années d'expérience en enseignement dans l'effet global d'interactions laisse présager un effet modérateur ou médiateur qu'il serait pertinent d'évaluer dans une recherche ultérieure. En démontrant l'enchevêtrement de l'ensemble des variables en jeu, l'étude fait état du travail complexe des enseignants qui intègrent des élèves en difficultés comportementales.

Par ailleurs, la contribution du stress de l'enseignant et de la qualité de la relation enseignant-élève vis-à-vis de l'attitude est complémentaire, c'est-à-dire que les deux variables expliquent mieux l'attitude lorsqu'elles sont considérées conjointement. Cela suppose qu'un soutien apporté uniquement sur l'une d'elles n'aurait qu'un impact relatif pour l'enseignant. En somme, cette étude suggère l'aspect primordial, pour l'enseignant, d'un accompagnement soutenu sur plusieurs plans. Pour améliorer les attitudes face à l'intégration et ainsi favoriser l'intégration des élèves PTC, il importe autant de diminuer le stress lié à l'enseignement que d'améliorer la qualité de la relation entre les enseignants et leurs élèves. Il est envisageable qu'en s'orchestrant de cette façon le soutien puisse avoir un impact réel et durable pour l'ensemble des parties impliquées, soit autant pour l'enseignant que pour l'élève et pour le milieu scolaire au sein duquel ils évoluent.

Références

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Alam, S. (2012). Impact of teachers' stress on academic performance of public school students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38(1), 156-161.
- Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. doi: 10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 55-74. doi: 10.3200/JEXE.74.1.55-74
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International journal of special education*, 24(1), 100-111.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201–219. doi:10.1080/13603110600855739
- Beaman, R., & Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446. doi:10.1080/713663753
- Bélanger, S. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Bergeron, G., & St-Vincent, L. A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*(5), 934–946.
- Blacher, J., Baker, B. L., & Eisenhower, A. S. (2009). Student-teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*(5), 322-339. doi:10.1352/1944-7558-114.5.322
- Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, L., Levine, P., & Newman, L. (2005). *Engagement, academics, social adjustment, and independence*. Palo Alto, CA: SRI.
- Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie, 32*(1), 69-86.
- Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies, 37*(2), 171-195. doi:10.1080/03055698.2010.506319
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710. doi:10.1080/01443410802206700
- Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite; Avis à la ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education, 40*(4), 230-238. doi:10.1177/00224669070400040401
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children, 67*(1), 115-135.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Decker, M. D., Dona, P. D. et Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology, 45*(1), 83-109.

- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., & Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(1/2), 1-23.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J. P., & Bélanger, N. (1999). Intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada. Dans Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson & A. Dolbec (dir.), *Un programme pancanadien de recherche en éducation* (p. 233-260). Ottawa: Société canadienne pour l'étude en éducation.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4) 363–383. doi:10.1016/j.jsp.2006.10.002
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. doi: 10.7202/1007731ar
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Qc : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Geving, A.M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624-640. doi:10.1016/j.tate.2007.02.006
- Glaubman, R., & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 207-223.
- Greene, R. W., Abidin, R. R., & Kmetz, C. (1997). The index of teaching stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35(3), 239-259.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 297-318.

- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. doi:10.1080/01443410303223
- Heath, N. L., Petrakos, H., Finn, C.A., Karagiannakis, A., Mclean-Heywood, D., & Rousseau, C. (2004). Inclusion on the final frontier: A model for including children with emotional and behaviour disorders (E/BD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 241-259. doi:10.1080/1360311042000216910
- Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional / behavioral disorders : A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103-122.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.010
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910–929.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. doi: 10.1111/1467-8624.00366
- Leflot, G., Van liebergen, P., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.

- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Malmberg, L.E., & Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 677-694.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V., & Bégin, J.Y. (2013). Impact of a school consulting program aimed at helping teachers integrate students with behavioural difficulties into secondary school: Actors' points of view. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 327-343. doi:10.1080/13632752.2013.775719
- Massé, L., Nadeau, M.F., Couture, C., Verret, C., & Lanaris, C. (Accepté, 2015). Aider les enseignants dans l'inclusion scolaire des enfants et des adolescents avec un TDA-H. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, QC : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Récupéré de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lorganisation-des-services-educatifs-aux-eleves-a-risque-et-aux-eleves-handicapes-ou-en-diff/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Québec, Qc : Gouvernement du Québec.. Récupéré de : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationEleves_HandDiff.pdf.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751–762. doi:10.1002/pits.20015
- Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K., & Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 71(1), 59-73.

- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98. doi:10.1037/0022-0663.98.1.87
- Pang, I. W. (2012). Teacher stress in working with challenging students in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(2), 119-139. doi:10.1007/s10671-011-9109-6
- Pianta, R. C. (2004). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31. doi: 10.1016/0022-4405(94)90026-4
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 297-312. doi: 10.1017/S0954579400006519
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559-581. doi:10.1348/000709900158308
- Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant? Dans P. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafourture & N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale à l'école. Tome I- La santé des enseignants et des enseignantes* (p. 203-220). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Randoll, N. (2008). *Teachers' attitudes towards inclusion as linked to teachers' sense of efficacy* (Thèse de doctorat inédit). Université Concordia, Montréal, QC.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130-143. doi:10.1177/00224669040380030101
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement : A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.

- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S., & Lanaris, C. (2013). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 133-146). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Scanlon, G., & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395.
- Scott, T. M. (2007). Issues of personal dignity and social validity in schoolwide systems of positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 102-112. doi:10.1177/10983007070090020101
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. Doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229. doi: 10.1080/08856250500055735
- Vallerand, R. J., & Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493. doi:10.2224/sbp.2002.30.5.485
- Yost, D. S., & Mosca, F. J. (2002). Beyond behavior strategies: Using reflection to manage youth in crisis. *The Clearinghouse*, 75(5), 264-267. doi:10.1080/00098650209603952

Tableau 1

Répartition des participants selon leurs années d'expérience, le niveau enseigné et la formation initiale et en cours de pratique en ce qui a trait aux difficultés de comportement

Caractéristiques des enseignants (<i>N</i> = 221)	<i>n</i>	%
Années d'expérience		
1-5 ans	41	18,6
6-10 ans	44	19,9
11-15 ans	57	25,8
16-20 ans	47	21,3
21 et +	29	13,1
Niveau auquel ils enseignent principalement		
1 ^{er} secondaire	70	31,7
2 ^e secondaire	51	23,1
3 ^e secondaire	35	15,8
4 ^e secondaire	19	8,6
5 ^e secondaire	18	8,1
Cheminement particulier	14	6,3
Formation au TC		
Aucune formation	17	7,7
Formation seulement avant ou en cours de pratique	90	40,7
Formation avant et en cours de pratique	113	51,1

Tableau 2
Corrélations entre les variables (N = 221)

Variable	2	3	4	5	6
1. Attitude enseignant	-,551***	,632***	-,056	-,082	,171*
2. Stress de l'enseignant		-,563***	,145*	-,189**	-,069
3. Qualité de relation élève-enseignant			-,004	-,103	,066
4. Genre				-,058	-,045
5. Formation sur les TC					-,022
6. Années d'expérience					

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Tableau 3

Régression multiple des variables indépendantes sur l'attitude de l'enseignant

Variable	B	ES	β	t
Qualité de relation élève-enseignant	- 0,568	0,134	- 0,285	-4,22***
Stress de l'enseignant	0,439	0,058	0,471	7,61***
Années d'expérience	0,274	0,118	0,118	2,33*
Formation sur les TC	0,381	1,374	0,014	0,28
Genre	- 0,680	1,823	- 0,019	-0,37
CONSTANTE	79,29			

Note. $R^2 = 0,47$, $F(5, 211) = 37,05$, $p < 0,001$.

* $p < 0,05$. *** $p < 0,001$.

Chapitre 3 :
Discussion générale

Par le biais ce projet de recherche, nous avons cherché à décrire les associations entre certaines variables liées à l'intégration en classe ordinaire des élèves présentant un trouble du comportement. Ces variables, soit le stress de l'enseignant, la qualité de la relation enseignant-élève et l'attitude de l'enseignant à l'égard de l'intégration, ont toutes un rôle relatif à jouer dans le succès des mesures d'intégration mises en place en milieu scolaire. De manière spécifique, puisqu'une attitude favorable de l'enseignant est au cœur du processus d'intégration, nous avons d'abord et avant tout évalué dans quelle mesure le stress et la qualité de relation avec l'élève pouvait y contribuer. En cherchant à mieux saisir leurs associations mutuelles, l'intention est d'orienter, de façon plus juste et efficiente, le soutien à apporter aux enseignants qui travaillent à l'intégration des élèves PTC. La discussion générale de ce mémoire présente les associations observées, témoigne de ce que les résultats peuvent impliquer sur le plan clinique et porte un regard sur les limites du projet ainsi que sa contribution.

Le stress de l'enseignant et l'attitude à l'égard de l'intégration

Les résultats de ce mémoire confirment l'association entre l'attitude des enseignants à l'égard des élèves en difficulté comportementale et le stress qu'ils vivent au travail. Comme de fait, un stress élevé de l'enseignant est lié à des perceptions plus défavorables quant à l'impact de l'élève PTC en classe. Déjà, les travaux de Pang (2012) démontrent l'impact des perceptions et croyances sur le stress du personnel enseignant. En fait, selon ce chercheur, le comportement perturbateur de l'élève PTC n'a pas en soi d'impact significatif sur le stress de l'enseignant. C'est la perception qu'a l'enseignant de ce comportement, l'idée qu'il s'en fait, qui influencerait son niveau de stress. L'attitude développée par l'enseignant joue essentiellement, dans ces circonstances, un rôle de médiateur entre le comportement de l'élève et le stress de l'enseignant (Pang, 2012).

En outre, dans la présente étude les coefficients de corrélation indiquent que le niveau de stress, non seulement est associé à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des élèves PTC, mais contribue de façon significative à son explication. Autrement dit, il appert que la présence d'un haut niveau de stress chez l'enseignant peut en partie expliquer pourquoi ce même enseignant a également une attitude négative face à l'intégration des élèves PTC.

La qualité de relation enseignant-élève et l'attitude à l'égard de l'intégration

L'association entre la qualité de la relation enseignant-élève et l'attitude à l'égard de l'intégration a déjà fait l'objet de recherches antérieures (Birch & Ladd, 1997; Randoll, 2008). Dans ces travaux, les enseignants ayant une relation de meilleure qualité avec leurs élèves rapportaient également une attitude plus favorable vis-à-vis de leur intégration (Randoll, 2008). Par ailleurs, la présente étude situe la qualité de relation enseignant-élève, de manière plus spécifique, comme un facteur prédictif de l'attitude de l'enseignant. En regard de l'effet démontré, cela signifie qu'une relation de bonne qualité entre un enseignant et ses élèves PTC (caractérisée par la chaleur, la disponibilité et la proximité) prédit de façon significative le développement chez cet enseignant de perceptions plus favorables à l'égard de leur intégration.

Implications cliniques

Ces constats n'ont pas que des résonances théoriques. Au contraire, ils revêtent une importance clinique, en mettant en lumière la nécessité pour l'enseignant d'un soutien sur plusieurs fronts, c.-à-d. sur l'ensemble des dimensions impliquées.

L'attitude de l'enseignant, c'est-à-dire la perception que se façonne l'enseignant à l'égard de l'intégration d'un ou de plusieurs élèves HDAA, est un élément crucial de compréhension, relié de près à la réussite de tout le processus d'intégration. En promouvant une attitude positive

de l'enseignant, on peut améliorer de façon significative le taux de maintien en classe ordinaire des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

D'autre part, l'attitude est le fait de perceptions et de croyances profondément ancrées chez la personne (Ajzen, 1991). En susciter le changement par voie directe n'est donc pas chose aisée. Par ailleurs, en confirmant le SE et la QREE comme facteurs explicatifs de l'attitude de l'enseignant, le présent mémoire propose un autre angle d'approche. Diminuer le niveau de stress vécu par l'enseignant et favoriser une relation de meilleure qualité avec l'élève PTC pourrait, selon les résultats présentés, contribuer également à améliorer l'attitude des enseignants face à l'intégration. Agir ainsi indirectement, sur le SE et sur la QREE, aurait davantage de répercussions positives sur le processus d'intégration qu'un travail uniquement sur l'attitude des enseignants.

Pour Massé et al. (2013), ce travail sur le stress de l'enseignant et sur la qualité de la relation enseignant-élève a de meilleures chances de succès s'il se réalise par le biais d'un soutien aux pratiques enseignantes. Les auteurs ont évalué un programme d'accompagnement continu pour l'enseignant, axé entre autres sur les pratiques enseignantes et sur l'analyse fonctionnelle du comportement de l'élève. Les auteurs témoignent des bénéfices du programme autant pour l'enseignant (réduction du stress, meilleures attitudes à l'égard de l'intégration) que pour l'élève (amélioration de la relation avec l'enseignant).

Scanlon et Barnes-Holmes (2013) sont, pour leur part, critiques à l'endroit des enseignants qui intègrent des élèves en difficultés comportementales. Selon eux, les enseignants, en dépit de leur grande motivation et de leur compétence éducationnelle générale, ne possèdent pas certaines habiletés majeures de gestion des comportements perturbateurs. Leurs lacunes à ce

niveau, ainsi que les conséquences que ces lacunes entraînent, seraient à l'origine pour l'enseignant d'une baisse de son sentiment d'auto-efficacité et d'une augmentation de son niveau de stress. Dans ces circonstances, l'enseignant devient selon eux plus susceptible de vivre des difficultés psychologiques importantes comme l'épuisement professionnel.

À la vue de ce portrait complexe, Scanlon et Barnes-Holmes (2013) concluent qu'il serait insuffisant d'intervenir sur une seule des dimensions impliquées. Ils rejoignent ici Massé et al. (2013), avançant qu'il importe d'accompagner les enseignants avant tout sur leurs pratiques de gestion de manière entre autres à diminuer leur stress au travail et d'ainsi favoriser chez eux un changement d'attitude envers l'intégration.

Limites et contribution

L'étude affiche certaines limites méthodologiques dont il est important de tenir compte. Il va sans dire que toutes les conclusions proposées préalablement doivent être interprétées à la lumière de ces limites.

Dans l'étude de Decker, Dona & Christenson (2007), qui compare la perception des élèves et des enseignants de leur REE respective, les élèves caractérisés par l'enseignant comme conflictuels évaluaient plutôt leur relation enseignant-élève comme étant positive. Cela suggère qu'effectuer une analyse de l'effet de la REE à partir de l'avis unique de l'enseignant est discutable. Or, dans le cas présent d'étude, l'utilisation exclusive de données secondaires ne permettait pas l'ajout de paramètres tel que la perception de l'élève. En outre, la qualité de la relation enseignant-élève était rapportée par un seul des deux membres de la dyade, ce qui en limite l'interprétation. Il va sans dire qu'une prise en considération de l'élève, occulté dans cette étude, devrait faire partie d'une recherche ultérieure sur le sujet. Conjointement, une série

d'observations directes en classe, prise de façon complémentaire, permettrait également d'accroître la validité des résultats fournis par l'instrument TSRI, quant à la qualité de la relation enseignant-élève.

Dans le même ordre d'idée, le Questionnaire sur l'Impact de l'Intégration des Élèves PTC, portant sur l'attitude de l'enseignant, conçu essentiellement de manière à mesurer les perceptions, les attentes et les croyances de ce dernier, n'offre qu'une information partielle. L'outil ne permet pas de valider la portée concrète des attitudes, c'est-à-dire d'évaluer dans quelle mesure les attitudes se traduisent en intentions, puis en actions, lorsque les enseignants sont en contexte réel d'intervention. Ici également, des observations dans le milieu fourniraient ces précisions importantes. Cela permettrait d'approcher davantage les données brutes de leur objectif, c.-à-d. aller au-delà de la simple perception, de la simple opinion de l'enseignant.

Enfin, l'étendue des travaux de recherche réalisés en plusieurs régions du monde sur la question des attitudes suggère une considération supplémentaire, soit celle de l'influence culturelle dans le développement d'attitudes positives ou négatives des enseignants. En d'autres termes, pour avoir une vision plus juste et précise de la situation, il importe de considérer la culture des enseignants dans l'analyse, plusieurs aspects culturels ayant probablement un impact sur leur propension à être favorables ou non vis-à-vis de l'intégration. L'étude de Randoll (2008), réalisée auprès d'enseignants québécois du secteur anglophone, ne s'avancait d'ailleurs pas sur des hypothèses à la grandeur de la province pour cette raison, c'est-à-dire parce que l'auteur soupçonnait la présence de différences culturelles trop grandes entre l'échantillon sélectionné et les enseignants du secteur francophone. Ce regard sur la dimension culturelle

n'ayant pas été posé lors du choix et de l'élaboration des questionnaires fournis aux enseignants, il est suggéré pour le futur d'y prêter davantage attention.

En démontrant l'effet prédictif d'un faible niveau de stress de l'enseignant et d'une relation enseignant-élève de bonne qualité dans le développement d'attitudes favorables envers l'intégration des élèves PTC, la présente étude entraîne quelques retombées non-négligeables. En premier lieu, elle permet de sensibiliser les acteurs du milieu scolaire, les enseignants plus particulièrement, à l'importance de leur attitude dans le contexte intégratif, mais surtout à l'impact de leur stress ainsi que de la relation qu'ils entretiennent avec les élèves PTC de leur classe. Du même coup, l'exercice de recherche théorique et la discussion soulignent le travail complexe des enseignants qui intègrent des jeunes PTC. Ce faisant, l'étude fait également valoir leur besoin de soutien. Subséquemment, le tout a comme but de susciter la réflexion autour des mesures d'accompagnement offertes aux enseignants des écoles secondaires et plus largement autour de notre angle d'analyse de la problématique. En somme, le mémoire suggère un accompagnement continu pour l'enseignant, axé autant sur le stress vécu par ce dernier pendant le processus d'intégration que sur la relation qu'il développe avec l'élève en difficultés comportementales.

Références

- Abbott, L. (2006). Northern Ireland head teachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 627-643. doi: 10.1080/13603110500274379
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Alam, S. (2012). Impact of teachers' stress on academic performance of public school students. *Journal of the Indian academy of applied psychology*, 38(1), 156-161.
- Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. doi: 10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International* 28(2), 131-147. doi: 10.1177/0143034307078086
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 55-74. doi: 10.3200/JEXE.74.1.55-74
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International journal of special education*, 24(1), 100-111.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(3), 277-293. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. doi : 10.1080/08856250701649989
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Axup, T., & Gersch, I. (2008). The impact of challenging student behaviour upon teachers' lives in a secondary school: teachers' perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(3), 144-151. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00388.x

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. doi: 10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P., & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201–219. doi:10.1080/13603110600855739
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of educational psychology*, 92(3), 568-582. doi:10.1037/0022-0663.92.3.568
- Beaman, R., & Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446. doi:10.1080/713663753
- Beauregard, F. & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier & M. Paré (Éds.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p.31-56). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C., Dionne & N., Rousseau (Éds), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bennathan, M. & Boxall, M. (2003) *The Boxall Profile*. East Sutton, Kent: SEBDA.
- Bergeron, G., & St.Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934–946.

- Blacher, J., Baker, B. L., & Eisenhower, A. S. (2009). Student-teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 114*(5), 322-339. doi:10.1352/1944-7558-114.5.322
- Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, L., Levine, P., & Newman, L. (2005). Engagement, academics, social adjustment, and independence. Palo Alto, CA: SRI.
- Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie, 32*(1), 69-86.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive Education: Identifying Teachers' Perceived Stressors in Inclusive Classrooms. *Exceptionality Education Canada, 18*(3), 131-147.
- Čagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies, 37*(2), 171-195. doi:10.1080/03055698.2010.506319
- Cantin, S., Vitaro, F., Brendgen, M., Dubois, N.F., Boivin, M., Tremblay, R. E., & Pérusse, D. (2006). *Contextes et processus relationnels associés au développement des conduites agressives à la période préscolaire : l'influence négative des amis*. Communication présentée au Premier congrès biennal du CQJDC : Québec, QC.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology, 28*(2), 195-209. doi:10.1080/01443410701491858
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710. doi:10.1080/01443410802206700
- Conseil supérieur de l'éducation. (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite; Avis à la ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education, 40*(4), 230-238. doi:10.1177/00224669070400040401
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children, 67*(1), 115-135.

- Cooper, P. (2004). Is 'inclusion' just a buzz word? *Emotional and Behavioral Difficulties*, 9(4), 219-222.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26(4), 431-453.
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- Decker, M. D., Dona, P. D. et Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., & Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(1/2), 1-23.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J. P., & Bélanger, N. (2000). L'intégration scolaire des élèves qui présentent des besoins particuliers dans les provinces et territoires du Canada (actes de colloque). Document préparé pour le Conseil des ministres de l'éducation au Canada, p. 233-260.
- Dumas, J. E., Prinz, R. J., Smith, E. P., & Laughlin, J. (1999). The Early Alliance prevention trial: An integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(1), 37-53.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4) 363–383. doi:10.1016/j.jsp.2006.10.002
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui

ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.

Fortin, L., Toupin, J., Pauzé, R., Déry, M. et Mercier, H. (1996). Variables associées à la compétence scolaire des adolescents en trouble de comportement. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 33(2), 245-267.

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. doi: 10.7202/1007731ar

Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 59(1), 37-45.

Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624-640. doi:10.1016/j.tate.2007.02.006

Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J., & Moeini, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63(1/2), 84–88. doi: 10.1016/j.pec.2005.09.002

Glaubman, R., & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 207-223.

Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., & Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *The Journal of applied behavioral science*, 19(4), 461-481.

Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in Three Southwestern Rural School Districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2).

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(2), 297-318.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development, 76*(5), 949-967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. Dans G. Bear & K. M. Minke (Éds.), *Children's Needs III: Development, prevention and intervention* (pp. 49-60), Bethesda, MD: NASP.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in pre-school and early elementary classrooms. Dans R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Éds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–84). Baltimore: Brookes.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International, 24*(1), 115-127. doi: 10.1177/0143034303024001905
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*(1), 87-94. doi:10.1080/01443410303223
- Heath, N. L., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, A., Mclean-Heywood, D., & Rousseau, C. (2004). Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/BD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education, 8*(3), 241-259. doi:10.1080/1360311042000216910
- Heflin, L. J., & Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional / behavioral disorders : A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure, 43*(3), 103-122.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*(1), 253-263. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00748.x
- Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems : A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(2), 173-184.

- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.010
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36.
- Karaj, S., & Rapti, E. (2013). Teacher job stress in Albania: examining the role of students' classroom disruptive behavior and other factors in the school context. *Problems of Education in the 21st Century*, 54, 14-21.
- Kim, J., Park, E., & Snell, M. E. (2005). Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, 43(6) 401-415.
- Kuyini, A. B. and Desai, I. (2007), Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7: 104–113. doi: 10.1111/j.1471-3802.2007.00086.x
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628
- Ladd, G. W., Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910–929.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. doi: 10.1111/1467-8624.00366
- Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The Relationship of School-Wide Positive Behavior Support to Academic Achievement in an Urban Middle School. *Psychology in the Schools*, 43(6), 701–712. doi: 10.1002/pits.20177
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.

- Leflot, G., Van Lier, P., Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Liu, J., & Pearson, D. (1999). Teachers' Attitude toward Inclusion and Perceived Professional Needs for an Inclusive Classroom. (Service de reproduction du document ERIC No. ED 438 274)
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46-52.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 21-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maertens, F., & Bowen, F. (1996). Attitudes et changement des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 41-59.
- Malmberg, L. E., & Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 677-694.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V., & Bégin, J. Y. (2013). Impact of a school consulting programme aimed at helping teachers integrate students with behavioural difficulties into secondary school: actors' points of view. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 327-343.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(4), 265-274. doi:10.2307/1511115
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, QC : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), 25 pages (disponible sur le site <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lorganisation-des-services-educatifs-aux-eleves-a-risque-et-aux-eleves-handicapes-ou-en-diff/>)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté, 65 pages (disponible sur le site http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationEleves_HandDiff.pdf).

Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.

Morrison, G. M., & D'Incau, B. (2000). Developmental and Service Trajectories of Students with Disabilities Recommended for Expulsion from School. *Exceptional Children*, 66(2), 257-272.

Murray, C, & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751–762. doi:10.1002/pits.20015

Nelson, J. R., Benner, G. J., Lane, K., & Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 71(1), 59-73.

O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education*, 24(1), 117-126.

O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.

O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98. doi:10.1037/0022-0663.98.1.87

Opdal, L.R., Wormnæs, S., & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 143–162.

- Pang, I. W. (2012). Teacher stress in working with challenging students in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(2), 119-139. doi:10.1007/s10671-011-9109-6
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2004). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31. doi: 10.1016/0022-4405(94)90026-4
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 297-312. doi: 10.1017/S0954579400006519
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559-581. doi:10.1348/000709900158308
- Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant? Dans P. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafourture et N. Lafranchise (Éds), *La santé psychosociale à l'école. Tome I- La santé des enseignants et des enseignantes* (pp. 203-220). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Randoll, N. (2008). *Teachers' attitudes towards inclusion as linked to teachers' sense of efficacy* (Thèse de doctorat inédite). Université Concordia, Montréal, QC.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., & Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130-143. doi:10.1177/00224669040380030101
- Romano, K. et Chambliss, C. (2000). *K-12 Teachers' and Administrators ' Attitudes toward Inclusive Educational Practices*. (thèse de doctorat inédite) Ursinus College, PA
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Rousseau. N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S., & Lanaris, C. (2013). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. Dans L.

- Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 133-146). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Scanlon, G., & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395.
- Scott, T. M. (2007). Issues of personal dignity and social validity in schoolwide systems of positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(2), 102-112. doi:10.1177/10983007070090020101
- Shapiro, A. (2000). *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*, New York, NY: Routledge Farmer.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Smith, A., Brice, C., Collins, A., Matthews, V., & McNamara, R. (2000). *The scale of occupational stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job*. Sudbury, MA: Health and Safety Executive, HSE Books.
- Smith, M. K., & Smith, K. E. (2000). "I believe in inclusion, but...": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-180.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. Doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Talmor, R., Reiter, S., Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229. doi: 10.1080/08856250500055735

- Valencia, A. (2010). *Le rôle et l'influence de la relation élève-enseignant sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves dans les écoles primaires québécoises* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Vallerand, R. J., & Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-21.
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493. doi:10.2224/sbp.2002.30.5.485
- Yost, D. S. & Mosca, F. J. (2002). Beyond behavior strategies: Using reflection to manage youth in crisis. *The Clearinghouse*, 75(5), 264-267. doi:10.1080/00098650209603952

Appendice A

Indice de stress de l'enseignant (ITS)

Traduction et adaptation du Index of Teaching Stress (Greene, Abidin, & Kmetz, 1997)

Indice de Stress de l'Enseignant

Pour les questions suivantes, encerclez le chiffre décrivant le mieux ce que vous ressentez comme enseignant par rapport à l'élève-cible :

- 1- Profondément en accord**
- 2- En désaccord**
- 3- Indécis**
- 4- D'accord**
- 5- Profondément en accord**

1. Je me sens piégé par mes responsabilités.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

2. Ma capacité à apprécier mon travail est diminuée.

3. Rien de ce que je fais ne semble aider.

4. Il fait des choses pour moi qui me font plaisir.

5. Il ne m'aime pas et ne désire pas être près de moi.

6. Mes efforts supplémentaires ne sont pas vraiment appréciés.

7. Avec cet élève, je ne me sens pas aussi chaleureux ou familier.

8. L'élève pose des gestes qui me dérangent beaucoup.

9. L'élève m'empêche de faire les choses que je voudrais.

10. Je me sens gêné devant la conduite de l'élève en public.

Encercler le chiffre décrivant le mieux ce que vous ressentez comme enseignant par rapport à l'élève-cible :

- 1- Profondément en accord**
- 2- En désaccord**
- 3- Indécis**
- 4- D'accord**
- 5- Profondément en accord**

11 Compter cet élève parmi mes élèves est frustrant.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

12 Interagir avec les parents est frustrant.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

13. J'ai le sentiment que je devrais avoir un meilleur contrôle de l'élève.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

14. Il m'empêche jusqu'à un certain point d'apprécier ma journée.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

15. J'ai le sentiment que j'ai besoin de plus d'aide que je n'en ai actuellement.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

16. J'ai le sentiment que je ne peux gérer l'élève de façon efficace.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

17. Face à cet élève, je ne me sens pas à la hauteur comme enseignant.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

18. Je me sens embarrassé par le manque de progrès de l'élève.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

19. Je doute de ma capacité à enseigner à l'élève.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

20. Je suis épuisé par l'énergie requise pour surveiller l'élève.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

21. Il me fait remettre en question ma décision d'enseigner.

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Encercler le chiffre décrivant le mieux ce que vous ressentez comme enseignant par rapport à l'élève-cible :

- 1- Profondément en accord**
- 2- En désaccord**
- 3- Indécis**
- 4- D'accord**
- 5- Profondément en accord**

22. Je m'inquiète que l'élève va contribuer à entacher ma bonne réputation.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

23. L'élève réussirait mieux si j'avais un assistant.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

24. Je consacre plus de temps de classe à répondre aux besoins de l'élève.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

25. Il augmente les problèmes que j'éprouve avec les autres élèves.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

26. Je ne réussis pas aussi bien que les autres enseignants avec cet élève.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

27. Je suis impatient face aux défis que l'élève présente.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

28. Je ne me sens pas appuyé par la direction de l'école.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

29. Je suis frustré par ma façon d'agir et de me sentir face à l'élève.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

30. Je souhaiterais avoir quelqu'un à qui m'adresser pour "guider" mes actions.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

31. Je recherche constamment des façons nouvelles et créatives d'enseigner à l'élève.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

32. J'ai reçu beaucoup moins d'aide que ce à quoi je m'attendais.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

Encerclez le chiffre décrivant le mieux ce que vous ressentez comme enseignant par rapport à l'élève-cible :

- 1- Profondément en accord**
- 2- En désaccord**
- 3- Indécis**
- 4- D'accord**
- 5- Profondément en accord**

33. Je m'organise aussi bien avec l'élève que tout autre enseignant.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

34. Je suis frustré que l'élève ne réussisse pas.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

35. Je n'aime pas enseigner à cet élève.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

36. Je me sens mal à l'aise ou gêné face à cet élève.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

37. Les parents me téléphonent pour me dire leur insatisfaction.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

38. Je me sens harcelé par les parents de l'élève.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

39. Les parents ne semblent pas préoccupés par le comportement de l'élève.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

40. L'élève provient d'un milieu familial démuni.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

41. Je suis incapable d'en arriver à une entente avec les parents au sujet de la façon d'agir avec l'élève.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

42. Il accapare l'attention que je devrais donner aux autres élèves.

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

MERCY POUR VOTRE PARTICIPATION

Appendice B

Impact de l'intégration de l'élève PTC (IIQ)

Traduction et adaptation du Impact of Inclusion Questionnaire (Hasting & Oakford, 2003)

Impact de l'Intégration des Élèves PTC

Voici une liste d'énoncés concernant les enfants difficiles. Veuillez lire chaque énoncé attentivement. Utilisez ensuite l'échelle décrite ci-bas pour signifier votre niveau d'accord ou de désaccord avec l'énoncé.

Entrez le chiffre sur l'échelle qui représente le mieux votre opinion :

- 1- Très fortement en désaccord**
 - 2- Fortement en désaccord**
 - 3- En désaccord**
 - 4- Indécis**
 - 5- En accord**
 - 6- Fortement en accord**
 - 7- Très fortement en accord**

Si vous êtes en accord avec l'énoncé, vous devez encercler 5, 6 ou 7 selon la force de votre accord. De la même façon, si vous êtes en désaccord avec l'énoncé, vous devez encercler 1, 2 ou 3. Si vous êtes indécis, encerclez le 4. Veuillez s.v.p indiquer votre opinion à propos de TOUS les énoncés.

Avoir des élèves difficiles dans ma classe...

- 1- M'épuise physiquement.
 - 2- Interrrompt la routine de la classe
 - 3- Ne m'empêche pas de prêter attention aux autres élèves de la classe.
 - 4- Leur permet de se faire valoir devant des spectateurs.
 - 5- Épuise les ressources financières de l'école.
 - 6- Ne me place pas devant un stress supplémentaire.
 - 7- Entraîne le rejet de la part des autres élèves de la classe.

Encerclez le chiffre sur l'échelle qui représente le mieux votre opinion :

- 1- Très fortement en désaccord**
 - 2- Fortement en désaccord**
 - 3- En désaccord**
 - 4- Indécis**
 - 5- En accord**
 - 6- Fortement en accord**
 - 7- Très fortement en accord**

Avoir des élèves difficiles dans ma classe...

- 8- Dérange les autres élèves de la classe.
 - 9- Ne me pose pas une menace physique.
 - 10- Affecte négativement le bon fonctionnement de la classe.
 - 11- Ne cause pas de dérangement dans la classe.
 - 12- Augmente les problèmes de comportement des autres élèves de la classe.
 - 13- Est populaire avec les parents.
 - 14- Prend une quantité disproportionnée de mon temps.
 - 15- Ne place pas les autres élèves en danger.
 - 16- N'encourage pas leurs comportements difficiles.
 - 17- Ne m'épuise pas émotivement.
 - 18- Entrave leurs performances scolaires.
 - 19- Donne aux gens une vision plus positive de l'école.
 - 20-N'est pas une expérience effrayante pour eux.

21- Augmente ma charge de travail à un niveau inacceptable.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Encerclez le chiffre sur l'échelle qui représente le mieux votre opinion :

- 1- Très fortement en désaccord
- 2- Fortement en désaccord
- 3- En désaccord
- 4- Indécis
- 5- En accord
- 6- Fortement en accord
- 7- Très fortement en accord

Avoir des élèves difficiles dans ma classe...

22- Augmente les occasions d'apprentissage en classe pour les autres élèves.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

23 -Profite à leur développement personnel.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

24- Affecte négativement la réussite des autres élèves de la classe.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

MERCI DE VOTRE PARTICIPATION

Appendice C

Inventaire de la relation élève-enseignant (TSRI)

Traduction et adaptation du Teacher-Student Relationship Inventory (Ang, 2005)

Inventaire de la Relation Élève-Enseignant

Veuillez encercler le chiffre qui correspond à votre choix réponse :

- 1- Presque jamais vrai**
- 2- Rarement vrai**
- 3- Parfois vrai**
- 4- Souvent vrai**
- 5- Presque toujours vrai**

- 1- J'apprécie le fait d'avoir cet élève dans ma classe.
- 2- Si l'élève a des problèmes à la maison, il/elle va probablement demander mon aide.
- 3- Je décrirais ma relation avec cet élève comme étant positive.
- 4- Cet élève me fait vivre de la frustration plus souvent que la plupart des autres élèves de son groupe.
- 5- Si cet élève est absent, je vais m'ennuyer d'elle/de lui.
- 6- Cet élève partage avec moi des choses de sa vie personnelle.
- 7- J'ai vraiment hâte que l'année soit terminée, ainsi je n'aurai pas à enseigner à cet élève l'an prochain.
- 8- Lorsque cet élève est absent, je me sens soulagé.
- 9- Si cet élève a besoin d'aide, il/elle va probablement me le demander.
- 10- Cet élève vient me voir pour obtenir de l'écoute et de la sympathie.
- 11- J'apprécierais davantage mon groupe si cet élève n'y est pas.
- 12- Cet élève dépend de moi pour obtenir des conseils ou de l'aide.
- 13- Je suis content de ma relation avec cet élève.
- 14- J'aime bien cet élève.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

MERCI POUR VOTRE PARTICIPATION

Appendice D

Règles de présentation d'un article pour la Revue de psychoéducation
Serge Larivée, 2014

CONDITIONS DE PUBLICATION

POLITIQUE ÉDITORIALE

La *Revue de psychoéducation* privilégie la publication d'articles abordant l'une ou l'autre des principales dimensions des problèmes d'inadaptation psychosociale : description, étiologie, prévalence, prédition, diagnostic et pronostic, intervention et évaluation de l'intervention. Les articles peuvent prendre la forme de recensions des écrits, d'études empiriques, d'expériences cliniques, d'études de cas ou de travaux théoriques.

Le numéro international normalisé des publications en série (I.S.S.N.) de la *Revue de psychoéducation* est 1713-1782.

Depuis 1983, Les textes de la *RPE* sont indexés dans la base de données bibliographiques Repère : <http://repere.sdm.qc.ca/#focus>

DIRECTIVES AUX AUTEURS

1. Manuscrits inédits. La *Revue de psychoéducation* ne publie que des manuscrits originaux. Les manuscrits soumis ne doivent pas avoir été publiés ni proposés ailleurs durant la période de soumission à la *Revue de psychoéducation*. Les auteurs doivent faire parvenir le fichier de leur manuscrit en format Word et un exemplaire imprimé de ce dernier

2. Langue de publication. La langue de publication de la *Revue de psychoéducation* est le français, à la qualité duquel le comité de direction attache, bien évidemment, une grande importance. Bien que les manuscrits acceptés fassent l'objet d'une révision éditoriale, celle-ci ne saurait atténuer la responsabilité des auteurs quant au niveau rédactionnel du texte soumis.

3. Format et normes de publication. Les articles doivent être écrits à double interligne, sur du papier 8,5 X 11 po (ou A4). La police utilisée devrait être Times New Roman 12 ou Arial 11. Le texte doit être aligné à gauche ou justifié. Les marges doivent être de 2,5 cm (1 po) et les pages numérotées en haut à droite et de manière consécutive (la page titre étant la première). Les articles soumis doivent compter au maximum 35 pages, incluant les références et les tableaux. Toutes les pages doivent contenir un court entête (dérivé du titre) dans le coin supérieur droit. La présentation du texte, des tableaux, des figures et des références doit respecter les normes décrites dans le *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA 2010, 6^e édition. (voir point 8 ci-dessous).

4. Page titre. Celle-ci contient le titre (maximum de 20 mots), noms et affiliations de tous les auteurs, de même que l'adresse de correspondance, numéros de téléphone et de télécopieur, et adresse électronique de l'auteur responsable de la soumission du manuscrit. La page titre du fichier doit être envoyée séparément.

5. Page du résumé et mots-clés. Celle-ci doit inclure le titre de l'article, un résumé de 250 mots MAXIMUM, et de trois à cinq mots-clés. Lors de la décision finale et si celle-ci se révèle positive, les auteurs devront fournir une traduction en anglais du résumé ainsi que des mots-clés. Un service de traduction pour le résumé est offert aux auteurs. Le tarif est de 22 cents par mot français. Les auteurs peuvent proposer leur propre traduction mais la qualité de cette traduction sera évaluée et au besoin, le coût d'une nouvelle traduction au tarif mentionné ci-dessus sera facturé aux auteurs.

6. Texte principal. Toute première ligne d'un paragraphe (sauf celui du résumé) doit avoir un retrait positif de 1,25 cm (ou ½ po). Dans le cas des études empiriques, le texte doit être subdivisé en sections intitulées : Introduction, Méthodologie, Résultats, Discussion et Références.

7. Niveaux de titre (APA, 6^e édition)

NIVEAU	FORMAT	EXEMPLE
1	Centré, gras	Titre Texte : nouveau paragraphe, avec un alinéa de 1,25 cm.
2	Aligné à gauche ou justifié, gras	Titre Texte : nouveau paragraphe, avec un alinéa de 1,25 cm.
3	Aligné à gauche ou justifié, alinéa de 1,25 cm., gras, point final	Titre. Le texte suit le point.
4	Aligné à gauche ou justifié, alinéa de 1,25 cm., gras, italique point final	Titre. Le texte suit le point.
5	Aligné à gauche ou justifié, alinéa de 1,25 cm., italique, point final	Titre. Le texte suit le point.

8. Notes de bas de page. L'utilisation des notes de bas de page doit être limitée au strict minimum.

9. Références. Les auteurs sont priés de suivre les directives de la 6^e édition des normes de l'APA, accessibles à l'adresse suivante :

<http://www.bib.umontreal.ca/ED/disciplines/psychologie/references.htm>

À titre d'exemple :

Article de revue

Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.

Connor, D.F., Steingard, R.J., Anderson, J.J., & Melloni, R. H. Jr. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 33, 279-294.

Livre

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustation and aggression*. New Haven: Yale.

Livre sous la direction de :

Gibbs, J.T., & Huang, L.N. (Dir.). (1991). *Children of color: Psychological interventions with minority youth*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Chapitre de livre sous la direction de :

Blanchard, D.C., & Blanchard, R.J. (1989). Experimental animal models of aggression: what do they say about human behavior? Dans J. Archer & K. Browne (dir.), *Human aggression: naturalistic approaches* (p. 94-121). London: Routledge.

[Note : l'abréviation « dir » s'écrit ici en minuscules, puisque la parenthèse qui la contient n'est pas précédée d'un point.]

10. Tableaux et Figures. Tous deux doivent être numérotés de 1 à n et comporter des légendes au besoin. Leur titre—ainsi que le contenu des tableaux—doit être à simple interligne.

11. Évaluation. Les manuscrits sont soumis anonymement à au moins deux lecteurs arbitres. Le comité de rédaction s'inspirera de ces avis pour accepter les articles, les refuser ou requérir des modifications. Les auteurs recevront les commentaires des lecteurs arbitres, ainsi que la décision du comité de direction en deçà de deux mois (dans la mesure du possible) de la réception du manuscrit.

12. Les opinions émises dans les articles publiés dans la *Revue de psychoéducation* n'engagent que leurs auteurs. Lorsqu'un auteur reçoit un avis de publication, l'article devient la propriété de la *Revue de psychoéducation*. Toute reproduction du texte ou d'extraits n'est dès lors permise que sur autorisation.

Les manuscrits qui respectent les directives ci-mentionnées seront envoyés au directeur de la revue: Toute correspondance doit s'adressée à :

M. Serge Larivée
Revue de psychoéducation
École de psychoéducation, Université de Montréal
Casier postal 6128, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec), Canada H3C 3J7
Téléphone : (514) 343-6111, poste 2522 Télécopieur : (514) 343-6951