

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	vii
Remerciements	viii
Introduction	1
Contexte théorique	7
Les défis de l'enseignement à des élèves PTC en classe ordinaire	8
Attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves PTC	10
Définitions	11
Attitudes des enseignants concernant l'intégration scolaire des élèves en difficulté	12
Variables influençant l'attitude	14
Stress des enseignants	19
Définition	20
Les stressors en lien avec l'enseignement	21
Variables personnelles influençant le stress à enseigner	23
Pratiques éducatives	25
Définitions	25
Connaissances générales	27
Constats	30
Article scientifique	34
1. Introduction et problématique	38
2. Contexte théorique	40
2.1 Les défis de l'enseignement à des élèves PTC en classe ordinaire	40
2.2 Les attitudes des enseignants par rapport à l'intégration	41
2.3 Le stress à enseigner à des élèves PTC	43
2.4 Les pratiques éducatives utilisées par les enseignants	45
2.5 Objectifs de la recherche	47
3. Méthodologie	48
3.1 Participants	48

3.2 Instrumentation.....	49
3.3 Déroulement.....	51
3.4 Analyse des résultats	51
3.5 Éthique	52
4. Résultats	52
4.1 Attitude des enseignants, stress à enseigner et pratiques éducatives.....	53
4.2 Différences observées selon le genre, les années d'expérience et la formation reçue	54
4.3 Liens unissant les variables	54
5. Discussion	57
5.1 Attitude, stress à enseigner et pratiques éducatives.....	57
5.2 Données sociodémographiques	59
5.3 Liens entre les variables	60
5.4 Limites.....	63
6. Conclusion.....	64
Discussion	75
Attitude par rapport à l'intégration.....	76
Stress à enseigner	77
Pratiques éducatives utilisées	78
Données sociodémographiques	80
Liens entre les variables	82
Limites.....	86
Conclusion	88
Références	92
Appendice A.....	99
Appendice B.....	101
Appendice C	104
Appendice D.....	106
Appendice E.....	110
Appendice F	117

Appendice G.....	126
Appendice H.....	145

Introduction

L'intégration scolaire est promue à travers plusieurs pays occidentaux afin de favoriser la réussite du plus grand nombre possible d'élèves. Au Québec, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a publié en 2008 son plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Ce plan vise entre autres à augmenter l'intégration de ces élèves en classe ordinaire (MELS, 2008, 2009, 2011). Selon les données du MELS (2012), 93 277 élèves (60,9 %) HDAA étaient intégrés pour l'année scolaire 2007-2008, alors qu'ils étaient 114 766 (65,7 %) en 2010-2011. Parmi ces élèves, ceux présentant un trouble grave du comportement (code 14) ont aussi connu une augmentation de leur présence en classe ordinaire. Un élève est codé 14 lorsqu'il présente des comportements agressifs qui sont d'une intensité et d'une fréquence élevée, d'une persistance dans le temps ainsi que d'une constance dans les différents milieux de vie du jeune. Pour l'année scolaire 2007-2008, 269 (23,4 %) étaient intégrés alors que pour 2011-2012, 456 (33 %) étaient en classe ordinaire (MELS, 2012). Les données ne sont pas disponibles pour les élèves présentant un trouble du comportement (PTC) moins sévère, puisqu'aucun code ne leur est attribué. Malgré une augmentation du taux d'intégration des élèves en trouble grave du comportement, celui-ci demeure tout de même moins élevé que celui des autres élèves HDAA.

Selon différentes recensions des écrits, l'intégration en classe ordinaire est de plus en plus favorisée, puisque l'on en ressort de nombreux bénéfices autant pour l'élève lui-même que pour l'enseignant et les autres élèves de la classe (Rousseau, 2010; Vienneau, 2004). Chez l'élève en difficulté, il est constaté entre autres que cela lui permet l'accès à un programme plus riche, de développer ses habiletés sociales et de maintenir une estime de soi positive (Bélanger, 2004; Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan & Lanaris, 2013; Vienneau, 2004). De plus, il est démontré que les élèves intégrés ont de meilleurs résultats scolaires que ceux qui ne sont pas en classe ordinaire (Huber, Rosenfield et Fiorello, 2001). D'ailleurs, il est remarqué chez ceux qui sont intégrés en classe ordinaire dès leur entrée au secondaire, une plus grande persévérance dans leurs études et donc un plus haut taux d'accès au diplôme (MELS, 2009; QISAQ, 2012). Les recensions des écrits font aussi état de plusieurs bienfaits profitables aux enseignants tels que le développement et l'acquisition d'une attitude positive envers les personnes à besoins particuliers, une actualisation de leurs connaissances sur les problématiques présentes en intégration scolaire, un réseau de soutien plus développé, une plus grande confiance en leurs compétences et une plus grande compréhension des besoins de leurs élèves (Bélanger, 2004; Rousseau et al., 2013; Vienneau, 2004).

Cependant, les chercheurs font également état des difficultés de gestion des comportements auxquelles les enseignants font face quotidiennement lorsqu'ils ont un élève PTC dans leur classe. Il est observé que ces élèves adoptent plus de mauvais comportements que les autres élèves, et ce, indépendamment du type d'activité faite en

classe, le niveau de comportements inappropriés étant cinq fois plus élevé que chez les élèves réguliers (Beyda, Zentall & Ferko, 2002). Ces élèves démontrent plus de comportements inappropriés et de non-conformité (Van Acker, Grant & Henry, 1996) et passent moins de temps à la tâche que les autres élèves (Lago-Delello, 1998).

Lorsque l'on considère toutes les catégories d'élèves à besoins particuliers, les enseignants sont le plus négatifs (Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004; Soodak, Podell & Lehman, 1998) et stressés (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) par rapport à l'enseignement aux élèves PTC. Lago-Delello (1998) ainsi que Pace et ses collaborateurs (1999), ont démontré que les enseignants sont également moins tolérants par rapport à leurs comportements inappropriés, qu'envers le même comportement émis par un autre élève n'ayant pas de besoin particulier. D'ailleurs, plus les élèves PTC présentent de comportements extériorisés, moins les enseignants cherchent à interagir avec eux et plus ils cherchent à les éviter, ce qui rend leur intégration plus difficile. Il arrive d'ailleurs à ces élèves d'être rejetés par leurs enseignants (Lago-Delello, 1998; Pace, Mullins, Beesley, Hill & Carson, 1999). Or, il a été démontré à maintes reprises que les pratiques éducatives des enseignants ont un impact autant sur l'apprentissage de leurs élèves que sur leurs comportements (Beyda et al., 2002; Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Sutherland & Wehby, 2001).

Une étude québécoise ayant porté sur des enseignants de moins de 4 ans d'expérience rapporte que 17 % d'entre eux songent à quitter l'enseignement en raison de la violence qu'ils vivent, particulièrement lorsqu'ils ne se sentent pas soutenus dans leur travail (Jeffrey & Sun, 2006). Les raisons évoquées sont entre autres les problèmes de gestion de classe et la clientèle parfois difficile (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2009). Une enquête effectuée par Jeffrey et Sun (2006) montre que le désir de quitter la profession serait lié à un ensemble d'incidents violents à l'endroit des enseignants, qui susciteraient chez eux un sentiment d'insécurité, plutôt qu'à un événement en particulier. En effet, 90 % d'entre eux ont vécu au moins une fois de la violence verbale, 35 % de la violence physique, 34 % de la violence contre leurs biens et 47 % ont vécu au moins un événement violent à caractère sexuel (Jeffrey & Sun, 2006).

En bref, les études démontrent que les élèves PTC sont les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire. Malgré les bénéfices que peuvent en retirer les différents partis, l'enseignant qui a dans sa classe un élève PTC vit plus de stress à enseigner et de problèmes de gestion de classe. Or, l'intégration des élèves en trouble du comportement est une pratique de plus en plus répandue et préconisée.

Les enseignants étant un facteur clé dans la réussite de l'intégration scolaire, il est nécessaire de mieux comprendre leur expérience de cette pratique. Cette étude vise donc l'approfondissement des connaissances sur l'intégration scolaire des élèves PTC selon le point de vue des enseignants, en particulier les liens entre leur attitude, le stress

éprouvé et les pratiques éducatives utilisées, et ce afin de les soutenir plus efficacement. Cela aura pour effet de favoriser une meilleure intégration tant pour l'élève à travers ses apprentissages et ses comportements que pour l'enseignant à travers la satisfaction au travail. De plus, cela permettra par la suite de développer des programmes de soutien et d'accompagnement venant en aide aux enseignants qui ont des élèves PTC intégrés dans leur classe ordinaire, de développer leur formation initiale et la formation continue ainsi que d'enrichir le rôle-conseil des psychoéducateurs en milieu scolaire. Les difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés lorsque des élèves PTC sont intégrés dans leur classe, et qui poussent d'ailleurs un grand nombre de nouveaux enseignants à quitter la profession, ne font que souligner la pertinence de cette recherche au plan social.

Ce mémoire sera présenté sous forme d'article scientifique. Ainsi, le premier chapitre présente le contexte théorique et se termine sur l'exposé des objectifs et des hypothèses de la recherche. Le deuxième chapitre présente l'article scientifique selon les normes de la Revue des sciences de l'éducation. Il comprend la problématique, le contexte théorique, la méthodologie, les résultats et la discussion. Enfin, le dernier chapitre présente une discussion plus élaborée des résultats ainsi qu'une conclusion.

Contexte théorique

Ce chapitre présente le contexte théorique en lien avec la problématique à l'étude, soit l'intégration scolaire des élèves PTC et l'expérience qu'en font les enseignants. D'entrée de jeu, les principales difficultés liées à l'intégration scolaire des élèves PTC sont exposées, en particulier celles qui sont liées à l'enseignant. Par la suite, un état des connaissances est fait sur chacune des variables à l'étude. L'attitude des enseignants par rapport à l'intégration d'élèves PTC sera la variable principale et elle sera analysée en lien avec le stress à enseigner et les pratiques éducatives. Un constat sera effectué à partir des textes recensés afin de dégager les objectifs et les hypothèses de la recherche. En ce qui concerne l'intégration scolaire, il convient de préciser que peu de recherches ont été effectuées au Canada, particulièrement au secondaire, et peu s'intéressent uniquement aux élèves PTC.

Les défis de l'enseignement à des élèves PTC en classe ordinaire

Selon le MELS (2007) ainsi que la recension des écrits d'Harmon (2009), les élèves PTC en classe ordinaire vivent des difficultés sur le plan des relations avec les enseignants et les autres élèves. Ils ont tendance à adopter des comportements d'agression, d'opposition, de repli sur soi ainsi que des comportements démontrant un manque d'habiletés sociales. En plus des difficultés d'interaction avec l'environnement,

les élèves PTC ont fréquemment des difficultés sur le plan des apprentissages, en raison d'une faible persistance à la tâche ainsi que d'une capacité d'attention et de concentration réduite.

Lorsque l'on considère toutes les catégories d'élèves à besoins particuliers (Élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) au Québec), les élèves PTC sont les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Drysdale, Williams & Meaney, 2007). En effet, les enseignants du primaire et du secondaire sont plus négatifs concernant l'enseignement aux élèves PTC (Avramidis & Norwich, 2002; Lifshitz et al., 2004; Soodak et al., 1998). Cette réticence se retrouve autant chez les enseignants ayant peu d'expérience en enseignement que chez ceux qui en ont beaucoup (Soodak et al., 1998).

Plusieurs études font un lien entre le stress des enseignants et l'intégration scolaire. D'ailleurs, Antoniou, Polychroni et Kotroni (2009) démontrent qu'il y a davantage de stress chez les enseignants qui ont des élèves à besoins particuliers dans leur classe. Avramidis et ses collaborateurs (2000) ont démontré que parmi toutes les catégories d'élèves, ceux ayant des troubles du comportement sont plus susceptibles de préoccuper et de stresser les enseignants du primaire et du secondaire. En effet, la gestion des comportements dérangeants des élèves PTC causerait un stress additionnel aux enseignants (Avramidis et al., 2000; Genoud, Brodard & Reicherts, 2009; Jeffrey et Sun, 2006). Pour d'autres enseignants du primaire et du secondaire, l'intégration n'est

pas perçue comme étant plus stressante que l'enseignement régulier lorsqu'il y a un soutien adéquat en place. Ils ajoutent cependant qu'ils se sentent souvent laissés à eux-mêmes pour affronter le stress causé par les élèves à besoins particuliers dans leur classe ordinaire (Brackenreed, 2008).

Les comportements dérangeants sont rapportés comme provenant majoritairement des garçons (Pang, 2012; Van der Wolf & Everaert, 2005). D'ailleurs, les enseignants du primaire et du secondaire qui ont une classe avec une plus haute proportion de garçons tendent à rapporter une plus grande incidence des problèmes de comportement et un plus haut niveau de stress (Pang, 2012).

Les différentes recherches et recensions des écrits montrent les défis supplémentaires auxquels font face les enseignants vivant l'intégration d'élèves PTC en classe ordinaire. Outre les différents défis que représente l'élève PTC en soi, les recherches suggèrent que l'attitude en lien avec l'intégration, le stress à enseigner et les pratiques éducatives peuvent aussi avoir une influence sur le succès d'une intégration.

Attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves PTC

Pour commencer, une définition de ce que l'on entend par attitude est présentée. Par la suite, un état des connaissances générales concernant les attitudes des enseignants est fait, pour terminer par une description des variables qui sont susceptibles d'influencer l'attitude des enseignants.

Définitions

La majorité des études utilisent le modèle d'Eagly et Chaiken (1993) pour définir ce qu'est une attitude en général. Selon eux, l'attitude comporte trois composantes : affective, cognitive et comportementale. La composante affective comprend toutes réactions émotives que peuvent susciter l'élève et ses comportements chez l'enseignant, par exemple de la confiance ou de l'anxiété. La composante cognitive fait référence aux connaissances et aux croyances de l'enseignant concernant l'intégration et les élèves en difficultés. Enfin, la composante comportementale ou conative se rapporte aux agissements positifs ou négatifs de l'enseignant par rapport à l'intégration qu'il vit dans sa classe ou ses intentions s'il a à vivre cette expérience.

Stanovich et Jordan (1998), quant à eux, placent les attitudes des enseignants quant à l'intégration scolaire sur un continuum ayant aux extrêmes des comportements pathognomoniques ou interventionnistes. À l'extrême interventionniste, les enseignants font des interventions importantes avant de référer un élève, travaillent en équipe avec le personnel de soutien et communiquent régulièrement avec les parents. Ceux se trouvant à l'extrême pathognomonique font peu ou pas d'interventions, utilisent peu le personnel de soutien et ont peu de contacts avec les parents. Les enseignants interventionnistes acceptent l'augmentation de la diversité comme résultante des changements socioculturels et des politiques en matière d'éducation alors que les enseignants pathognomoniques considèrent l'intégration comme étant imposée et devant être réduite.

Attitudes des enseignants concernant l'intégration scolaire des élèves en difficulté

Peu d'études portent spécifiquement sur les attitudes des enseignants à l'égard des élèves PTC, la plupart concernent l'intégration des élèves en difficulté en général. Les résultats de ces études sont parfois contradictoires. Certaines études révèlent que les enseignants du primaire et du secondaire sont positifs par rapport à l'intégration des élèves en difficulté bien qu'une majorité des enseignants interrogés avancent que davantage de soutien professionnel et technique et plus de formations les rendraient plus positifs (Avramidis et al., 2000; Cornoldi, Terreni, Scruggs & Mastropieri, 1998; Villa, Thousand, Meyers & Nevin, 1996). Deux études faites auprès d'enseignants du primaire et du secondaire (Cornoldi et al., 1998; Villa et al., 1996) font ressortir que cette attitude positive se révèle par des croyances voulant que l'intégration puisse être bénéfique pour tous les élèves et que le niveau d'accomplissement de l'élève en difficulté ne diminue pas dans une classe ordinaire. Selon les enseignants interrogés dans ces études, l'intégration permet aussi de promouvoir la prise de décision participative, c'est-à-dire en collaboration entre les différents acteurs. Toujours selon les enseignants, cette collaboration peut amener des changements positifs dans l'attitude et le sentiment de compétence des enseignants vivant l'intégration. De plus, ceux qui sont positifs croient qu'ils ont la responsabilité de répondre aux besoins de tous les élèves.

D'autres recherches révèlent plutôt que les enseignants du primaire et du secondaire ont une attitude négative à l'égard de l'intégration scolaire (Grieve, 2009; Lifshitz et al., 2004; Van Reusen, Shoho & Barker, 2000; Vaughn, Schumm, Jallad &

Slusher, 1996). Selon leur recension des écrits, Avramidis et Norwich (2002) ressortent que parmi les différents membres du personnel, la direction semble être plus positive que les éducateurs spécialisés et les psychologues, qui sont eux-mêmes plus positifs que les enseignants. Ces derniers sont donc plus négatifs que tous les autres membres du personnel scolaire.

L'attitude négative des enseignants se manifeste entre autres par des croyances suggérant que les élèves en difficultés vont les déranger et leur faire perdre leur temps puisqu'ils devront sans cesse intervenir. Ces mêmes enseignants croient aussi que ces élèves vont nuire à l'apprentissage des autres, notamment en lien avec le climat de classe et le contenu livré, et qu'on ne peut compromettre l'éducation d'une majorité pour accommoder une minorité. Toujours selon eux, la classe ordinaire ne leur apportera rien de bon et la classe spéciale serait préférable dans leur cas (Grieve, 2009; Van Reusen et al., 2000; Vaughn et al., 1996). Les résultats de recherche de Vaughn et ses collègues (1996) montrent que certains enseignants du primaire et du secondaire sont sceptiques à propos du succès de l'intégration. De plus, ils ont peur de la charge de travail que cela peut représenter et s'inquiètent d'être tenus responsables si quelque chose arrivait aux autres élèves. Plusieurs enseignants percevraient que ceux qui décident des politiques d'intégration sont loin de la réalité de ce qui se passe en classe et ils sentiraient qu'ils n'ont pas le contrôle quant au choix d'accepter de vivre l'intégration ou non (Vaughn et al., 1996).

Dans une étude effectuée auprès d'enseignants du primaire, Talmor, Reiter et Feigin (2005) observent que la variable la plus significativement liée à l'épuisement professionnel est l'attitude par rapport à l'intégration. Plus l'attitude des enseignants est positive, moins ils se sentent dépassés au travail. Par contre, les enseignants qui entretiennent des croyances voulant que l'intégration entraîne plus de problèmes de discipline en classe, de conflits entre les élèves, de problèmes concernant l'évaluation des apprentissages, la planification de leur temps entre les élèves sans difficulté et ceux à besoins particuliers ainsi qu'une plus grosse charge de travail, notamment parce qu'ils doivent rencontrer leurs parents plus fréquemment, ont une plus grande tendance à vivre de l'épuisement professionnel que les autres.

Variables influençant l'attitude

Expérience d'enseignement avec les EHDAA. Selon la recension des écrits d'Avramidis & Norwich (2002), l'attitude des enseignants du primaire et du secondaire est plus positive lorsqu'ils ont de l'expérience d'enseignement avec des EHDAA. Une recherche plus récente vient d'ailleurs confirmer le fait que ces enseignants sont plus positifs que ceux qui n'ont pas d'expérience (Ernst & Rogers, 2009). De leur côté, Villa et ses collègues (1996) avancent que l'expérience avec l'intégration scolaire permet de développer des habiletés, et par conséquent, un sentiment de compétence et des croyances positives.

Formation initiale et continue. À travers leur recherche qualitative, Vaughn et ses collaborateurs (1996) ont révélés que les enseignants du primaire et du secondaire ont affirmés que le programme universitaire en enseignement devrait être plus adapté à la réalité de l'intégration en y apportant notamment plus de contenu en lien avec les troubles du comportement. Les enseignants du primaire et du secondaire ayant eu accès à de la formation continue concernant la compréhension et la gestion des comportements dérangeants des élèves PTC seraient plus positifs que leurs collègues n'ayant pas eu accès à pareille formation (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Ernst & Rogers, 2009; Lifshitz et al., 2004; Van Reusen et al., 2000).

Ressources disponibles et soutien offert. Les enseignants du secondaire qui ont connaissance des ressources disponibles pour les soutenir dans leur travail et y ont accès facilement sont plus positifs (Avramidis & Norwich, 2002; Ernst & Rogers, 2009). D'ailleurs, plus ils auraient de soutien, plus ils seraient positifs (Avramidis & Norwich, 2002; Harmon, 2009). Aussi, les résultats montrent que le soutien venant de la direction influencerait positivement l'attitude des enseignants du primaire et du secondaire envers l'intégration (Avramidis & Norwich, 2002; Villa et al., 1996).

Collaboration. Les enseignants du primaire et du secondaire qui ont le sentiment d'avoir des opportunités de collaborer entre eux sont plus positifs par rapport à l'intégration que ceux qui n'entretiennent pas ces opportunités (Soodak et al., 1998; Villa et al., 1996). Selon les mêmes chercheurs, la collaboration entre les enseignants et

le personnel de soutien résulterait en l'amélioration du sentiment de compétence, compenserait pour les insécurités personnelles et permettrait de croire en la faisabilité des pratiques actuelles d'intégration scolaire.

Confiance en soi. Les enseignants du secondaire qui croient avoir un effet sur les apprentissages et le comportement de leurs élèves rapportent moins de problèmes en classe et une attitude plus positive par rapport à l'intégration (Munthe & Thuen, 2009). Avramidis et ses collaborateurs (2000) ont démontré que les enseignants du primaire et du secondaire qui ont confiance en leurs habiletés professionnelles sont plus positifs que ceux qui ne se sentent pas compétents. Inversement, les enseignants du primaire et du secondaire qui ont un faible sentiment de compétence professionnelle sont plus négatifs par rapport à l'intégration scolaire (Soodak et al., 1998). Soodak et ses collègues (1998) rapportent que la confiance envers ses habiletés professionnelles doit être combinée à l'utilisation de la différenciation pédagogique, c'est-à-dire à l'adaptation des méthodes d'enseignement selon les besoins et styles cognitifs de chaque élève, pour en arriver à développer une attitude plus positive.

Nombre d'élèves. Les études suggèrent que le nombre d'élèves par classe n'aurait pas d'impact significatif sur l'attitude des enseignants du primaire et du secondaire par rapport à l'intégration (Avramidis et al., 2000; Cornoldi et al., 1998). Il est cependant intéressant de noter que les participants à l'étude de Cornoldi et ses collègues (1998) enseignaient à des classes primaires et secondaires dont la moyenne

d'élèves est de 18,1, le maximum étant de 25. Au Québec, la moyenne est de 23,75 au primaire pour un maximum entre 22 et 29 selon le niveau. Au secondaire, la moyenne est de 30 pour un maximum de 32 (Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ), 2011).

Âge, genre et autres variables. Les résultats sont contradictoires concernant l'effet de certaines variables sur l'attitude des enseignants, dont l'âge des enseignants, leurs années d'expérience, leur genre, et le niveau scolaire où ils enseignent. Concernant l'impact de l'âge des enseignants, des études ne révèlent aucune différence significative (Avramidis et al., 2000; Grieve, 2009) alors que d'autres ont observé que les enseignants du primaire et du secondaire de 40 ans et moins sont plus positifs que ceux plus âgés (Cornoldi et al., 1998). Selon les résultats de leur recension des écrits, Avramidis et Norwich (2002) rapportent que plus l'enseignant est jeune, et donc moins il a d'expériences d'enseignement, plus il est positif face à l'intégration. Dans le même sens, la recherche de Soodak et al. (1998) suggère que les enseignants du primaire et du secondaire qui ont moins d'années d'expérience en enseignement seraient plus positifs. Cependant, plusieurs autres études n'ont rien trouvé de significatif en ce sens (Avramidis et al., 2000; Grieve, 2009; Van Reusen et al., 2000; Villa et al., 1996).

Concernant l'influence du genre des enseignants, Ernst et Rogers (2009), dont l'étude a été effectuée au secondaire avec un échantillon qui contient beaucoup plus d'hommes que ceux des autres études, les enseignants seraient plus positifs que les

enseignantes face à l'intégration. Cependant, d'autres chercheurs, s'intéressant au primaire et au secondaire, estiment qu'il n'y aurait pas de différence selon le genre (Avramidis et al., 2000; Cornoldi et al., 1998; Van Reusen et al., 2000). Dans un autre ordre d'idées, deux études observent que les enseignants du primaire seraient plus positifs que ceux du secondaire (Cornoldi et al., 1998; Villa et al., 1996).

Facteurs qui rendraient les enseignants plus positifs. Plusieurs études utilisant des questionnaires contenant des questions ouvertes ont permis aux chercheurs d'identifier, selon l'avis des enseignants du primaire et du secondaire, différents facteurs qui feraient en sorte qu'ils auraient une attitude plus positive par rapport à l'intégration scolaire. Une majorité des participants de ces études réclament plus de soutien professionnel et technique, tels qu'un éducateur spécialisé disponible, bien formé, et qui soit présent à long terme (Avramidis et al., 2000; Cornoldi et al., 1998; Grieve, 2009; Soodak et al., 1998; Vaughn et al., 1996). Dans les mêmes études, les enseignants expriment qu'ils aimeraient aussi avoir davantage de formations afin d'acquérir des connaissances sur l'intégration, sur les différents troubles ainsi que sur la gestion de classe et la manière d'agir avec les élèves en difficultés. Ils suggèrent aussi moins d'élèves par classe et plus de temps sans présence avec les élèves pour planifier leur travail avec ceux ayant des besoins particuliers (Avramidis et al., 2000; Cornoldi et al., 1998; Soodak et al., 1998; Vaughn et al., 1996). Certains ont fait ressortir qu'une meilleure collaboration entre les différents acteurs et plus de temps lui étant consacré seraient bénéfiques (Soodak et al., 1998; Villa et al., 1996). Dans l'étude de Vaughn et

de ses collègues (1996), les enseignants interrogés au primaire et au secondaire rapportent que le fait de les laisser être volontaires pour accueillir un élève HDAA dans leur classe pourrait les rendre plus positifs par rapport à l'intégration (Vaughn et al., 1996).

Pour l'instant, les connaissances concernant les attitudes des enseignants sont peu nombreuses, en particulier celles qui concernent spécifiquement les élèves PTC, et se contredisent de sorte qu'il est difficile de savoir avec certitude si les enseignants sont généralement positifs ou négatifs concernant l'intégration. Toutefois, leurs résultats s'accordent tous sur une chose, soit que les enseignants sont plus négatifs par rapport à l'intégration des élèves PTC que des autres élèves HDAA.

Stress des enseignants

Le stress est un concept qui peut être défini selon différentes perspectives dépendant du point de vue du chercheur. Dans le contexte de cette étude, la définition sur le plan psychologique est celle qui a été retenue. Elle sera suivie d'une définition plus précise du stress en lien avec l'enseignement. L'état des connaissances sur le stress des enseignants suivra pour conclure avec les variables qui influencent le stress à enseigner aux élèves PTC.

Définition

D'un point de vue général, Lazarus (1993) définit le stress comme un ensemble de réactions psychologiques et physiologiques qui surviennent lorsqu'un individu est confronté à un agent nuisible. Selon lui, le stress perçu dépend du processus d'évaluation de l'individu qui négocie activement entre d'une part, les demandes et les ressources de l'environnement, et de l'autre, ses ressources et ses croyances personnelles. L'individu sera donc stressé s'il évalue la situation rencontrée comme excédant ses propres capacités d'adaptation. Kyriacou (2001) définit plus spécifiquement le stress de l'enseignant comme le fait de vivre des émotions négatives et déplaisantes, telles que la colère ou la frustration, qui sont dues à certains aspects de son emploi en tant qu'enseignant et qu'il perçoit comme étant une menace pour son bien-être ou son estime personnelle. Selon plusieurs études (Hastings & Bham, 2003; López, Santiago, Godás, Castro & Ponte, 2008; McCormick & Barnett, 2011), le stress lié à l'emploi d'enseignant, ou le stress occupationnel, est le meilleur prédicteur de l'épuisement professionnel.

Les enseignants ayant un plus haut niveau de stress sont moins satisfaits au travail (Klassen & Chiu, 2010). De plus, le fait de prolonger le stress ou d'expérimenter un stress intense peut entraîner comme conséquence un épuisement professionnel qui en amène certains à quitter l'enseignement de manière temporaire ou permanente. Plus les enseignants sont stressés, plus ils ont des symptômes d'épuisement professionnel ainsi

que de symptômes physiques à long terme. (Genoud et al., 2009; McCormick & Barnett, 2011; Van Dick & Wagner, 2001).

Les stressseurs en lien avec l'enseignement

Les stressseurs en lien avec l'enseignement ont fait l'objet de plusieurs études. Brackenreed (2008) a demandé aux enseignants du primaire et du secondaire vivant l'intégration de placer en ordre d'importance les sources de stress qu'ils sont susceptibles de rencontrer. Parmi les huit stressseurs identifiés, ceux qui ont le plus d'importance sont en lien avec les comportements de l'élève ainsi que la perception qu'a l'enseignant de ses propres compétences en tant qu'enseignant en classe intégrative. Le premier facteur se trouve être les mauvais comportements de l'élève (92 %), qui dérangent un autre élève (75 %) ou l'ensemble de la classe (70 %).

D'autres chercheurs ont rapporté les mauvais comportements des élèves PTC comme étant une cause principale de stress chez les enseignants du primaire et du secondaire (Brackenreed, 2008; Pang, 2012) et la source de stress la plus importante menant à l'épuisement professionnel (McCormick et Barnett, 2011; Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012). Deux études effectuées au primaire ont fait ressortir que le niveau de stress perçu par l'enseignant dépend plus particulièrement du type de mauvais comportement émis par l'élève (Pang, 2012; Van der Wolf & Everaert, 2005). La première étude montre que l'« Agression/hostilité » est un comportement peu fréquent, mais aussi celui qui amène le plus de stress (Pang, 2012), alors que pour la deuxième

étude ce serait l'« Hyperactivité/facilement distrait » qui susciterait le plus de stress (Van der Wolf & Everaert, 2005). Cette différence peut s'expliquer par des différences culturelles entre les deux endroits où les études ont été faites, soit l'Europe et l'Asie.

Des chercheurs grecs affirment quant à eux que ce ne sont pas les mauvais comportements des élèves qui causent le plus de stress. Selon les résultats, les enseignants placent en ordre d'importance le manque de ressources et de soutien, l'augmentation des responsabilités pour le bien et l'éducation de l'élève et la pression du temps à l'école comme étant les plus grandes sources de stress (Antoniou et al., 2009). Selon cette recherche, ce ne serait donc pas les mauvais comportements de l'élève qui causent le plus de stress aux enseignants.

Pourtant, les mauvais comportements, notamment le manque de respect envers l'enseignant ou les autres élèves, sont la cause principale du stress menant à l'épuisement professionnel selon plusieurs. Ils sont d'ailleurs prédateurs de chacune des dimensions de l'épuisement professionnel (dépersonnalisation, sentiment d'accomplissement personnel, épuisement émotionnel) (Hastings & Bham, 2003; López et al., 2008; McCormick & Barnett, 2011). Plus le nombre d'élèves à besoins particuliers dans la classe est élevé, moins l'enseignant reçoit de soutien et plus haut est le risque d'épuisement professionnel (Talmor, Reiter & Feigin, 2005). Talmor et ses collaborateurs (2005) en concluent que lorsqu'il y a une grande différence entre ce qui

est demandé par les enseignants et les moyens qui leur sont accordés pour le succès de l'intégration, les résultats tendent souvent vers l'épuisement professionnel.

Parmi les autres stressseurs en lien avec l'intégration, les enseignants nomment la charge de travail et le manque de temps (Antoniou et al., 2009), les ajustements à effectuer dans le programme d'enseignement, la peur de ne pouvoir enseigner efficacement aux autres élèves, la gestion des relations interpersonnelles de l'élève, rencontrer les attentes des parents, le manque de formation initiale et continue concernant les élèves à besoins particuliers et le manque de soutien concret et quotidien (personnel de soutien en classe, professionnels disponibles, etc.) (Brackenreed, 2008). Ainsi, selon certains enseignants du primaire et du secondaire, l'intégration n'est pas perçue comme étant plus stressante lorsqu'il y a un soutien adéquat en place (Brackenreed, 2008).

Variables personnelles influençant le stress à enseigner

Genre. Dans une étude effectuée auprès d'enseignants du primaire, Van der Wolf et Everaert (2005) démontrent que les femmes rapportent davantage de problèmes de comportement chez leurs élèves et plus de stress en résultant. Par contre, dans l'étude d'Antoniou et ses collègues (2009), ce sont plutôt les hommes qui sont plus stressés par rapport aux problèmes de comportements et à la discipline que les femmes, qui elles se disent plus stressées par l'ampleur des responsabilités qui viennent avec l'enseignement à des élèves à besoins particuliers, la motivation des élèves et la pression du temps.

Enfin, une étude récente effectuée auprès d'enseignants du primaire montre qu'il n'y a aucune différence significative selon le genre en lien avec le stress (Pang, 2012). Ces résultats contradictoires concernant le genre en lien avec le stress peuvent être dus aux différences culturelles entre l'Asie et l'Europe ainsi qu'au nombre plus élevé d'hommes présents dans l'étude d'Antoniou et ses collaborateurs (2009).

Nombre d'années d'enseignement et âge. L'étude de Pang (2012), faite au primaire, démontre qu'il n'y a aucune différence significative selon le nombre d'années d'enseignement alors que celle de Brackenreed (2008), effectuée au primaire et au secondaire, rapporte que les enseignants avec 10 ans et plus d'expériences sont ceux qui disent éprouver du stress en lien avec l'intégration. Ces enseignants expliquent cela par le fait qu'ils ont besoin de développement professionnel, car le programme d'enseignement universitaire ne les aurait pas préparés adéquatement pour enseigner à des élèves à besoins particuliers (Brackenreed, 2008). Pour ce qui est de l'âge, il n'y aurait pas de lien significatif avec le stress à enseigner à des élèves PTC (Antoniou et al., 2009).

Croyances négatives, sentiment de contrôle et nombre d'élèves. Selon les résultats d'une recherche effectuée auprès des enseignants du primaire (Pang, 2012), ceux qui ont plus de croyances négatives en lien avec les comportements de leurs élèves, au détriment de croyances positives, sont plus susceptibles et réactifs par rapport aux mauvais comportements et éprouvent ainsi plus de stress. Dans un autre ordre d'idées,

selon les enseignants du primaire et du secondaire, avoir un certain contrôle sur le placement en classe de l'élève PTC réduirait le stress (Brackenreed, 2008). Finalement, le stress des enseignants au primaire comme au secondaire serait plus élevé lorsque les élèves sont plus nombreux par classe (Pang, 2012).

Il est clair que les mauvais comportements des élèves sont source de stress pour les enseignants. Une fois ce fait établi, il est pertinent de prendre connaissance des pratiques utilisées par les enseignants pour gérer les comportements des élèves PTC dans leur classe.

Pratiques éducatives

Bien qu'il soit possible d'identifier une grande quantité de pratiques utilisées par les enseignants, il est préférable de les catégoriser afin d'en dégager une définition plus opérationnelle de ce que sont les pratiques éducatives. Par la suite, les connaissances générales concernant cette variable seront abordées.

Définitions

Les pratiques éducatives sont des interventions que l'enseignant utilise pour gérer sa classe autant sur le plan des apprentissages que disciplinaire. Selon Lanaris (2006), les pratiques utilisées peuvent se diviser en deux grandes catégories, soit les pratiques proactives et les pratiques réactives. Les pratiques proactives sont des actions que l'enseignant posera de manière préventive pour stimuler un comportement positif ou

pour modifier une situation problématique. Ces actions se caractérisent par leur caractère intentionnel puisque l'enseignant aura réfléchi à sa stratégie au préalable. Concrètement, cela peut être le fait de maintenir le contact des yeux avec l'élève lorsque les instructions sont données ou alors d'établir au début de l'année scolaire des règles et des conséquences claires en collaboration avec les élèves.

Selon Couture et Nadeau (2006) ainsi que Lanaris (2006), les stratégies dites réactives sont des actions que l'enseignant posera dans l'action du moment en réponse à un comportement, dans le but d'éliminer le problème à court terme. L'intervention a donc lieu en réaction au comportement de l'élève. Les stratégies réactives peuvent être soit positives ou négatives. L'ignorance intentionnelle, donner de l'attention pour les comportements appropriés, donner des instructions en vue que l'élève se conforme et faire des éloges individuels ou de groupe pour de bons comportements sont des exemples de stratégies réactives positives. Elles se concentrent principalement sur le renforcement de comportements positifs et l'ignorance de comportements négatifs afin que ces derniers s'atténuent. À l'inverse, un enseignant qui utilise principalement des stratégies réactives négatives dites punitives aura tendance à répondre de manière négative aux comportements problématiques d'un élève au lieu de renforcer ses comportements positifs. Des interventions telles que l'utilisation de conséquences négatives, l'exclusion du cours, hurler de colère, délibérément embarrasser l'élève qui dérange et les menaces sont des exemples.

Connaissances générales

Les effets des pratiques. Des recherches démontrent l'influence des pratiques des enseignants sur le comportement des élèves PTC. En effet, l'utilisation des pratiques positives est associée avec un plus grand engagement à la tâche, de meilleurs résultats scolaires ainsi que peu de comportements inappropriés et dérangeants chez ces élèves (Beyda et al., 2002; Sutherland & Wehby, 2001). Clunies-Ross et ses collègues (2008) démontrent que les pratiques réactives positives sont associées à une augmentation du comportement d'attention à la tâche. Beyda et ses collaborateurs (2002) apportent une précision en démontrant que les éloges et la rétroaction positive sont en lien avec des comportements d'attention à la tâche en particulier pour les élèves PTC lors de travaux en petits groupes et individuels. Il n'existerait pas de relation entre les comportements d'attention à la tâche et les stratégies proactives (Clunies-Ross et al., 2008).

D'autre part, plus les enseignants du secondaire utilisent de pratiques négatives, plus il y aurait de mauvais comportements en classe de la part des élèves PTC. Ces pratiques sont en lien avec les comportements négatifs, notamment lors des transitions, du travail dirigé et du travail individuel (Beyda et al., 2002; Leflot, van Lier, Onghena & Colpin, 2010). Clunies-Ross et ses collègues (2008) démontrent que les stratégies réactives négatives des enseignants du primaire sont associées avec la diminution du comportement d'attention à la tâche de l'élève. De plus, lorsque l'enseignant s'engage dans des pratiques négatives, le potentiel pour une escalade du conflit existe, ce qui peut

aggraver les problèmes de comportement (Gunter, Denny, Shores & Reed, 1994). Les chercheurs avancent que les enseignants continuent d'utiliser ces pratiques, car ils sont encouragés par l'arrêt des comportements dérangeants de l'élève, bien que celui-ci soit temporaire (Beyda et al., 2002).

Plusieurs pratiques sont reconnues comme étant efficace pour prévenir ou gérer les comportements négatifs des élèves PTC, dont notamment différentes pratiques proactives (Massé, Lanaris & Desbiens, 2013). Or il existe un écart entre les pratiques jugées efficaces pour les élèves PTC et celles qui sont véritablement utilisées en classe (Beyda et al., 2002; Maggin et al., 2011).

État de la situation en classe. Certaines recherches sur les pratiques éducatives des enseignants du primaire se sont attardées à comparer les pratiques des enseignants face aux élèves à haut risque de trouble du comportement et à d'autres à moyen ou faible risque (Lago-Delello, 1998; Van Acker et al., 1996). Les résultats ont démontré que les enseignants du primaire font un plus grand nombre de demandes aux élèves à haut risque par rapport à leur comportement (Van Acker et al., 1996) et leur donnent significativement plus de réprimandes que d'éloges. Comparés aux élèves à moyen risque, ceux à haut risque reçoivent plus de réprimandes et de rétroactions négatives et ces dernières sont davantage de nature comportementale que ciblées sur les apprentissages (Lago-Delello, 1998; Van Acker et al., 1996). Les résultats de recherche de Van Acker et ses collaborateurs (1996) montrent aussi que, lorsque les élèves

s'engagent dans de mauvais comportements, ceux à haut risque ont deux fois plus de chances d'avoir des réprimandes à comparé aux autres élèves. La même étude montre qu'il y a peu d'attention accordée aux comportements positifs, et ce peu importe le niveau de risque. Les comportements d'apprentissages sont les seuls prédisant un renforcement à l'aide d'éloges, et ce seulement pour ceux à moyen risque de PTC. Les chercheurs qualifient le fait de recevoir des éloges pour les élèves du groupe à haut risque comme étant un événement aléatoire (Van Acker et al., 1996).

Les résultats de recherches de Clunies-Ross et ses collaborateurs (2008) font ressortir que les enseignants du primaire utilisent davantage de pratiques éducatives proactives que réactives. Cependant, les interventions réactives positives sont davantage en lien avec des comportements d'apprentissage qu'avec des comportements sociaux (43,93 % versus 12,29 %) alors que les interventions réactives négatives sont principalement réservées aux comportements sociaux (34,96 % versus 8,82 %).

Stress. Selon l'étude de Clunies-Ross et ses collaborateurs (2008), plus les enseignants utilisent de pratiques réactives, plus leur niveau de stress est élevé. Ce stress est en lien notamment avec la charge de travail, les comportements des élèves, les difficultés de temps et de ressources et les relations pauvres avec les collègues. Par contre, dans cette étude, l'utilisation de stratégies proactives n'est pas liée au stress éprouvé par les enseignants.

Formation. Une recherche menée au primaire et au premier cycle du secondaire (Alvarez, 2007) montre que les enseignants ayant reçu une formation sur les troubles du comportement et la gestion de classe adopteraient une intervention plus active et positive et auraient moins de réactions négatives par rapport aux comportements d'agression. De leur côté, les enseignants sans formation auraient davantage comme premier réflexe de recommander l'élève à un intervenant.

Cette recension permet de constater que les informations concernant les pratiques éducatives utilisées spécifiquement auprès des élèves PTC sont peu nombreuses, puisque les chercheurs se sont concentrés plutôt sur les pratiques efficaces auprès des élèves PTC. Ainsi, maintenant que les pratiques à favoriser auprès de ces élèves sont assez bien identifiées, il importe ici d'étudier celles qui sont en fait réellement utilisées. Or, à ce sujet, on constate que les connaissances sont rares et souvent contradictoires. La section suivante permettra de synthétiser les principales lacunes des écrits scientifiques sur l'intégration des élèves PTC en lien avec les trois variables à l'étude afin de démontrer la pertinence scientifique de cette recherche.

Constats

Il est constaté, dans la recension des écrits concernant l'attitude, le stress et les pratiques éducatives des enseignants vivant l'intégration scolaire, que plusieurs aspects sont peu documentés. Tout d'abord, peu d'études sur l'enseignement aux élèves PTC en classe intégrative et concernant au moins l'une de ces trois variables proviennent du

Canada. La plupart d'entre elles proviennent des États-Unis et de l'Europe, notamment de Norvège. Aucune étude canadienne n'a été effectuée au Québec alors que l'Ontario est la province où il y en a eu le plus. De plus, les recherches se concentrent surtout sur les enseignants et les élèves du primaire plutôt qu'au secondaire.

Concernant le stress, cette variable a davantage été étudiée en lien avec les comportements dérangeants en classe ordinaire qu'en lien avec l'enseignement dans une classe intégrative. Beaucoup de recherches s'intéressaient aux causes du stress, mais peu aux caractéristiques de l'enseignant qui le vit. Une grande proportion de ces études s'intéressait surtout à l'épuisement professionnel et le stress était alors abordé brièvement ou pas du tout.

En ce qui a trait à la recherche sur les pratiques éducatives, une majorité d'études faisaient l'analyse de programmes préventifs et de programmes destinés à améliorer les mauvais comportements en général des élèves de classes ordinaires. Peu s'attardaient aux élèves PTC et encore moins aux enseignants les ayant dans leur classe, l'accent ayant été mis sur les familles ou sur les classes spéciales.

En plus des aspects peu documentés, les informations disponibles sont souvent contradictoires, et ce, autant pour l'attitude que pour le stress et les pratiques éducatives des enseignants. Qu'il s'agisse de connaissances générales telles que les attitudes des

enseignants par rapport à l'intégration ou alors de variables pouvant avoir une influence telles que le genre et les années d'expérience en enseignement.

En résumé, le constat est qu'il y a différentes lacunes et contradictions sur le plan des connaissances en ce qui concerne les enseignants québécois qui vivent l'intégration des élèves PTC. La présente introduction ayant mis de l'avant la pertinence de l'attitude, du stress et des pratiques éducatives pour une intégration réussie des élèves PTC, il en découle donc clairement deux objectifs de recherche, soit :

1. Analyser l'influence du genre, de l'expérience en enseignement, de la formation initiale et de la formation continue sur l'attitude des enseignants, leur stress et les pratiques éducatives qu'ils utilisent.
2. Analyser les liens entre les pratiques éducatives des enseignants, leurs attitudes par rapport à l'intégration et le stress à enseigner à ces élèves.

Bien qu'il soit démontré que les trois variables ont un impact sur l'intégration d'un élève PTC, les facteurs ayant un effet sur les pratiques éducatives apparaissent comme étant beaucoup moins documentés que ceux influençant les deux autres variables. De plus, il a été clairement démontré lors d'études antérieures que les pratiques éducatives ont un impact direct sur le comportement et le rendement scolaire des élèves intégrés (Beyda et al., 2002; Clunies-Ross et al., 2008; Leflot et al., 2010; Sutherland & Wehby, 2001). De ces faits découlent les hypothèses suivantes, selon lesquelles l'attitude et le niveau de stress de l'enseignant ont chacun un rôle prédictif du type de pratiques éducatives utilisées, soit proactif, réactif positif ou réactif négatif.

- 2.1 L'attitude positive d'un enseignant prédit l'utilisation de pratiques proactives ou réactives positives.
- 2.2 L'attitude négative d'un enseignant prédit l'utilisation de pratiques réactives négatives.
- 2.3 Le faible niveau de stress d'un enseignant prédit l'utilisation de pratiques proactives ou réactives positives.
- 2.4 Le haut niveau de stress d'un enseignant prédit l'utilisation de pratiques réactives négatives.

Rapport-Gratuit.com

Article scientifique

**L'attitude, le stress et les pratiques des enseignants du secondaire ayant un
élève en trouble du comportement intégré.**

Myriam Beaulieu Lessard

Université du Québec à Trois-Rivières / Centre universitaire de Québec

Complexe Bellevue

1605, chemin Sainte-Foy, entrée # 8

Case postale 14

Québec (Québec) G1S 2P1

Myriam.beaulieulessard@uqtr.ca

(418) 803-8625

Candidate à la maîtrise en psychoéducation

L'attitude, le stress et les pratiques des enseignants du secondaire ayant un élève en trouble du comportement intégré.

Plusieurs difficultés sont constatées lorsqu'il s'agit d'intégration en classe ordinaire pour les élèves en trouble du comportement (PTC). L'importance de l'enseignant pour le succès de cette intégration n'est plus à prouver. C'est pourquoi l'attitude de l'enseignant, le stress à enseigner et les pratiques éducatives utilisées ont été analysés à l'aide de questionnaires auprès de 93 enseignants d'écoles secondaires du Québec. Les résultats suggèrent qu'une attitude négative ainsi qu'un stress élevé sont en lien avec une plus grande utilisation de pratiques réactives négatives. Avoir suivi des cours plus spécifiques sur les élèves PTC dans la formation initiale est lié avec une plus grande utilisation de certaines pratiques réactives positives.

Mots-clés : Attitude, stress, trouble du comportement

The attitude, stress and practices of high school teachers with behavioral disorder student integrated.

Several difficulties are predictable when students with behavioral difficulties (PTC) are integrated into regular classes. The teacher's role in the success of this integration is well acknowledged. This is why three teachers' traits (attitude toward integration, teaching stress, and educational practices) were analyzed using self-reported

questionnaires filled by 93 teachers from secondary schools in Quebec. Results show that negative attitude and high stress are linked to greater use of negative reactive practices. In addition, specific lessons about PTC students in initial training are linked with a higher utilisation of some positive reactive practices.

Keywords : Attitude, stress, behavioral disorder

1. Introduction et problématique

L'intégration scolaire est promue à travers plusieurs pays occidentaux afin de favoriser la réussite du plus grand nombre possible d'élèves. Au Québec, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a publié en 2008 son plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Ce plan vise entre autres à augmenter l'intégration de ces élèves en classe ordinaire (MELS, 2008, 2009, 2011). Selon les données du MELS (2012), les élèves HDAA intégrés ont alors connu une augmentation de 5 % entre les années 2007-2008 et 2010-2011. Cette augmentation a aussi touché les élèves ayant un trouble grave du comportement (code 14). Leur taux d'intégration en classe ordinaire est passé de 23,4 % en 2007-2008 à 33 % en 2011-2012, soit une augmentation de près de 10 %, bien que le taux demeure moins élevé que celui des autres élèves EHDAA (MELS, 2012). Les données ne sont pas disponibles pour les élèves qui présentent des troubles du comportement (PTC), puisqu'aucun code officiel ne leur est attribué.

Si l'intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté est de plus en plus favorisée, c'est qu'on documente de nombreux bénéfices qui y sont rattachés, autant pour l'élève lui-même que pour l'enseignant et les autres élèves de la classe. Parmi ces bénéfices, notons l'acquisition d'habiletés sociales, le maintien d'une estime de soi positive ou de meilleurs résultats scolaires (Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan & Lanaris, 2013). Il est cependant observé que les élèves PTC en classe ordinaire adoptent davantage de mauvais comportements que les autres élèves et ce, indépendamment du type d'activité fait en classe (Beyda, Zentall & Ferko, 2002). Ces élèves démontrent plus

de comportements négatifs et de non-conformité (Van Acker, Grant & Henry, 1996) et passent moins de temps à la tâche que les autres élèves (Lago-Delello, 1998).

Lorsque l'on considère toutes les catégories d'élèves à besoins particuliers, les enseignants sont plus négatifs (Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004; Soodak, Podell & Lehman, 1998) et stressés (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) par rapport à l'enseignement aux élèves PTC, qu'à ceux de toute autre catégorie. Plus ces élèves présentent de comportements extériorisés, moins les enseignants cherchent à interagir avec eux et plus ils cherchent à les éviter, ce qui rend leur intégration plus difficile (Lago-Delello, 1998; Pace, Mullins, Beesley, Hill & Carson, 1999).

Ainsi, les résultats des études précédentes peuvent appuyer Drysdale, Williams & Meaney (2007) qui affirment que parmi toutes les catégories d'élèves en difficultés, les élèves PTC sont les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire. Malgré les bénéfices que peuvent en retirer les différents partis, l'enseignant qui a dans sa classe un élève PTC vit plus de stress et doit gérer plus de problèmes de comportement. Or, l'intégration de ces élèves est une pratique de plus en plus répandue et préconisée. Cette étude vise donc l'approfondissement des connaissances sur le vécu des enseignants du secondaire en lien avec l'intégration des élèves PTC. Le fait de mieux comprendre le point de vue des enseignants permettra de les soutenir plus efficacement et d'ainsi favoriser une meilleure intégration tant pour l'élève à travers ses apprentissages et ses comportements que pour l'enseignant à travers la satisfaction au travail.

2. Contexte théorique

2.1 Les défis de l'enseignement à des élèves PTC en classe ordinaire

Selon le MELS (2007) ainsi que la recension des écrits d'Harmon (2009), les élèves PTC en classe ordinaire vivent des difficultés autant sur le plan des relations avec les enseignants et les autres élèves, que sur le plan des apprentissages. Les difficultés relationnelles s'expliquent par leur tendance à adopter des comportements d'agression, d'opposition, de repli sur soi ainsi que des comportements démontrant un manque d'habiletés sociales. Alors que les problèmes d'apprentissage sont associés à une faible persistance à la tâche ainsi qu'à leurs capacités d'attention et de concentration réduite.

Lorsque l'on considère toutes les catégories d'élèves à besoins particuliers (EHDA au Québec), les élèves PTC seraient les plus difficiles à intégrer¹ en classe ordinaire (Drysdale, Williams & Meaney, 2007). Tout d'abord, ces élèves sont ceux qui suscitent le plus une attitude négative de la part des enseignants du primaire et du secondaire (Lifshitz et al., 2004; Soodak et al., 1998). Ensuite, ils sont les plus susceptibles de préoccuper et de stresser les enseignants en lien, notamment, avec la gestion des comportements dérangeants qui cause un stress additionnel à ceux-ci (Avramidis et al., 2000; Genoud, Brodard & Reicherts, 2009; Jeffrey & Sun, 2006).

L'intégration en classe ordinaire représente différents défis propres à l'élève PTC. Les recherches suggèrent que l'attitude des enseignants en lien avec l'intégration, le stress à enseigner et les pratiques éducatives peuvent aussi avoir une influence sur le succès d'une intégration.

¹ Afin d'éviter d'alourdir le texte, le terme « intégration » sera utilisé pour rendre compte des recherches portant sur l'intégration ou l'inclusion scolaire des élèves dans une classe ordinaire.

2.2 Les attitudes des enseignants par rapport à l'intégration

La majorité des études utilisent le modèle d'Eagly et Chaiken (1993) pour définir les attitudes de l'enseignant. Selon ce modèle, une attitude comporte trois composantes : affective, cognitive et comportementale. La composante affective comprend toute réaction émotionnelle vécue par l'enseignant alors que la composante cognitive fait référence aux connaissances et aux croyances en lien avec l'intégration. La composante comportementale réfère aux agissements de l'enseignant par rapport à l'intégration qu'il vit dans sa classe ou ses intentions s'il a à vivre cette expérience.

Les études concernant les attitudes des enseignants à l'égard des élèves HDAA sont parfois contradictoires. Des études révèlent que les enseignants du primaire et du secondaire sont positifs par rapport à l'intégration des élèves en difficultés bien que plusieurs enseignants mentionnent que plus de soutien professionnel et technique et plus de formations les rendraient plus positifs (Avramidis et al., 2000; Cornoldi, Terreni, Scruggs & Mastropieri, 1998; Villa, Thousand, Meyers & Nevin, 1996). Les enseignants positifs du primaire et du secondaire croient qu'ils ont la responsabilité de répondre aux besoins de tous les élèves, que le niveau d'accomplissement de l'élève en difficulté ne diminue pas dans une classe ordinaire et que l'intégration peut être bénéfique pour tous (Cornoldi et al., 1998; Villa et al., 1996).

D'autres études suggèrent plutôt que les enseignants du primaire et du secondaire ont une attitude négative à l'égard de l'intégration scolaire (Grieve, 2009; Lifshitz et al., 2004; Van Reusen, Shoho & Barker, 2000; Vaughn, Schumm, Jallad & Slusher, 1996). Entre autres, ils croient que les élèves en difficultés vont nuire à l'apprentissage des

autres élèves, que la classe ordinaire ne leur apportera rien de bon et que la classe spéciale serait préférable dans leur cas (Grieve, 2009; Vaughn et al., 1996).

Différentes variables semblent influencer les attitudes des enseignants du primaire et du secondaire. Tout d'abord, selon la recension des écrits d'Avramidis & Norwich (2002) et l'étude d'Ernst et Rogers (2009), leur attitude est plus positive lorsqu'ils ont déjà eu des expériences d'enseignement auprès des EHDAA. Ils sont aussi plus positifs lorsqu'ils ont eu accès à de la formation continue concernant les élèves PTC (Avramidis et al., 2000; Ernst & Rogers, 2009; Lifshitz et al., 2004; Van Reusen et al., 2000), lorsqu'ils ont connaissance des ressources disponibles et y ont accès facilement (Avramidis & Norwich, 2002; Ernst & Rogers, 2009) ainsi que lorsqu'ils ont du soutien (Avramidis & Norwich, 2002; Harmon, 2009) entre autres venant de la direction (Avramidis & Norwich, 2002; Villa et al., 1996). Des études montrent aussi que les enseignants du primaire sont plus positifs que ceux du secondaire (Cornoldi et al., 1998; Villa et al., 1996). Par contre, les enseignants qui ont un faible sentiment d'auto-efficacité semblent plus négatifs (Soodak et al., 1998). Le nombre d'élèves par classe au primaire et au secondaire n'aurait pas d'effet sur l'attitude des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire (Avramidis et al., 2000; Cornoldi et al., 1998).

Des résultats contradictoires sont relevés selon certaines variables sur les attitudes des enseignants, dont l'âge, les années d'expérience, le genre et le niveau scolaire enseigné. Alors que des recherches montrent que les enseignants plus jeunes (40 ans et moins) (Cornoldi et al., 1998) ou ayant moins d'années d'expérience (Soodak et al., 1998) sont plus positifs, d'autres recherches n'observent pas de différences

significatives (Avramidis et al., 2000; Van Reusen et al., 2000; Villa et al., 1996). En ce qui concerne le genre, à part l'étude d'Ernst et Rogers (2009), qui rapporte que les enseignants seraient plus positifs que les enseignantes, les autres recherches qui ont étudié cette variable ne relèvent pas de différence significative (Avramidis et al., 2000; Cornoldi et al., 1998; Van Reusen et al., 2000). Il est toutefois intéressant de noter que l'échantillon de l'étude d'Ernst et Rogers (2009) comportait une proportion d'hommes beaucoup plus grande que ceux des autres études.

2.3 Le stress à enseigner à des élèves PTC

Selon Lazarus (1993), le stress psychologique correspond à un état d'anxiété ressenti qui se produit lorsque les événements ou les difficultés rencontrées sont évalués par la personne comme excédant ses propres capacités d'adaptation. Kyriacou (2001) définit plus spécifiquement le stress de l'enseignant comme le fait de vivre des émotions négatives et déplaisantes, telles que la colère ou la frustration, qui sont dues à certains aspects de son emploi en tant qu'enseignant et qu'il perçoit comme étant une menace pour son bien-être ou son estime personnelle.

Les mauvais comportements des élèves PTC sont nommés comme étant une cause principale de stress chez les enseignants du primaire et du secondaire (Brackenreed, 2008; Pang, 2012) et la source de stress la plus importante menant à l'épuisement professionnel (McCormick & Barnett, 2011; Fernet, Guay, Senécal & Austin, 2012).

Les enseignants du primaire et du secondaire rapportent d'autres sources de stress en lien avec l'enseignement à un élève PTC, tel que de ne pouvoir enseigner efficacement aux autres élèves, le manque de formation initiale ou continue sur le sujet, l'incompréhension des comportements de l'élève, le manque de soutien concret et quotidien (personnel de soutien en classe, professionnels disponibles) (Brackenreed, 2008), ainsi que la charge de travail et le manque de temps (Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009).

Différentes variables semblent influencer le stress de l'enseignant. Selon Pang (2012), les enseignants du primaire qui ont plus de croyances négatives en lien avec les comportements de leurs élèves, au détriment de croyances positives, sont plus susceptibles et réactifs par rapport aux mauvais comportements et éprouvent ainsi plus de stress. De plus, selon les enseignants du primaire, avoir un certain contrôle sur le placement en classe de l'élève PTC réduit le stress (Brackenreed, 2008). Par ailleurs, le fait d'avoir plus de garçons dans la classe ainsi qu'une classe plus nombreuse est en lien avec un plus haut niveau de stress (Pang, 2012). Finalement, l'âge des enseignants n'est pas une variable significative en lien avec le stress à enseigner à des élèves PTC (Antoniou et al., 2009).

Les résultats sont contradictoires en ce qui concerne l'influence du genre et des années d'expérience sur le stress à enseigner. Des études effectuées au primaire montrent que les femmes vivent un plus haut niveau de stress en lien avec les mauvais comportements des élèves que les hommes (Van der Wolf & Everaert, 2005), alors que d'autres soutiennent que ce sont les hommes (Antoniou et al., 2009) ou alors qu'il n'y a

pas de lien significatif avec le genre (Pang, 2012). Il est possible que ces différences dans les résultats puissent s'expliquer par des différences culturelles ainsi qu'au nombre plus élevé d'hommes présents dans l'étude d'Antoniou et ses collaborateurs. Pour ce qui est des années d'expérience, l'étude de Pang (2012) démontre qu'il n'y a aucune différence significative selon le nombre d'années d'enseignement alors que celle de Brackenreed (2008) fait ressortir que les enseignants avec 10 ans et plus d'expériences sont ceux qui disent éprouver le plus de stress en lien avec l'intégration scolaire.

2.4 Les pratiques éducatives utilisées par les enseignants

Les pratiques éducatives sont des interventions que l'enseignant utilise pour gérer sa classe autant sur le plan des apprentissages que disciplinaire. Selon Lanaris (2006), les pratiques utilisées peuvent se diviser en deux grandes catégories, soit les pratiques proactives et les pratiques réactives. Les pratiques proactives sont des actions que l'enseignant posera de manière préventive, avant le comportement, pour stimuler un comportement positif ou pour modifier une situation problématique. Le fait d'établir des règles et des conséquences claires en début d'année en est un exemple (Lanaris, 2006).

Les stratégies dites réactives sont des actions que l'enseignant posera dans l'action du moment, en réponse à un comportement. Contrairement aux stratégies proactives, l'enseignant n'aura pas nécessairement réfléchi au sens du comportement de l'élève et appliquera sa stratégie dans le but d'éliminer le problème à court terme. Les stratégies réactives peuvent être soit positives (faire des éloges à un élève) ou négatives (menacer un élève) (Couture & Nadeau, 2006; Lanaris, 2006).

Les pratiques positives sont associées à un plus grand engagement à la tâche, de meilleurs résultats scolaires ainsi qu'à moins de comportements inappropriés et dérangeants chez les élèves PTC (Beyda et al., 2002; Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Sutherland & Wehby, 2001). Inversement, les pratiques négatives sont associées à davantage de comportements négatifs et d'inattention à la tâche (Beyda et al., 2002; Clunies-Ross et al., 2008; Leflot, van Lier, Onghena & Colpin, 2010). Il est intéressant de constater que plus les enseignants utilisent de pratiques réactives, plus leur niveau de stress est élevé (Clunies-Ross et al., 2008). De plus, lorsque l'enseignant s'engage dans des pratiques négatives, le potentiel pour une escalade de conflit existe, ce qui peut aggraver les problèmes de comportement (Gunter, Denny, Shores & Reed, 1994). Les chercheurs avancent que les enseignants continuent d'utiliser ces pratiques, car ils sont renforcés par la cessation temporaire des comportements perturbateurs de l'élève (Beyda et al., 2002). Alors que les recherches démontrent des relations significatives entre les comportements et l'utilisation de stratégies réactives, il n'y a pas de démonstration d'une relation quelconque entre les comportements des élèves et l'utilisation de stratégies proactives.

De manière générale, les enseignants font plus de réprimandes que d'éloges à leurs élèves. Il est démontré que les enseignants du primaire font un plus grand nombre de demandes, plus de réprimandes et plus de rétroactions négatives aux élèves à haut risque de PTC qu'à ceux à moindre risque (Lago-Delello, 1998; Van Acker et al., 1996). Il y a peu d'attention accordée aux comportements positifs, et ce peu importe le niveau de risque (Van Acker et al., 1996).

De manière générale, les enseignants du primaire et du secondaire ayant reçu une formation sur les troubles du comportement et la gestion de classe ont moins de pratiques réactives négatives face aux comportements d'agression et disent qu'ils adopteraient davantage une intervention active et positive (Alvarez, 2007).

On constate donc qu'il existe actuellement des lacunes et des contradictions dans les connaissances entourant les enseignants québécois du niveau secondaire qui vivent l'intégration des élèves PTC. La recension effectuée montre que l'attitude, le stress et les pratiques éducatives des enseignants sont des facteurs importants dans l'explication de la qualité de l'intégration des élèves PTC, ce qui mène à l'énoncé de deux objectifs de recherche.

2.5 Objectifs de la recherche

Pour bien comprendre l'intégration des élèves PTC du point de vue des enseignants, il est important de s'attarder aux caractéristiques spécifiques de ces derniers. Or, les différentes études se contredisent sur l'influence de ces caractéristiques en plus de ne donner aucun résultat à l'échelle québécoise. Ceci mène au premier objectif de cette recherche : analyser l'influence du genre, de l'expérience en enseignement ainsi que de la formation initiale et continue sur les attitudes, le degré de stress et les pratiques éducatives qu'utilisent les enseignants québécois plus spécifiquement. Les recherches rapportées précédemment ayant mis de l'avant la pertinence de ces trois dernières variables pour une intégration réussie des élèves PTC, cela fait surgir un deuxième objectif : observer le lien unissant l'attitude, le stress et les pratiques éducatives. Les

facteurs ayant un effet sur les pratiques éducatives apparaissent comme étant beaucoup moins documentés que ceux influençant l'attitude et le stress. De plus, il a été démontré lors d'études antérieures que les pratiques éducatives ont un impact direct sur le comportement et le rendement scolaire des élèves intégrés. De ces faits découlent les hypothèses suivantes :

1.1 L'attitude positive d'un enseignant prédit l'utilisation de pratiques proactives ou réactives positives.

1.2 L'attitude négative d'un enseignant prédit l'utilisation de pratiques réactives négatives.

2.1 Le faible niveau de stress d'un enseignant prédit l'utilisation de pratiques proactives ou réactives positives.

2.2 Le haut niveau de stress d'un enseignant prédit l'utilisation de pratiques réactives négatives.

3. Méthodologie

3.1 Participants

Aux fins de cette présente étude, les enseignants d'écoles secondaires ayant au moins un élève PTC (élèves à risque ou code 14, selon les définitions du MELs) intégré dans leur classe ordinaire ont été recrutés au Québec, parmi les régions administratives de la Mauricie et de la Capitale-Nationale. L'échantillon comprend 93 enseignants (57 femmes et 36 hommes) recrutés à travers 20 écoles de 12 commissions scolaires. Le Tableau 1 présente une description plus détaillée des enseignants participants. De plus, il

est intéressant de noter que la moyenne d'années d'expérience en enseignement est de 14 ans ($ET = 7,9$). Parmi ces enseignants, 48 % travaillent au premier cycle du secondaire (présecondaire, 1^{re} et 2^e année), 45 % au deuxième cycle (3^e à 5^e année) et 6 % en adaptation scolaire.

Placer Tableau 1 ici

3.2 Instrumentation

Les enseignants devaient répondre à un premier questionnaire concernant leurs conditions sociodémographiques permettant de recueillir des renseignements généraux (19 items) concernant entre autres le genre et le milieu de travail des participants, leur expérience en enseignement, leur niveau de scolarité et les formations reçues initialement ou en développement continue.

Le second questionnaire est l'*Impact de l'intégration des élèves PTC*, traduit et adapté en français par l'équipe de recherche à partir de l'*Impact of Integration Questionnaire (IIQ)* (Hasting et Oakford, 2003). Ce questionnaire permet de mesurer l'attitude des enseignants envers l'intégration des élèves PTC en classe ordinaire (24 items, $\alpha = 0,92$), et ce dans 4 domaines : l'enfant en difficulté (6 items, $\alpha = 0,74$), les autres enfants de la classe (6 items, $\alpha = 0,65$), l'enseignant (6 items, $\alpha = 0,73$) ainsi que l'environnement scolaire et de classe (6 items, $\alpha = 0,81$). L'échelle utilisée est de type Likert allant de 1-Très fortement en désaccord à 7-Très fortement en accord. Plus le score est élevé, plus l'enseignant a une attitude négative.

Le troisième questionnaire est l'*Indice de stress de l'enseignant*, traduit et adapté en français par l'équipe de recherche à partir de L'*Index of Teaching Stress (ITS)* (Greene, Abidin, et Kmetz, 1997). Il permet d'évaluer le niveau de stress d'un enseignant par rapport à un élève en particulier (42 items, $\alpha = 0,96$). Ses différentes sections mesurent l'impact d'un étudiant particulier sur le processus d'enseignement (6 items, $\alpha = 0,46$), la perception du support reçu (19 items, $\alpha = 0,95$), la frustration à travailler avec les parents (6 items, $\alpha = 0,78$) et la perte de satisfaction au travail (11 items, $\alpha = 0,94$). Son échelle de type Likert va de 1-Profondément en désaccord à 5-Profondément en accord. Plus le score est élevé, plus l'enseignant est stressé.

Les pratiques des enseignants seront mesurées à l'aide de l'*Inventaire des pratiques de gestion des comportements* (Massé, Couture, Tremblay, Lagotte et Verret, 2011) qui permettent à l'enseignant d'indiquer la fréquence d'utilisation pour chacune des 99 pratiques proposées. Cet instrument comprend 9 échelles : 1) interventions pour favoriser l'autocontrôle (10 items, $\alpha = 0,86$), 2) soutien affectif (10 items, $\alpha = 0,80$), 3) techniques d'enseignement (10 items, $\alpha = 0,67$), 4) planification et gestion du temps (6 items, $\alpha = 0,55$), 5) règles, consignes, attentes et routines (14 items, $\alpha = 0,80$), 6) aménagement de la classe (11 items, $\alpha = 0,81$), 7) renforcement (10 items, $\alpha = 0,74$) et 8) les conséquences (18 items, $\alpha = 0,72$) (Lagotte, 2013). Les échelles 1 à 6 correspondent aux pratiques proactives, l'échelle 7 aux pratiques réactives positives et l'échelle 8 aux pratiques réactives négatives. Le questionnaire est en étude préliminaire

de validation. Son échelle de type Likert va de 1-Jamais à 5-Très souvent. Plus le score est élevé, plus l'enseignant utilise ce type de pratiques.

3.3 Déroulement

Afin de recruter les enseignants, les directions de chaque école secondaire de toutes les Commissions scolaires de la région de la Capitale-Nationale ont été contactées par téléphone. Deux lettres d'informations leur ont ensuite été acheminées par courriel, l'une pour la direction et l'autre pour distribuer aux enseignants. Les enseignants volontaires pour participer devaient cliquer sur un lien inclus dans la lettre et qui les redirigeait vers un site internet où se trouvaient les questionnaires. L'ensemble des questionnaires prend approximativement une heure à remplir. Certains enseignants ont été approchés personnellement et ont répondu à la version papier du questionnaire. La collecte des données s'est échelonnée sur plusieurs mois.

3.4 Analyse des résultats

Dans un premier temps, avec le logiciel SPSS 20, les caractéristiques des enseignants en matière de genre, d'années d'expérience et de formation reçue ont été comparées entre eux à l'aide du test T de Student ou d'Anova sur leurs scores moyens aux questionnaires d'attitude, de stress et de pratiques éducatives. Dans un deuxième temps, une corrélation de Pearson linéaire bivariée a été effectuée entre les échelles (incluant l'échelle totale) mesurant les trois variables à l'étude (attitude, stress, pratiques éducatives) et les variables personnelles des enseignants (genre, expérience d'enseignement et formation

initiales et continu reçue). Pour terminer, une régression linéaire a été effectuée afin de dégager les résultats nécessaires à la confirmation des hypothèses de cette recherche.

3.5 Éthique

La participation au projet était volontaire. Avant de consentir à participer au projet, tous les participants ont été informés des buts de la recherche et de son déroulement. Ils étaient aussi assurés de la confidentialité des données. Toutes les procédures ont été approuvées par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

4. Résultats

Les analyses descriptives sont d'abord présentées pour les principales variables à l'étude soit les attitudes des enseignants par rapport à l'intégration scolaire, le stress à enseigner et les pratiques éducatives utilisées (proactives, réactives positives ou réactives négatives). Puis, des comparaisons ont été effectuées pour faire ressortir les différences existantes entre certains groupes sociodémographiques (homme ou femme; avec un nombre d'années d'expérience de 0 à 5 ans, de 6 à 10 ans, de 11 à 17 ans ou de 18 ans et plus; avec ou sans formation initiale sur les élèves PTC; avec ou sans formation continue sur les élèves PTC) sur le plan des attitudes, du niveau de stress et des pratiques des enseignants. Ensuite, la matrice de corrélations, sera exposée pour terminer par différentes régressions linéaires qui viendront quantifier l'apport de chaque variable pour prédire l'utilisation de certaines pratiques chez les enseignants.

4.1 Attitude des enseignants, stress à enseigner et pratiques éducatives

Attitude. Les enseignants sont plutôt négatifs par rapport à l'intégration des élèves PTC en classe ordinaire ($M = 4,62$ $ÉT = 0,63$). Les différentes échelles démontrent des moyennes entre 4 et 5 sur une possibilité de 7 : impact sur l'environnement ($M = 5$ $ÉT = 0,69$), impact de l'élève PTC sur les autres élèves ($M = 4,74$ $ÉT = 0,82$), impact sur l'enseignant ($M = 4,52$ $ÉT = 0,93$) et impact sur l'élève lui-même ($M = 4,22$ $ÉT = 0,66$).

Stress. Les résultats suggèrent que les enseignants éprouvent un stress moyen par rapport à l'enseignement aux élèves PTC ($M = 2,84$ $ÉT = 0,41$). 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 ($M = 3,35$ $ÉT = 0,53$), la sensation de ne pas avoir suffisamment de support ($M = 2,75$ $ÉT = 0,49$), le manque de satisfaction au travail ($M = 2,64$ $ÉT = 0,56$) et le travail avec les parents ($M = 2,54$ $ÉT = 0,52$).

Pratiques éducatives. Dans leur pratique quotidienne, les enseignants québécois utilisent souvent des pratiques proactives ($M = 3,86$ $ÉT = 0,39$). Les échelles montrent une utilisation moyenne pour ces pratiques avec un score entre 3 et 4 sur un maximum de 5 : la planification et la gestion du temps ($M = 4,02$ $ÉT = 0,58$), l'aménagement de la classe ($M = 3,90$ $ÉT = 0,51$), les règles, consignes, attentes et routines ($M = 3,88$ $ÉT = 0,53$), le soutien affectif ($M = 3,84$ $ÉT = 0,49$), les techniques favorisant l'autocontrôle ($M = 3,81$ $ÉT = 0,46$) et les techniques d'enseignement ($M = 3,74$ $ÉT = 0,45$). Les pratiques réactives se trouvent à avoir des moyennes plus faibles : le renforcement ($M = 3,14$ $ÉT = 0,53$) et les pratiques réactives négatives ($M = 2,67$ $ÉT = 0,36$).

4.2 Différences observées selon le genre, les années d'expérience et la formation reçue

Selon l'analyse de comparaison de moyennes pour l'attitude et le stress, il n'y a pas de différence significative entre les groupes selon l'expérience d'enseignement, le genre et le fait d'avoir eu une formation initiale ou continue. Toutefois, en ce qui concerne les pratiques, les enseignants ayant suivi un cours sur les troubles du comportement lors de leur formation initiale utilisent plus souvent les pratiques de soutien affectif ($M = 3,91$ $ÉT = 0,51$) que ceux n'en ayant pas eu ($M = 3,66$ $ÉT = 0,41$) ($t(91) = 2,34$, $p = 0,021$). De plus, ils utilisent davantage le renforcement positif ($M = 3,23$ $ÉT = 0,59$) que ceux n'ayant pas eu de cours ($M = 2,95$ $ÉT = 0,28$) ($t(91) = 3,08$, $p = 0,003$). Aucune différence significative n'est ressortie pour la formation continue en lien avec les pratiques éducatives. Il est intéressant de noter que 95 % des participants croient qu'une formation additionnelle sur l'intervention auprès des élèves PTC pourrait être bénéfique.

4.3 Liens unissant les variables

La matrice de corrélations présentée au Tableau 2 révèle un grand nombre de liens significatifs entre les échelles mesurant les trois variables. Ceux-ci sont décrits ci-dessous.

Placer Tableau 2 ici

Attitude et stress. Le Tableau 2 illustre que toutes les échelles du stress et de l'attitude sont corrélées entre elles. Seule la « frustration à travailler avec les parents » n'apparaît significativement liée avec aucune échelle de l'attitude. Globalement, l'attitude des enseignants concernant l'intégration est faiblement ou modérément liée de façon positive au stress à enseigner avec des coefficients de corrélation situés entre 0,22 et 0,58 (Cohen, 1988). Dans l'ensemble, cela suggère que plus les enseignants sont négatifs par rapport à l'intégration, plus ils sont stressés d'enseigner aux élèves PTC.

Attitude et pratiques. Sur le plan des échelles d'attitude, on constate que plus l'enseignant estime que l'élève PTC nuit aux autres élèves, moins il utilise les techniques favorisant l'autocontrôle ($r = -0,248, p = 0,017$) et le renforcement positif ($r(93) = -0,381, p < 0,001$). Ensuite, plus l'enseignant estime que l'élève PTC lui est préjudiciable, plus il utilise les pratiques réactives négatives ($r = 0,241, p = 0,02$). Quant à l'échelle totale de l'attitude, elle est liée négativement avec les pratiques réactives positives ($r = -0,222, p = 0,033$). Il n'existe aucun lien significatif entre les pratiques proactives et l'attitude totale des enseignants.

Stress et pratiques. Il existe des corrélations significatives entre les différentes échelles du stress et certaines échelles des pratiques proactives. Plus un enseignant a le sentiment de ne pas avoir suffisamment d'aide moins, il utilise de techniques favorisant l'autocontrôle ($r = -0,247, p = 0,017$). Plus les enseignants estiment que l'élève PTC dérange l'enseignement, plus ils utilisent de techniques d'enseignement ($r = 0,252, p = 0,015$). Finalement, un enseignant ayant une perte de satisfaction au travail plus grande utilise moins de techniques favorisant l'autocontrôle ($r = -0,313, p = 0,002$) et moins de

soutien affectif ($r = -0,270, p = 0,009$). Globalement, les pratiques réactives positives ne sont liées à aucune échelle du stress alors que les pratiques réactives négatives sont liées à toutes les échelles incluant le stress total. Tel que démontré dans le Tableau 2, ces liens sont positifs et se situent entre 0,27 et 0,39. Cela suggère que plus un enseignant est stressé, plus il utilise ce type de pratiques. Finalement, les pratiques proactives ne sont en lien significativement qu'avec le manque de satisfaction au travail ($r = -0,206, p = 0,048$), suggérant que les enseignants qui utilisent plus de pratiques proactives ont plus de satisfaction au travail.

Effets prédicteur de l'attitude et du stress sur les pratiques utilisées. Les pratiques proactives et réactives positives n'ayant démontré que très peu de corrélations avec le stress et l'attitude des enseignants, les régressions permettant de prédire ces types de pratiques n'ont pas été réalisées. Cependant, celles qui visent à expliquer l'utilisation des pratiques réactives négatives ont été réalisées.

La première hypothèse voulant que l'attitude de l'enseignant prédise les pratiques réactives négatives s'avère infirmée. En effet, la seule échelle significative s'avère être l'impact de l'élève PTC sur l'enseignant et ne permet de prédire que 6 % de l'utilisation de ces pratiques $R^2 = 0,058 (1, 92) = 5,59, p = 0,02$.

L'analyse des différentes échelles a permis de faire ressortir que différents aspects du stress de l'enseignant permettent de prédire l'utilisation de pratiques réactives négatives, soit l'insatisfaction à travailler avec les parents ($R^2 = 0,073 (1, 92) = 7,22, p = 0,009$), le manque de satisfaction au travail ($R^2 = 0,085 (1, 92) = 8,46, p = 0,005$), la perception de ne pas avoir suffisamment de soutien ($R^2 = 0,096 (1, 92) = 9,64, p =$

0,003) et le fait que l'élève dérange la classe ($R^2 = 0,113$ (1, 92) = 11,57, $p = 0,001$). Toutes les droites étant positives, cela signifie que plus les enseignants éprouvent ces différentes sources de stress, plus ils utilisent de pratiques réactives négatives. Pour ce qui est du stress total, il sert à prédire 15 % de l'utilisation de ces pratiques ($R^2 = 0,148$ (1, 92) = 15,79, $p < 0,001$). Il est donc possible de conclure que le stress sert à prédire l'utilisation de pratiques réactives négatives de manière significative, ce qui confirme l'hypothèse de départ. Le Tableau 3 illustre ces résultats.

Placer Tableau 3 ici

5. Discussion

5.1 Attitude, stress à enseigner et pratiques éducatives.

Attitude. Les présents résultats suivent la direction d'un certain nombre d'études (Grieve, 2009; Lifshitz et al., 2004; Van Reusen et al., 2000; Vaughn et al., 1996) en suggérant que les enseignants québécois sont plutôt négatifs en ce qui concerne l'intégration scolaire des élèves PTC. Au même titre que certaines études (Grieve, 2009; Van Reusen et al., 2000; Vaughn et al., 1996), les enseignants négatifs croient entre autres qu'avoir un élève PTC dans leur classe pourrait nuire à l'attention accordée aux autres élèves et donc à leurs apprentissages et à leur réussite, augmenter leur charge de travail, en plus de leur causer un stress supplémentaire. Finalement, pour ce qui est de l'impact de l'intégration sur l'élève PTC lui-même, les enseignants croient d'un côté

qu'elle leur est bénéfique d'un point de vue social et qu'elle profite à leur développement personnel, et de l'autre côté qu'elle encourage leur comportement difficile et nuit à leurs performances scolaires.

Stress. Alors que les recherches (Antoniou et al., 2009; Avramidis et al., 2000; Genoud et al., 2009; Jeffrey & Sun, 2006) tendent à démontrer que l'intégration des élèves PTC cause un stress additionnel, les résultats de cette présente étude suggèrent que les enseignants québécois qui intègrent au moins un de ces élèves éprouvent un stress moyen. En ce qui concerne les plus importantes sources de stress vécues, la plupart des résultats vont dans le sens des recherches sur le sujet tel que les mauvais comportements de l'élève qui dérangent l'enseignement (Brackenreed, 2008; Pang, 2012; Van der Wolf & Everaert, 2005), le manque de support adéquat (Antoniou et al., 2009; Brackenreed, 2008), le temps consacré à cet élève en particulier au détriment des autres élèves et l'augmentation des problèmes vécus avec les autres élèves (Brackenreed, 2008). Le peu de stress vécu par les enseignants par rapport à la collaboration avec les parents pourrait peut-être s'expliquer par le fait que les enseignants souhaitent en fait travailler davantage avec eux et donc, lorsqu'ils ont leur collaboration, ils sont plutôt satisfaits. Le fait d'avoir une bonne collaboration avec les parents permet d'optimiser les interventions faites par l'enseignant en assurant une continuité à la maison.

Pratiques éducatives. Les enseignants de cette étude utilisent plus de renforcement positif et de pratiques proactives que de pratiques réactives négatives, ce qui va dans le sens des résultats de Clunies-Ross et ses collaborateurs (2008) ainsi que Van Acker et ses collaborateurs (1996). Règle générale, selon leur propre perception, les enseignants ont donc plus tendance à planifier leurs interventions qu'à réagir à un comportement. Toutefois, lorsqu'ils doivent réagir face à un comportement inapproprié, ils utilisent davantage de pratiques positives que négatives.

5.2 Données sociodémographiques

Les résultats de cette étude permettent d'en appuyer d'autres en ce qui concerne l'influence de certaines caractéristiques des enseignants, telles que le genre, les années d'expérience ainsi que la formation initiale et continue sur les trois variables à l'étude. Entre autres, il s'est révélé que le fait d'avoir reçu de l'information sur les élèves PTC lors de la formation initiale est associé au fait que les enseignants utilisent davantage de renforcement positif et de soutien affectif. Ces résultats vont dans le sens des résultats d'Alvarez (2007) qui soutiennent que les enseignants ayant reçu une formation optent pour des interventions plus actives et positives. On peut penser que le fait d'enseigner des pratiques proactives ainsi que réactives positives, qui ont fait leurs preuves quant à leur efficacité dans la gestion des comportements, a eu pour effet de modifier positivement les pratiques des enseignants. Une bonne formation initiale est donc un atout à privilégier pour une intégration réussie.

Par contre, le fait d'avoir eu de l'information sur les troubles du comportement lors de la formation continue n'a pas d'influence sur l'attitude, ce qui va à l'encontre des résultats de différentes études affirmant que les enseignants sont généralement plus positifs s'ils ont reçu de la formation continue (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Ernst & Rogers, 2009; Lifshitz et al., 2004; Van Reusen et al., 2000). Il est possible que cela s'explique par une certaine réticence des enseignants à modifier leurs pratiques après plusieurs années d'enseignements ou alors par le contenu des formations offertes. Il serait aussi intéressant d'explorer les différences selon le nombre d'heures de formation reçu.

Le fait qu'il n'y ait pas de différence d'attitude selon le genre (Avramidis et al., 2000; Cornoldi et al., 1998; Van Reusen et al., 2000) et les années d'expérience (Avramidis et al., 2000; Grieve, 2009; Van Reusen et al., 2000; Villa et al., 1996) va dans le sens de la majorité des études. Il en va de même pour le degré de stress qui n'affiche aucune différence selon le genre et les années d'expérience, tout comme dans l'étude de Pang (2012). Aucun autre résultat recensé n'a permis de comparer les résultats de cette présente étude voulant qu'il n'y ait pas de différence selon le genre et les années d'expérience en ce qui concerne les pratiques.

5.3 Liens entre les variables

Attitude et stress. Les résultats de cette recherche ont démontré que plus les enseignants adoptent une attitude négative par rapport à l'intégration, plus ils éprouvent un haut degré de stress. En reprenant les résultats de Talmor et ses collaborateurs (2005)

qui ont soulevé qu'une attitude négative était le meilleur prédicteur de l'épuisement professionnel et en sachant que ce dernier peut être causé par un stress intense ou prolongé (Genoud et al., 2009; McCormick & Barnett, 2011; Van Dick & Wagner, 2001), il est possible d'émettre l'hypothèse que l'attitude a une influence sur le stress qui, à son tour, a une influence sur l'épuisement professionnel. Selon une telle hypothèse, une attitude négative pourrait expliquer en partie le fait que tant d'enseignants quittent leur profession, parfois après seulement quelques années d'enseignement (Jeffrey & Sun, 2006). Il serait d'ailleurs intéressant d'étudier la question en regard spécifiquement à l'intégration des élèves PTC lors d'une prochaine recherche.

Attitude et pratiques. Il est constaté que le fait d'avoir une attitude positive n'est pas en lien avec une plus grande utilisation par les enseignants de pratiques proactives ou réactives positives. Cependant, le fait d'avoir une attitude négative fait en sorte qu'ils utilisent moins de renforcement positif. Or, il est maintenant démontré que le renforcement positif est directement lié à une plus grande attention à la tâche, à de meilleurs résultats scolaires ainsi qu'à moins de comportements dérangeants de la part des élèves PTC, tandis que l'utilisation de pratiques réactives négatives a l'effet inverse (Clunies-Ross et al., 2008). Finalement, cette recherche a permis de suggérer que les pratiques réactives négatives sont plus utilisées lorsque l'enseignant entretient la croyance que l'intégration lui nuit personnellement, par exemple sur le plan de sa charge de travail ou de sa sécurité. L'enseignant pourrait donc réagir de manière défensive aux comportements de l'élève.

Stress et pratiques. Tel que Clunies-Ross et ses collaborateurs (2008) ont su le démontrer, plus un enseignant est stressé, plus il utilise de pratiques réactives négatives. Plus précisément, un enseignant utilisera plus de stratégies réactives négatives s'il ne se sent pas assez soutenu, s'il a peu de satisfaction au travail, s'il éprouve de la frustration à travailler avec les parents et s'il est stressé par les comportements dérangeants de l'élève. D'ailleurs, à l'intérieur de notre étude, un haut niveau de stress en général ainsi qu'un niveau élevé de stress provenant de ces différentes sources prédit l'utilisation de pratiques réactives négatives. Agir auprès des enseignants en ciblant ces sources de stress pourrait donc peut-être avoir comme effet de diminuer l'utilisation de ces pratiques par les enseignants avec les élèves PTC.

Il n'existe toutefois pas de lien entre le stress et l'utilisation de pratiques proactives et réactives positives. Cependant, lorsque la recherche se fait plus pointue, il est possible de dégager certains liens entre les différentes dimensions du stress et certaines de ces pratiques. Entre autres, un enseignant ayant moins de satisfaction au travail utilisera moins de support affectif, ainsi que moins de pratiques proactives et réactives positives en général. La majorité des résultats de notre étude montrent ce qui a de l'influence sur l'utilisation de pratiques négatives, et moins sur ce qui pourrait favoriser l'utilisation de pratiques proactives et de pratiques réactives positives. Néanmoins, les pistes amenées par ces résultats permettront d'approfondir le sujet ultérieurement à l'aide de nouvelles variables, telles que la qualité ou le type de soutien reçu par les enseignants. Cela pourra certainement permettre de préciser comment il est

possible d'augmenter l'utilisation de pratiques proactives, ce qui pourrait permettre d'améliorer encore davantage l'intégration des élèves PTC.

5.4 Limites

Comme toute recherche, celle-ci comporte aussi sa part de limites. La première consiste en la confection du questionnaire sur les pratiques éducatives qui, comme tout nouveau questionnaire, doit être amélioré. En effet, certains commentaires ont été faits par les enseignants concernant entre autres les pratiques réactives négatives et l'aménagement de la classe, indiquant qu'ils n'ont pas de contrôle sur certaines pratiques. De plus, la longueur du questionnaire a pu en inciter certains à répondre trop rapidement pour se débarrasser de cette tâche.

Une deuxième limite concerne la période de temps sur laquelle s'est échelonné le recrutement, soit plus d'un an. Il aurait été préférable de l'effectuer en un seul temps au milieu de l'année scolaire, puisque la relation entre l'enseignant et l'élève change en cours d'année. Cela peut avoir amené des différences entre les répondants induites plus par le moment où ils ont rempli le questionnaire que par des différences dans leurs caractéristiques personnelles.

Finalement, il faut considérer que toute utilisation de questionnaires entraîne une certaine part de désirabilité sociale de la part des participants. Le fait que les mesures utilisées dans cette étude soient issues de questionnaires auto-révélés apporte un facteur de subjectivité difficile à mesurer. Il serait intéressant de comparer les pratiques rapportées par les enseignants avec celles réellement utilisées en faisant de l'observation

en classe, ce qui permettrait d'établir le degré de confiance qu'il est possible d'avoir en de telles mesures, en les confrontant à des résultats un peu plus objectifs.

6. Conclusion

Cette recherche a permis de dresser un premier portrait des enseignants québécois vivant l'inclusion scolaire. Les résultats suggèrent que ces derniers sont plutôt négatifs par rapport à l'intégration des élèves PTC en classe ordinaire, qu'ils sont moyennement stressés et qu'ils utilisent plus de pratiques éducatives réactives positives et proactives que réactives négatives.

Les enseignants qui sont plus négatifs envers l'intégration des élèves PTC sont plus stressés par rapport à l'enseignement à ces élèves. Grâce à ce résultat, ainsi qu'à ceux d'autres recherches, il a été possible d'émettre l'hypothèse d'un lien entre l'attitude des enseignants par rapport à l'intégration, le stress et l'épuisement professionnel. Il serait pertinent de vérifier cette hypothèse ultérieurement.

Le fait d'avoir une attitude négative a aussi un impact sur les pratiques utilisées puisque les résultats ont démontré une plus faible utilisation du renforcement et une plus grande utilisation de pratiques réactives négatives par les enseignants. Le stress est aussi un facteur qui augmente l'utilisation de pratiques réactives négatives. Ces résultats montrent qu'il est important de porter une attention particulière à l'attitude et au stress des enseignants puisque l'on sait qu'ils sont liés aux pratiques utilisées qui, à leur tour, ont une influence importante sur le plan scolaire et comportemental des élèves PTC. Favoriser une attitude positive et un faible niveau de stress chez les enseignants pourrait

augmenter le nombre d'intégrations réussies. D'ailleurs, le fait d'agir plus particulièrement sur certaines sources de stress en particulier pourrait avoir un effet plus important pour la diminution du stress en général. Pour augmenter l'utilisation des pratiques du soutien affectif et du renforcement, les résultats suggèrent qu'offrir au moins un cours sur l'intervention auprès des élèves PTC durant la formation initiale pourrait être une piste de solution.

Pour conclure, cette recherche a réussi à atteindre ses deux objectifs, bien que les hypothèses ne soient pas toutes confirmées. En effet, elle a permis de dégager l'influence de certaines données sociodémographiques sur les pratiques et de faire une première exploration en vue de dresser un portrait des enseignants québécois vivant l'intégration scolaire, ce qui n'avait jamais été fait auparavant. L'analyse du lien unissant l'attitude, le stress et les pratiques éducatives a permis de faire ressortir que l'attitude et le stress sont liés aux pratiques qui, à leur tour, sont liées au succès de l'intégration. Cela permettra d'ajuster les formations initiales et continues des enseignants. Il serait d'ailleurs intéressant de réévaluer l'influence de la formation continue sur les pratiques des enseignants ultérieurement. À travers la recherche, il a été soulevé que davantage de support et de formations sont nécessaires pour le succès de l'intégration et que ces éléments ont été demandés par une majorité d'enseignants (95%). Avec ces résultats, il est plus facile de comprendre la réalité des enseignants québécois et donc, de faire des ajustements afin de permettre à un plus grand nombre d'élèves PTC de réussir au sein de classes ordinaires.

Références

- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126. doi: 10.1016/j.tate.2006.10.001
- 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). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- 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.
- Beyda, S. D., Zentall, S. S., & Ferko, D. J. K. (2002). The relationship between teacher practices and the task-appropriate and social behavior of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(3), 236-255.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147.
- 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
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356. doi: 10.1177/074193259801900605
- Couture, C., & Nadeau, M.-F. (2006). Les méthodes d'intervention comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention*. (pp. 177-193). Montréal: Chenelière éducation.
- Drysdale, M. T. B., Williams, A. et Meaney, G. J. (2007). Teachers' perceptions of integrating students with behaviour disorders: Challenges and strategies. *Exceptionality Education Canada*, 17(3), 35-59.

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*, Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322. doi: 10.1080/15377900802487235
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intra-individual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525. doi:10.1016/j.tate.2011.11.013
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59(1), 37-45.
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173-179. doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x
- Gunter, P. L., Denny, R. K., Shores, R. E., & Reed, T. M. (1994). Teacher escape, avoidance, and countercontrol behaviors: Potential responses to disruptive and aggressive behaviors of students with severe behavior disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 3(2), 211-223. doi: 10.1007/bf02234068
- Harmon, C. W. (2009). *A qualitative analysis of a teacher support program for educating students with emotional disturbance in an inclusive setting*. Scholar Commons, 279. Récupéré le 11 juin 2012 de : <http://scholarcommons.usf.edu/etd/279>
- Jeffrey, D., & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2009). *Pourquoi les nouveaux enseignants quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Communication présentée au 2e colloque national sur l'insertion professionnelle, Laval. http://crifpe.ca/colloqueip2009/index.php/programmation/res_libre
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi: 10.1080/00131910120033628
- Lago-Delello, E. (1998). Classroom Dynamics and the Development of Serious Emotional Disturbance. *Exceptional Children*, 64(4), 479-492.
- Lagotte, S. (2013). *Les pratiques de gestion de comportement et le soutien reçu par les enseignants de classes spéciales de niveau préscolaire et primaire du Québec* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc.

- Lanaris, C. (2006). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention*. (pp. 141-160). Montréal: Chenelière éducation.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21. doi: 10.1146/annurev.ps.44.020193.000245
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., 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. doi: 10.1080/08856250410001678478
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' Attributions for Stress and Their Relationships with Burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- 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). Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/planEHDAA/>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=881>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=189>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (Données au 2012-01-27). Portail informationnel, système Charlemagne.

- Pace, T. M., Mullins, L. L., Beesley, D., Hill, J. S., & Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 140-155. doi: 10.1006/ceps.1998.0986
- Pang, I. W. (2012). Teacher Stress in Working with Challenging Students in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(2), 119-139.
- Rousseau, N., Dionne, C., & Deslandes, R. (2006). La pratique de l'inclusion scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention*. (pp. 309-317). Montréal: Chenelière éducation.
- 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 et 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.
- Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). The effect of self-evaluation of teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 35(3), 161-171. doi: 10.1177/002246690103500306
- 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. doi: 10.1177/002246699803100405
- Van Acker, R., Grant, S. H., & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education & Treatment of Children*, 19(3), 316-334.
- Van der Wolf, K., & Everaert, H. (2005). *Behaviorally Challenging Students and teacher Stress*. Communication présentée à l'annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal.
http://www.education.research.hu.nl/~media/sharepoint/Lectoraat%20Gedrag%20en%20Onderzoek%20in%20de%20Educatieve%20Praxis/2005/KG01_huisstijl.ashx
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., & Slusher, J. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research & Practice*, 11(2), 96-106.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.

Tableau 1

Distribution des données sociodémographiques des participants (N=93)

	n	%
Genre des participants		
Masculin	36	38,71
Féminin	57	61,29
Années d'expérience en enseignement		
0 à 5 ans	18	19,35
6 à 10 ans	15	16,13
11 à 17 ans	29	31,18
18 ans et plus	31	33,33
Niveau scolaire enseigné		
Premier cycle (présecondaire, 1 ^{re} et 2 ^e année)	45	48,39
Deuxième cycle (3 ^e à 5 ^e année)	42	41,16
Adaptation scolaire	6	6,45
Ont reçu une formation initiale sur les élèves PTC		
Oui	64	68,82
Non	29	31,18
Ont reçu une formation continue sur les élèves PTC		
Oui	66	70,97
Non	27	29,03

Tableau 2

Corrélations de Pearson entre l'attitude des enseignants par rapport à l'intégration, le stress à enseigner et les pratiques éducatives (N=93)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.		0,625 ***	0,586 ***	0,423 ***	0,847 **	0,534 ***	0,527 ***	0,408 ***	0,138	0,580 ***
2.			0,556 ***	0,459 ***	0,811 **	0,338 **	0,394 ***	0,270 **	0,052	0,385 ***
3.				0,505 ***	0,833 **	0,236 *	0,397 ***	0,221 *	0,083	0,327 **
4.					0,714 **	0,301 **	0,343 **	0,137	0,152	0,340 **
5.						0,448 ***	0,525 ***	0,334 **	0,133	0,518 ***
6.							0,642 ***	0,534 ***	0,314 **	0,930 ***
7.								0,311 **	0,275 **	0,816 ***
8.									0,160	0,617 ***
9.										0,480 ***
10.										

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

Tableau 2

Corrélations de Pearson entre l'attitude des enseignants par rapport à l'intégration, le stress à enseigner et les pratiques éducatives (N=93) (suite)

Variables	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1.	-0,103	-0,048	-0,062	0,006	-0,002	-0,053	-0,050	0,241 *	-0,052
2.	-0,065	-0,013	-0,007	-0,026	0,040	-0,046	-0,123	0,052	-0,024
3.	-0,248 *	-0,150	-0,071	0,027	-0,121	-0,136	-0,381 ***	0,001	-0,143
4.	-0,101	-0,110	-0,005	0,069	0,014	-0,005	-0,165	0,078	-0,025
5.	-0,164	-0,100	-0,49	0,022	-0,026	-0,078	-0,222 *	0,124	-0,080
6.	-0,247 *	-0,114	-0,054	-0,118	-0,128	-0,173	-0,018	0,309 **	-0,177
7.	-0,313 **	-0,270 **	-0,137	-0,159	-0,023	-0,082	-0,172	0,292 **	-0,206 *
8.	0,170	0,121	0,252 *	0,063	0,064	0,043	0,193	0,336 **	0,146
9.	0,066	0,024	-0,046	-0,086	0,052	-0,055	0,023	0,271 **	-0,012
10.	-0,203	-0,132	-0,040	-0,125	-0,056	-0,125	-0,032	0,385* **	-0,145

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

Tableau 2

Corrélations de Pearson entre l'attitude des enseignants par rapport à l'intégration, le stress à enseigner et les pratiques éducatives (N=93) (suite)

Variables	11	12	13	14	15	16	17	18	19
11.		0,649 ***	0,549 ***	0,525 ***	0,569 ***	0,452 ***	0,639 ***	0,124	0,790 ***
12.			0,524 ***	0,439 ***	0,511 ***	0,396 ***	0,583 ***	0,099	0,743 ***
13.				0,569 ***	0,594 ***	0,510 ***	0,512 ***	0,032	0,791 ***
14.					0,565 ***	0,544 ***	0,402 ***	0,067	0,791 ***
15.						0,589 ***	0,575 ***	0,139	0,820 ***
16.							0,425 ***	0,063	0,750 ***
17.								0,250 *	0,663 ***
18.									0,112
19.									

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

Note :

- | | |
|--|--|
| 1. Impact sur l'enseignant | 2. Impact sur l'environnement |
| 3. Impact sur les autres élèves | 4. Impact sur l'élève cible |
| 5. Attitude total | 6. Aide instrumentale |
| 7. Manque de satisfaction | 8. Dérange l'enseignement |
| 9. Frustration à travailler avec les parents | 10. Stress total |
| 11. Techniques favorisant l'autocontrôle | 12. Soutien affectif |
| 13. Techniques d'enseignement | 14. Planification et gestion du temps |
| 15. Règles, consignes, attentes et routine | 16. Aménagement de la classe |
| 17. Renforcement (pratiques réactives positives) | 18. Conséquences (pratiques réactives négatives) |
| 19. Pratiques proactives | |

Tableau 3

*Régressions linéaires du stress total et ses échelles sur l'utilisation de pratiques
réactives négatives*

Variables	B	ET(B)	t
Insatisfaction à travailler avec les parents	0,19	0,07	2,69**
CONSTANTE	2,19		
R^2	0,073		
F	7,22		
Manque de satisfaction au travail	0,20	0,07	2,91**
CONSTANTE	2,13		
R^2	0,085		
F	8,46		
Perception de ne pas avoir suffisamment de soutien	0,23	0,07	3,10**
CONSTANTE	2,05		
R^2	0,096		
F	9,64		
L'élève dérange la classe	0,23	0,07	3,40**
CONSTANTE	1,91		
R^2	0,113		
F	11,57		
Stress total	0,01	0,002	3,97***
CONSTANTE	1,71		
R^2	0,138		
F	15,79		

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

Discussion

Les résultats de cette étude font la lumière sur le vécu des enseignants en regard de l'attitude par rapport à l'intégration des élèves PTC, au stress à enseigner et aux pratiques éducatives utilisées. Malgré le fait que les hypothèses de départ soient infirmées, les résultats permettent de dégager l'influence de certaines caractéristiques sur ces variables.

Attitude par rapport à l'intégration

Les résultats des différentes études faites à travers le monde sont plutôt divisés en ce qui concerne l'attitude des enseignants. Les présents résultats suivent la direction d'un certain nombre d'études (Grieve, 2009; Lifshitz et al., 2004; Van Reusen et al., 2000; Vaughn et al., 1996) en démontrant que les enseignants québécois sont plutôt négatifs en ce qui concerne l'intégration scolaire des élèves PTC. Bien qu'il ne soit pas possible de comparer selon le type de besoin particulier, il est possible de faire un rapprochement avec les études démontrant que les enseignants sont plus négatifs en ce qui concerne l'intégration des élèves PTC (Avramidis & Norwich; Lifshitz et al., 2004; Soodak et al., 1998). Il est à noter que bien que les résultats tendent vers une attitude négative, ils sont proches d'une attitude neutre. Il se peut que les enseignants n'aient pas révélé un score plus négatif par désirabilité sociale. En comparant les différentes moyennes, il est possible de dégager plus précisément les dimensions qui ont un impact sur le résultat général. Au même titre que certaines études (Grieve, 2009; Van Reusen et

al., 2000; Vaughn et al., 1996), les enseignants négatifs croient qu'avoir un élève PTC dans leur classe pourrait nuire aux autres élèves en les empêchant de prêter suffisamment attention à eux, en augmentant les comportements dérangeants de ces derniers et en nuisant à leurs apprentissages et à leur réussite. Certains pensent aussi que leur intégration pourrait affecter la sécurité des autres élèves. Les enseignants négatifs pensent que les élèves PTC dérangent et affectent le bon fonctionnement de la classe en plus de donner une vision plus négative de l'école. En ce qui concerne l'impact sur l'enseignant, ceux qui sont négatifs entretiennent la croyance que d'intégrer un élève PTC les épuise physiquement et émotionnellement, leur cause un stress supplémentaire en plus d'augmenter leur charge de travail. Finalement, pour ce qui est de l'élève PTC intégré, les pensées sont mitigées. En effet, les enseignants participant à cette étude croient d'un côté que l'intégration est bénéfique aux élèves PTC d'un point de vue social et qu'elle profite à leur développement personnel, et de l'autre côté que cela encourage leur comportement difficile, nuit à leurs performances scolaires et est une mauvaise expérience pour eux.

Stress à enseigner

Alors que les recherches (Antoniou et al., 2009; Avramidis et al., 2000; Genoud et al., 2009; Jeffrey & Sun, 2006) tendent à démontrer que l'intégration d'élèves à besoins particuliers, et plus précisément les élèves PTC, cause un stress additionnel, les résultats de cette présente étude suggèrent que les enseignants québécois éprouvent un stress moyen. En ce qui concerne les plus importantes sources de stress vécues, la

plupart des résultats vont dans le sens des recherches sur le sujet en identifiant les mauvais comportements de l'élève qui dérangent l'enseignement (Brackenreed, 2008; Pang, 2012; Van der Wolf & Everaert, 2005), le manque de support adéquat (Antoniou et al., 2009; Brackenreed, 2008), le temps consacré à cet élève en particulier au détriment des autres élèves et l'augmentation des problèmes vécus avec les autres élèves (Brackenreed, 2008) comme étant les sources de stress les plus importantes. Parmi les autres stressseurs, il y a la perte de satisfaction au travail (Klassen & Chiu, 2010) et le sentiment de perte de contrôle, c'est-à-dire de ne pas être capable de gérer efficacement l'élève et ses comportements. Finalement, le peu de stress vécu par les enseignants par rapport à la collaboration avec les parents peut s'expliquer par le fait que les enseignants souhaitent en fait travailler davantage avec eux et donc, lorsqu'ils ont leur collaboration, ils sont plutôt satisfaits. Le fait d'avoir une bonne collaboration avec les parents permet d'optimiser les interventions faites par l'enseignant en assurant une continuité à la maison. Le questionnaire explorait seulement la qualité de la collaboration avec les parents et non l'absence de collaboration de leur part. Il pourrait être intéressant de faire la modification dans le questionnaire pour explorer différemment l'aspect stressant de la non-collaboration des parents sur l'intégration en classe ordinaire des élèves PTC.

Pratiques éducatives utilisées

Les enseignants de cette étude ont une moyenne plus élevée de pratiques proactives et réactives positives que de pratiques réactives négatives, ce qui va dans le sens des résultats qu'ont obtenus Clunies-Ross et ses collaborateurs (2008). Pour ce qui

est des pratiques proactives, elles sont majoritairement utilisées de parfois à souvent. Il est nécessaire de souligner le fait que le renforcement est la pratique positive la moins utilisée alors que ce sont des pratiques concernant le contrôle de facteurs externes, tels que l'aménagement de la classe ou la mise de place de règles, qui sont les plus utilisées. Il a toutefois été démontré que des pratiques comme le soutien affectif et le renforcement positif favorisent les bons comportements (Clunies-Ross et al., 2008). Fort heureusement, ces résultats montrent que les enseignants utilisent tout de même plus souvent le renforcement, tel que les éloges, que les pratiques réactives négatives, comme les réprimandes, ce qui va dans le sens des études de Van Acker et ses collaborateurs (1996).

Lorsque les pratiques sont analysées plus précisément, il est remarqué que l'enseignement de techniques de gestion de la colère et du stress ainsi que l'animation de séances en groupe pour la résolution d'un problème sont beaucoup moins utilisés que les autres pratiques. Il se peut que ces dernières soient plutôt réservées aux différents intervenants de l'école. En effet, ces pratiques demandent plus de temps et certaines connaissances particulières. L'utilisation de renforçateurs matériels est aussi très peu pratiquée. Il va de soit que cette pratique est plus courante au primaire qu'au secondaire et y a d'ailleurs plus d'impact. Finalement, offrir le choix des tâches à accomplir aux élèves, les laisser participer aux choix des conséquences en cas d'entrave aux règles de classe, réduire ou éliminer une conséquence lors de comportements appropriés ainsi que trouver des moyens pour réduire le bruit sont des pratiques peu utilisées.

Pour ce qui est des pratiques réactives négatives, les plus utilisées sont de dire à l'élève d'arrêter un comportement inapproprié et d'avertir qu'il aura une conséquence s'il maintient son comportement, suivi de changer l'élève de place et l'envoyer au local de retrait ou au bureau d'un intervenant.

Données sociodémographiques

Les résultats de cette étude québécoise permettent d'appuyer certaines études internationales en ce qui concerne l'influence de données sociodémographiques sur les trois variables à l'étude. Il n'y a aucune différence de genre par rapport à l'attitude adoptée par l'enseignant (Avramidis et al., 2000; Cornoldi et al., 1998; Van Reusen et al., 2000) ou avec le niveau de stress éprouvé (Pang, 2012). Il n'y a pas non plus de différence sur l'attitude (Avramidis et al., 2000; Grieve, 2009; Van Reusen et al., 2000; Villa et al., 1996) et le niveau de stress (Pang, 2012) selon l'expérience en enseignement. Pour ce qui est du lien entre les caractéristiques des enseignants et les pratiques éducatives, le fait qu'il n'y ait pas d'étude sur le sujet fait de ces résultats les seuls sur lesquels on peut s'appuyer.

Le fait d'avoir eu de l'information sur les troubles du comportement lors de la formation continue n'a pas d'influence sur l'attitude de l'enseignant, ce qui va à l'encontre des résultats de différentes études affirmant que les enseignants devraient être plus positifs lorsqu'ils ont reçu ce genre de formation (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Ernst & Rogers, 2009; Lifshitz et al., 2004; Van Reusen et al., 2000).

Il se peut que cela soit dû au nombre d'heures ou alors à la forme ou au contenu de la formation. Cette différence peut s'expliquer par une difficulté face aux changements. Il se peut que les enseignants québécois aient plus de difficultés que ceux d'autres cultures à modifier leurs perceptions et leurs habitudes alors qu'ils enseignent déjà depuis un certain temps. Cependant, sachant que 95% des enseignants voudraient être davantage formés dans leur pratique, il est possible de remettre en question le contenu des formations offertes. De plus, il serait intéressant d'aller vérifier les différences selon le nombre d'heures de formation reçu. Pour ce qui est du stress et des pratiques éducatives, il n'existe aucune différence significative selon que les enseignants aient obtenu ou non de la formation continue.

Cependant, il s'est révélé que le fait d'avoir reçu de l'information sur les élèves PTC lors de la formation initiale fait en sorte que les enseignants utilisent davantage de renforcement positif et de soutien affectif. Ces résultats vont dans le sens des résultats d'Alvarez (2007) qui soutiennent que les enseignants ayant reçu une formation sur les troubles du comportement et la gestion de classe optent pour des interventions plus actives et positives. Le fait d'enseigner des pratiques proactives et réactives positives, qui ont fait leurs preuves quant à leur efficacité dans la gestion des comportements, a eu pour effet de modifier positivement les pratiques des enseignants. Une bonne formation initiale est donc un atout à privilégier pour une intégration réussie. Malheureusement, elle n'a pas d'effet sur le stress et l'attitude, ce qui va à l'encontre des résultats de différentes études qui suggèrent que les enseignants sont plus positifs lorsqu'ils ont reçu

ce genre de formation (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Ernst & Rogers, 2009; Lifshitz et al., 2004; Van Reusen et al., 2000). Il est tout de même intéressant de noter que la grande majorité des participants croient qu'une formation additionnelle sur l'intervention auprès des élèves PTC pourrait être bénéfique, ce qui met clairement en lumière les besoins des enseignants. Les résultats suggèrent que de répondre à ces besoins pourrait avoir un effet bénéfique sur le succès de l'intégration des élèves PTC.

Liens entre les variables

Attitude et stress

Les résultats de cette recherche ont démontré que les enseignants ayant une attitude négative par rapport à l'intégration éprouvent un plus haut degré de stress. L'attitude des enseignants en lien avec le stress ayant très peu été étudiée, il n'est pas possible d'offrir ici un point de comparaison. Toutefois, Talmor et ses collaborateurs (2005) ont soulevé qu'une attitude négative était le meilleur prédicteur de l'épuisement professionnel. Il est aussi démontré que ce dernier peut être causé par un stress intense ou prolongé (Genoud et al., 2009; McCormick & Barnett, 2011; Van Dick & Wagner, 2001). Une attitude négative pourrait donc expliquer en partie le fait que tant d'enseignants quittent leur profession, parfois après seulement quelques années d'enseignement (Jeffrey & Sun, 2006). Toutefois, puisque les résultats de cette étude montrent que l'attitude négative est en lien avec un plus haut niveau de stress, il est possible de croire que l'attitude a une influence sur le stress et qui a son tour a une

influence sur l'épuisement professionnel. Il serait d'ailleurs intéressant d'étudier la question en regard à l'intégration des élèves PTC lors d'une prochaine recherche.

Pour en revenir à l'attitude, il a été possible de faire ressortir que les enseignants qui ont une attitude négative sont stressés par rapport au dérangement que suscite l'élève sur le processus d'enseignement. Ils n'ont pas le sentiment d'avoir suffisamment de support pour l'intégration de cet élève. Finalement, ces enseignants éprouvent une baisse de satisfaction au travail. Il est cependant démontré qu'il n'a pas de lien entre une attitude négative et la frustration à travailler avec les parents. En fait, de manière générale, les enseignants n'éprouvent pas de frustration particulière à travailler avec les parents.

Attitude et pratiques

Il est constaté que le fait d'avoir une attitude positive n'est pas en lien avec une plus grande utilisation par les enseignants de pratiques proactives ou réactives positives. Cependant, le fait d'avoir une attitude négative fait en sorte qu'ils utilisent moins de renforcement positif. Or, il est maintenant démontré que le renforcement positif est une pratique qui a su faire ses preuves en ce qui concerne l'amélioration des problèmes de comportement. En effet, l'utilisation de cette pratique est directement liée à une plus grande attention à la tâche et de meilleurs résultats scolaires ainsi qu'à moins de comportements dérangeants de la part des élèves PTC, tandis que l'utilisation de pratiques réactives négatives a l'effet inverse (Clunies-Ross et al., 2008). Beaucoup

d'études ont d'ailleurs été réalisées concernant l'effet des éloges et de la rétroaction, qui sont des formes de renforcement, sur le comportement des élèves PTC et régulier (Beyda et al., 2002). Finalement, si l'enseignant croit que l'intégration nuit aux autres élèves, il utilise moins de techniques favorisant l'autocontrôle et de renforcement positif.

En ce qui concerne l'utilisation de pratiques réactives négatives, nos résultats suggèrent qu'elles sont davantage utilisées lorsque l'enseignant entretient la croyance que l'intégration lui nuit personnellement, par exemple sur le plan de sa charge de travail ou de sa sécurité. L'enseignant réagit donc de manière défensive aux comportements de l'élève. Il va donc de soi que le fait d'avoir une attitude négative peut entraver l'utilisation de pratiques proactives et réactives positives ainsi que favoriser l'utilisation de pratiques réactives négatives, ce qui peut nuire au succès d'une intégration.

Stress et pratiques

Tel que Clunies-Ross et ses collaborateurs (2008) ont su le démontrer, plus un enseignant est stressé, plus il utilise de pratiques réactives négatives. Plus précisément, un enseignant utilisera plus de stratégies réactives négatives s'il ne se sent pas assez soutenu et aidé dans sa situation, qu'il a peu de satisfaction au travail, qu'il éprouve de la frustration à travailler avec les parents et qu'il est stressé par les comportements dérangeants de l'élève. D'ailleurs, il a été démontré ici qu'un haut niveau de stress en général ainsi que de stress provenant de ces différentes sources prédit l'utilisation de pratiques réactives négatives.

Il n'existe toutefois pas de lien entre le stress et l'utilisation de pratiques proactives, ce qui a aussi été démontré dans les recherches de Clunies-Ross et ses collaborateurs (2008). Cependant, lorsque la recherche se fait plus pointue, il est possible de dégager certains liens entre les différentes dimensions du stress et certaines pratiques proactives et réactives positives. Un enseignant qui ne sentira pas qu'il a le support nécessaire n'utilisera pas de pratiques favorisant l'autocontrôle, de même que celui qui éprouve peu de satisfaction au travail. De plus, un enseignant ayant peu de satisfaction au travail utilisera moins de support affectif et d'ailleurs il utilisera peu de pratiques proactives et réactives positives en général. Finalement, un enseignant stressé par les comportements dérangeants de l'élève utilisera beaucoup plus de pratiques en lien avec les techniques d'enseignement. Il utilisera donc une solution axée sur le problème, ce qui est positif en soi. Le stress est donc un autre facteur à prendre en compte lorsqu'il s'agit de limiter l'utilisation de pratiques réactives négative dans le but de favoriser une intégration réussie. Bien que ces résultats montrent ce qui a de l'influence sur les pratiques négatives, ils ne montrent pas ce qui pourrait favoriser l'utilisation de pratiques proactives et réactives positives. Il serait important d'approfondir le sujet et d'explorer d'autres pistes à l'aide de nouvelles variables au cours d'une prochaine recherche, car le fait de comprendre pourquoi les enseignants utilisent des pratiques négatives est bien intéressant, mais ce qui pourrait permettre d'améliorer l'intégration des élèves PTC serait de comprendre comment il est possible d'augmenter l'utilisation de pratiques proactives et réactives positives.

Limites

Comme toute recherche, celle-ci comporte aussi sa part de limites. La première consiste en la confection du questionnaire sur les pratiques éducatives qui a été créé pour cette recherche. Un nouveau questionnaire doit nécessairement être sujet à amélioration et celui-ci n'en fait pas exception. Par exemple, dans l'échelle des pratiques réactives négatives, certains items relèvent de décisions indépendantes des volontés des enseignants (par exemple, la suspension d'élèves ou la vérification de l'éclairage). La longueur de l'instrument avec 174 items peut également entraîner un effet d'épuisement chez le répondant après un certain temps. Il serait donc pertinent d'apporter quelques modifications au questionnaire avant une future utilisation.

Une deuxième limite se situe dans la phase du recrutement. En effet, le recrutement s'est échelonné sur une longue période de temps, soit plus d'un an. Certains questionnaires demandent d'avoir en pensée un élève en particulier lorsque l'enseignant y répond. Or, la relation entre l'enseignant et l'élève, de même que l'attitude, le stress et les pratiques utilisées peuvent varier au courant de l'année scolaire. Un enseignant apprend à connaître ses élèves qui eux se sentent plus à l'aise au fur et à mesure que l'année avance. De plus, différentes périodes de l'année sont plus stressantes pour les enseignants pour différentes raisons telles qu'une surcharge de travail ou des rencontres de parents. Ensuite, en apprenant à connaître ses différents élèves, l'enseignant ajuste ses pratiques de sorte qu'elles peuvent elles aussi varier dans le temps. Bref, il aurait été préférable d'effectuer le recrutement en un seul temps au milieu de l'année scolaire afin

de rendre les résultats plus représentatifs. Malheureusement, il n'est pas possible d'envisager cette option puisque le recrutement auprès des enseignants est très difficile. Bien que les directions acceptent d'emblée leur participation, les enseignants répondent très peu à la demande. Voilà pourquoi une version papier a été créée ce qui amène à la troisième limite de cette recherche.

Finalement, utilisation de questionnaires entraîne une certaine part de désirabilité sociale de la part des participants. Au départ, les questionnaires devaient être remplis sur Internet, ce qui rend la participation plus impersonnelle et peut atténuer l'effet de désirabilité sociale. Cependant, devant le faible taux de participation et devant la demande de certains enseignants, un questionnaire en version papier a dû être créé. Identique à celui sur Internet, il doit toutefois être distribué par les chercheurs et ensuite entré manuellement sur Internet. Il se peut que certaines réponses soient biaisées par une plus grande désirabilité sociale de la part des enseignants qui sont plus sensibles au fait que leur questionnaire sera lu par une autre personne.

De plus, le fait que les mesures utilisées dans cette étude soient issues de questionnaires auto-révélés apporte un facteur de subjectivité difficile à mesurer. Il serait intéressant de comparer les pratiques rapportées par les enseignants avec celles réellement utilisées en faisant de l'observation en classe, ce qui permettrait d'obtenir des résultats un peu plus objectifs.

Conclusion

Cette recherche se veut une exploration en vue de dresser un portrait des enseignants québécois vivant l'inclusion scolaire. Les résultats suggèrent que ces derniers sont plutôt négatifs par rapport à l'intégration des élèves PTC en classe ordinaire, qu'ils sont moyennement stressés et qu'ils utilisent plus de pratiques éducatives proactives et réactives positives que réactives négatives.

Or, les enseignants qui sont plus négatifs sont plus stressés par rapport à l'enseignement à ces élèves. Grâce à ce résultat, ainsi que d'autres recherches, il a été possible de mettre en lumière un lien entre l'attitude, le stress et l'épuisement professionnel qu'il serait pertinent d'approfondir ultérieurement. Le fait d'avoir une attitude négative a aussi un impact sur les pratiques utilisées puisque les résultats ont démontré une plus faible utilisation du renforcement et une plus grande utilisation de pratiques réactives négatives. Le stress est aussi un facteur qui augmente l'utilisation de pratiques réactives négatives. Ces résultats montrent qu'il est important de porter une attention particulière à l'attitude et au stress des enseignants puisque l'on sait qu'ils ont un impact sur les pratiques utilisées. Si l'on se fit à des recherches antérieures, les pratiques ont une influence importante sur le plan scolaire et comportemental des élèves PTC. Favoriser une attitude positive et un faible niveau de stress chez les enseignants pourrait augmenter le nombre d'intégrations réussies.

Bien que les enseignants participants à cette recherche aient démontré une plus grande utilisation de pratiques proactives et réactives positives que de pratiques réactives négatives, ils ont aussi démontré que les pratiques qu'ils utilisaient étaient surtout liées au contrôle de l'environnement plutôt que basées sur la relation avec l'élève. Pour augmenter l'utilisation du soutien affectif et du renforcement, les résultats ont montré qu'il fallait miser sur la formation initiale. En effet, ceux qui ont eu au moins un cours sur l'intervention auprès des élèves PTC utilisent beaucoup plus ces pratiques. D'ailleurs, 95% des enseignants croient qu'une formation additionnelle sur l'intervention auprès des élèves PTC pourrait être bénéfique.

Ce dernier point mène à un autre facteur important pour le succès de l'intégration soit l'augmentation du support offert aux enseignants qui vivent ou qui auront à vivre l'intégration. Suivant les résultats des autres études, celle-ci met aussi de l'avant l'importance à la fois du support et de la formation. Que la question soit posée directement ou indirectement à travers les différents questionnaires sur l'attitude, le stress et les pratiques, le manque de support et de formation a été mentionné à plusieurs reprises comme facteurs entravant une intégration réussie.

Pour conclure, cette recherche a réussi à atteindre ses deux objectifs, bien que les hypothèses de départ ne soient pas toutes confirmées. En effet, elle a permis de dégager l'influence de certaines données sociodémographiques sur l'attitude, le stress et les pratiques éducatives ainsi que d'analyser le lien unissant ces trois variables. De plus, elle

a permis de dégager un portrait des enseignants québécois vivant l'intégration scolaire, ce qui n'avait jamais été fait auparavant. Les résultats ont bien démontré que l'attitude et le stress ont une influence sur les pratiques qui à leur tour ont une grande influence sur le succès de l'intégration. Cela permettra d'ajuster les formations initiales et continues. La formation initiale ayant déjà démontré son impact sur les pratiques, ces résultats permettront de le renforcer ainsi que d'améliorer la formation continue. Il serait intéressant de réévaluer l'influence de la formation continue sur les pratiques des enseignants ultérieurement. Davantage de support et de formations ont d'ailleurs été soulevés comme ayant eux aussi leur importance pour le succès de l'intégration. Avec ces résultats, il est plus facile de comprendre la réalité des enseignants québécois et donc de faire des ajustements afin de permettre à un plus grand nombre d'élèves PTC de réussir au sein de classes ordinaires.

Références

- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126. doi: 10.1016/j.tate.2006.10.001
- 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). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the intégration of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- 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.
- Bélangier, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires face à l'inclusion. Dans N. Rousseau et S. Bélangier (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37-55). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Beyda, S. D., Zentall, S. S., & Ferko, D. J. K. (2002). The relationship between teacher practices and the task-appropriate and social behavior of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(3), 236-255.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147.
- 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
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of intégration. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356. doi: 10.1177/074193259801900605

- Couture, C., & Nadeau, M.-F. (2006). Les méthodes d'intervention comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention*. (pp. 177-193). Montréal: Chenelière éducation.
- Drysdale, M. T. B., Williams, A. et Meaney, G. J. (2007). Teachers' perceptions of integrating students with behaviour disorders: Challenges and strategies. *Exceptionality Education Canada*, 17(3), 35-59.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*, Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ernst, C., & Rogers, M. R. (2009). Development of the Intégration Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology*, 25(3), 305-322. doi: 10.1080/15377900802487235
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) (2011). Entente nationale 2010-2015. Page consultée le 27 mai 2013, à <http://www.fse.qc.net/conventions-collectives-et-autres-droits/conventions-collectives/nationale/index.html>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intra-individual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525. doi:10.1016/j.tate.2011.11.013
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59(1), 37-45.
- Gunter, P. L., Denny, R. K., Shores, R. E., & Reed, T. M. (1994). Teacher escape, avoidance, and countercontrol behaviors: Potential responses to disruptive and aggressive behaviors of students with severe behavior disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 3(2), 211-223. doi: 10.1007/bf02234068
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173-179. doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x
- Harmon, C. W. (2009). *A qualitative analysis of a teacher support program for educating students with emotional disturbance in an inclusive setting*. Scholar Commons, 279. Récupéré le 11 juin 2012 de : <http://scholarcommons.usf.edu/etd/279>

- Hastings, R.P.; & Bham, M.S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. et Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497-504.
- Jeffrey, D., & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2009). *Pourquoi les nouveaux enseignants quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Communication présentée au 2e colloque national sur l'insertion professionnelle, Laval. http://crifpe.ca/colloqueip2009/index.php/programmation/res_libre
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi: 10.1080/00131910120033628
- Lago-Delello, E. (1998). Classroom Dynamics and the Development of Serious Emotional Disturbance. *Exceptional Children*, 64(4), 479-492.
- Lagotte, S. (2013). *Les pratiques de gestion de comportement et le soutien reçu par les enseignants de classes spéciales de niveau préscolaire et primaire du Québec* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Qc.
- Lanaris, C. (2006). Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention*. (pp. 141-160). Montréal: Chenelière éducation.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21. doi: 10.1146/annurev.ps.44.020193.000245
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., 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 intégration: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190. doi: 10.1080/08856250410001678478
- López, J. M. O., Santiago, M. J., Godás, A., Castro, C., Villardefrancos, E., & Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.
- Maggin, D.M., Chafouleas, S.M., Goddard, K.M., & Johnson, A.H. (2011). A systematic evaluation of token economies as a classroom management tool for students with challenging behavior. *Journal of School Psychology*, 49(5), 529-554.
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' Attributions for Stress and Their Relationships with Burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- 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). Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/planEHDAA/>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=881>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=189>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (Données au 2012-01-27). Portail informationnel, système Charlemagne.

- Munthe, E., & Thuen, E. (2009). Lower secondary school teachers' judgements of pupils' problems. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(5), 563-578. doi: 10.1080/13540600903139571
- Pace, T. M., Mullins, L. L., Beesley, D., Hill, J. S., & Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 140-155. doi: 10.1006/ceps.1998.0986
- Pang, I. W. (2012). Teacher Stress in Working with Challenging Students in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(2), 119-139.
- Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ) (2012). *La quête d'un diplôme en Mauricie : les variables prédictives – Outil de valorisation de la recherche*. Trois-Rivières, Canada : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N. (dir.) (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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 et 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.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to intégration. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497. doi: 10.1177/002246699803100405
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98(3), 221-238. doi: 10.1086/461892
- Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). The effect of self-evaluation of teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 35(3), 161-171. doi: 10.1177/002246690103500306
- 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.

- Van Acker, R., Grant, S. H., & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education & Treatment of Children*, 19(3), 316-334.
- Van der Wolf, K., & Everaert, H. (2005). *Behaviorally Challenging Students and teacher Stress*. Communication présentée à l'annual meeting of the American Educational Research Association, Montréal.
http://www.education.research.hu.nl/~media/sharepoint/Lectoraat%20Gedrag%20en%20Onderzoek%20in%20de%20Educatieve%20Praxis/2005/KG01_huisstijl.ashx
- van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward intégration. *The High School Journal*, 84(2), 7-20.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., & Slusher, J. (1996). Teachers' views of intégration. *Learning Disabilities Research & Practice*, 11(2), 96-106.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et le développement social. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 125-152). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63(1), 29-45.

Appendice A

Lettre d'information pour les directions d'écoles secondaire

Invitation à participer au projet de recherche de maîtrise :

Relations entre les attitudes des enseignants du secondaire à l'égard de l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement (PTC), leur niveau de stress à enseigner aux élèves PTC, leur sentiment d'auto-efficacité et leurs pratiques pédagogiques

Myriam Beaulieu Lessard, candidate à la maîtrise, sous la direction de Line Massé et Caroline Couture, professeure-chercheure, Département de psychoéducation, UQTR

Monsieur, Madame,

Nous menons actuellement un projet de recherche sur l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement (PTC) en classe régulière. Cette recherche vise à approfondir les connaissances sur les relations qui existent entre les attitudes des enseignants du primaire et l'intégration scolaire des élèves (PTC). Les résultats de cette recherche permettront de mieux cerner les mesures de soutien que les enseignants reçoivent ainsi que les stratégies qu'ils utilisent au quotidien afin de favoriser les apprentissages scolaires, sociaux et comportementaux des élèves PTC. Ils contribueront également à l'amélioration des formations initiales et continues et du support offert aux enseignants des classes régulières. Vous trouverez des informations supplémentaires sur ce projet dans la lettre d'information jointe.

Par la présente, nous sollicitons votre collaboration afin de nous aider à recruter **des enseignants du secondaire œuvrant auprès de groupes réguliers**. Nous serions très reconnaissantes si vous acceptez de transmettre la lettre d'information en pièce jointe aux enseignants de votre école ou de votre commission scolaire qui répondent aux critères d'intégration.

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Myriam Beaulieu Lessard par courriel au Myriam.Beaulieulessard@uqtr.ca, ou avec Mme Line Massé au 819-376-5011, poste 4010 ou par courriel au line.masse@uqtr.ca.

Nous vous remercions à l'avance de l'attention que vous portez à notre demande.

(Signature de l'étudiant responsable de la recherche)

Date : _____

(Signature de la chercheure responsable, Line Massé)

Date : _____

Appendice B
Lettre d'information pour les enseignants

Invitation à participer au projet de recherche de maîtrise :

Relations entre les attitudes des enseignants du secondaire à l'égard de l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement (PTC), leur niveau de stress à enseigner aux élèves PTC, leur sentiment d'auto-efficacité et leurs pratiques pédagogiques

Myriam Beaulieu Lessard, candidate à la maîtrise, sous la direction de Line Massé et Caroline Couture, professeure-chercheuse, Département de psychoéducation, UQTR

Chers enseignants(es),

Nous apprécierions grandement votre collaboration à participer à un projet de recherche sur l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement en classe régulière au secondaire. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire attentivement le contenu de cette lettre et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser.

But du projet de recherche

Ce projet de recherche vise à examiner les différentes relations qui existent entre les attitudes des enseignants du secondaire envers l'intégration des élèves PTC, leur niveau de stress à enseigner aux élèves PTC, leur sentiment d'auto-efficacité ainsi que le type de stratégies utilisées pour la gestion des comportements en classe.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à

Remplir une série de questionnaires une seule fois au cours de l'année scolaire.

- Les questionnaires portent sur vos attitudes envers les élèves PTC, sur le stress lié à l'enseignement des élèves PTC, sur votre sentiment d'auto-efficacité ainsi que sur les pratiques pédagogiques utilisées.
- La durée requise pour compléter l'ensemble des questionnaires est d'environ 35 à 50 minutes.
- Le formulaire de consentement ainsi que les questionnaires sont accessibles via un portail Internet géré par les chercheurs. Vous pouvez remplir les documents en ligne à l'ordinateur et au lieu de votre choix. Il est à noter que vous devez les remplir en un seul temps. Si vous souhaitez y revenir, vous devrez le faire à partir du même ordinateur.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non. Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 35 à 50 minutes, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

- Votre participation à ce projet de recherche contribuera à l'avancement des connaissances concernant les mesures de soutien que les enseignants reçoivent ainsi que sur les stratégies

qu'ils utilisent au quotidien afin de favoriser les apprentissages scolaires, sociaux et comportementaux des élèves PTC.

- Elle permettra également d'orienter la formation initiale et continue des enseignants du secondaire de même que les politiques ministérielles dans le domaine de l'accompagnement et le soutien offert aux enseignants qui œuvrent après des élèves PTC intégrés en classe régulière.
- Vous aurez également la possibilité de participer à un tirage au sort de chèques-cadeaux d'une valeur de 50 \$. Les gagnants seront contactés par courriel à la fin de la collecte de données.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications et d'articles scientifiques, de mémoire de maîtrises ou de thèses de doctorat, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront accessibles au personnel autorisé uniquement. La base de données faisant le pont entre le code numérique et l'identité des répondants sera accessible seulement par les chercheurs de la recherche et sécurisée par un mot de passe. Les données nominalisées seront détruites trois ans après le processus de recherche. Les données anonymisées seront éventuellement détruites, lorsque plus aucune utilisation ne sera pertinente pour l'avancement des connaissances.

Si vous êtes intéressé à participer à cette étude, vous pouvez :

1. Cliquer sur le lien électronique ci-dessous pour accéder au formulaire de consentement et aux questionnaires;
2. Remplir le consentement :
 - Cliquer sur « Oui, j'accepte de participer au projet de recherche » (cette affirmation remplace votre signature)
 - Cliquer sur « Continuer »
3. Remplir les questionnaires en ligne :
 - Compléter les cinq questionnaires
 - Cliquer sur « envoyer » lorsque vous avez terminé de remplir les questionnaires

www.uqtr.ca/tcsecondaire
--

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) (numéro de certificat CER-11-167-06.04, émis le 15 avril 2011). Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'UQTR, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone 819-376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Myriam Beaulieu Lessard par courriel au Myriam.Beaulieulessard@uqtr.ca, ou avec Mme Line Massé au 819-376-5011, poste 4010 ou par courriel au line.masse@uqtr.ca.

Nous vous remercions à l'avance de l'attention que vous portez à notre demande.

Rapport-Gratuit.com

Appendice C
Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement des chercheurs

Nous, *Myriam Beaulieu Lessard et Line Massé*, nous engageons à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, soussigné(e), _____

(prénom et nom du participant en caractère d'imprimerie)

confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « Relations entre les pratiques pédagogiques des enseignants du secondaire, la relation maître-élève, le sentiment d'auto-efficacité et le stress à enseigner aux élèves présentant des troubles du comportement ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

(Signature du participant) Date: _____

Myriam Beaulieu Lessard
(Signature de l'étudiant responsable de la recherche) Date: _____

Line Massé
(Signature de la chercheuse responsable, Line Massé) Date: _____

Appendice D
Questionnaire sociodémographique

Section 1 / 7: Identification du participant

Adresse électronique (courriel)

Veuillez inscrire votre adresse de courriel afin que nous puissions communiquer avec vous en cas d'informations manquantes ou si vous gagnez un certificat-cadeau.

Quel est le nom de l'école où vous travaillez actuellement? (Les données serviront à des fins statistiques seulement.)

Lieu de travail

Section 2 / 7: Section 1 - Renseignements généraux

1- Quel est votre sexe?

- ☐ Homme
☐ Femme

2- Depuis combien d'années travaillez-vous comme enseignant? (Comptez l'année en cours.)

Comptez l'année en cours.

3- Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette école?

Comptez l'année en cours.

4- Quelle matière enseignez-vous principalement?

- ☐ Français
☐ Anglais
☐ Mathématique
☐ Univers social
☐ Éthique et culture
☐ Sciences
☐ Autre

5- Si vous avez écrit autre à la question précédente, veuillez préciser.

6- À quel niveau enseignez-vous principalement cette année?

- ☐ Présecondaire
☐ 1^{re} secondaire
☐ 2^e secondaire
☐ 3^e secondaire
☐ 4^e secondaire
☐ 5^e secondaire
☐ Cheminement particulier

7- Quel est votre niveau de scolarité le plus élevé que vous avez complété?

- ☐ Baccalauréat
- ☐ Maîtrise
- ☐ Doctorat
- ☐ Autre

8- Suite à la question 7, précisez s.v.p. dans quel domaine vous avez obtenu votre diplôme.**9- Avez-vous d'autres qualifications spécialisées?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

10- Si vous avez répondu oui à la question précédente, précisez s.v.p. spécifiez votre qualification.**11- Avez-vous reçu une formation sur les difficultés ou les troubles de comportement au cours de votre formation initiale?**

- ☐ Non
- ☐ Oui, brièvement dans une période de cours consacrée à ce sujet
- ☐ Oui, dans plusieurs périodes de cours consacrées à ce sujet
- ☐ Oui, un cours complet a été consacré à ce sujet
- ☐ Oui, plus d'un cours ont été consacrés à ce sujet

12- Avez-vous reçu une formation sur les difficultés ou les troubles de comportement après avoir commencé à pratiquer?

- ☐ Non
- ☐ Oui, lors d'une brève formation intensive
- ☐ Oui, lors d'un atelier qui faisait un tour complet de la question
- ☐ Oui, un cours de cycle supérieur sur le sujet

13- Environ combien de livre(s) avez-vous lu(s) sur les difficultés ou les troubles de comportement?

- ☐ Aucun
- ☐ 1 à 2 livres
- ☐ 3 à 5 livres
- ☐ 6 à 10 livres
- ☐ 11 livres et plus

14- Environ combien d'articles (professionnels ou scientifiques) avez-vous lus sur les difficultés ou les troubles de comportement?

- ☐ Aucun
- ☐ 1 à 2 articles

- ☐ 3 à 5 articles
- ☐ 6 à 10 articles
- ☐ 11 articles et plus

15- À l'intérieur de vos groupes, au cours des deux dernières années, combien d'élèves avec des difficultés de comportement étaient intégrés par groupe, en moyenne?

- ☐ Aucun
- ☐ 1 ou 2
- ☐ 3-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11 et plus

16- Au cours des deux dernières années, combien de fois avez-vous été impliqué dans le processus d'élaboration d'un plan d'intervention pour un élève présentant des difficultés de comportement ?

- ☐ Jamais
- ☐ 1 ou 2
- ☐ 3-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11 et plus

17- Croyez-vous qu'une formation additionnelle sur l'intervention auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales pourrait vous être bénéfique?

- ☐ Oui, absolument
- ☐ Peut-être que oui
- ☐ Peut-être que non
- ☐ Non, absolument pas

Appendice E

Impact de l'intégration des élèves PTC (IIQ)

Traduction et adaptation de l'Impact of Inclusion Questionnaire (Hasting & Oakford, 2003).

Section 7 / 7: Section 6 - Impact de l'Intégration des Élèves PTC

1- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... M'épuise physiquement.

- ☐ 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

2- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Interrompt la routine de la classe.

- ☐ 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

3- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Ne m'empêche pas de prêter attention aux autres élèves de la classe.

- ☐ 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

4- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Leur permet de se faire valoir devant des spectateurs.

- ☐ 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

5- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Épuise les ressources financières de l'école.

- ☐ 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

6- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Ne me place pas devant un stress supplémentaire.

- ☐ 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

7- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Entraîne le rejet de la part des autres élèves de la classe.

- ☐ 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

8- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Dérange les autres élèves de la classe.

- ☐ 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

9- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Ne me pose pas une menace physique.

- ☐ 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

10- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Affecte négativement le bon fonctionnement de la classe.

- ☐ 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

11- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Ne cause pas de dérangement dans la classe.

- ☐ 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

12- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Augmente les problèmes de comportement des autres élèves de la classe.

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

13- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Est populaire avec les parents.

- ☐ 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

14- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Prend une quantité disproportionnée de mon temps.

- ☐ 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

15- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Ne place pas les autres élèves en danger.

- ☐ 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

16- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... N'encourage pas leurs comportements difficiles.

- ☐ 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

17- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Ne m'épuise pas émotionnellement.

- ☐ 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

18- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Entrave leurs performances scolaires.

- ☐ 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

19- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Donne aux gens une vision plus positive de l'école.

- ☐ 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

20- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... N'est pas une expérience effrayante pour eux.

- ☐ 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

21- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Augmente ma charge de travail à un niveau inacceptable.

- ☐ 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

22- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Augmente les occasions d'apprentissage en classe pour les autres élèves.

- ☐ 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

23- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Profite à leur développement personnel.

- ☐ 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

24- Avoir des élèves difficiles dans ma classe... Affecte négativement la réussite des autres élèves de la classe.

- ☐ 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

Appendice F

Indice de stress de l'enseignant (ITS)

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

Section 3 / 7: Section 2 - Indice de stress de l'enseignant

Pour les questions suivantes, choisissez l'énoncé décrivant le mieux ce que vous ressentez comme enseignant par rapport à l'élève-cible.

1- Je me sens piégé par mes responsabilités.

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

2- Ma capacité à apprécier mon travail est diminuée.

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

6- Mes efforts supplémentaires ne sont pas vraiment appréciés.

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord

- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

11- Compter cet élève parmi mes élèves est frustrant.

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

12- Interagir avec les parents est frustrant.

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord

☐ Profondément en accord

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

☐ Profondément en désaccord

☐ En désaccord

☐ Indécis

☐ D'accord

☐ Profondément en accord

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

☐ Profondément en désaccord

☐ En désaccord

☐ Indécis

☐ D'accord

☐ Profondément en accord

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

☐ Profondément en désaccord

☐ En désaccord

☐ Indécis

☐ D'accord

☐ Profondément en accord

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

☐ Profondément en désaccord

☐ En désaccord

☐ Indécis

☐ D'accord

☐ Profondément en accord

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

☐ Profondément en désaccord

☐ En désaccord

☐ Indécis

☐ D'accord

☐ Profondément en accord

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

☐ Profondément en désaccord

☐ En désaccord

☐ Indécis

- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord

- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

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

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord
- ☐ Profondément en accord

40- L'élève provient d'un milieu familial démuné.

- ☐ Profondément en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Indécis
- ☐ D'accord

☐ Profondément en accord

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

☐ Profondément en désaccord

☐ En désaccord

☐ Indécis

☐ D'accord

☐ Profondément en accord

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

☐ Profondément en désaccord

☐ En désaccord

☐ Indécis

☐ D'accord

☐ Profondément en accord

Appendice G

L'inventaire des interventions auprès des élèves présentant des difficultés
comportementales (Couture et Blanchette Dimbeko, 2011)

Section 6 / 7: Section 5 - Inventaire des pratiques de gestion de comportements

Avec les élèves présentant des comportements difficiles dans votre classe, veuillez indiquer à quel point vous utilisez les stratégies suivantes (fréquence : 1 = jamais, 5 = très souvent);

1.1 Intervenir par un signe quelconque pour rappeler aux élèves les consignes ou les règles à respecter.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.2 Atténuer les tensions par l'humour (sans sarcasme).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.3 Rappeler aux élèves les comportements attendus.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.4 Enseigner aux élèves la façon de se comporter correctement lors de situations problématiques, par exemple lors de déplacements.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.5 Circuler en classe pendant l'enseignement et les séances de travail afin de maintenir l'attention des élèves et leur engagement à la tâche.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.6 Se rapprocher physiquement des élèves pour favoriser l'adoption de comportements appropriés.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.7 Aider un élève à réaliser sa tâche avant que ce dernier ne rencontre une difficulté susceptible de provoquer son retrait de l'activité en cours.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.8 Interrompre une activité ou la restructurer afin de l'adapter aux besoins particuliers des élèves.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.9 Se positionner dans la salle afin de voir l'ensemble des élèves.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.10 Balayer du regard de façon régulière l'ensemble de la classe.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.11 Préparer les élèves aux changements, par exemple, en leur annonçant à l'avance un changement d'horaire.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement

- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.12 Demander aux élèves d'observer leurs comportements.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.13 Encourager les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.14 Demander aux élèves d'autoévaluer leurs comportements.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.15 Enseigner aux élèves des techniques de gestion de la colère ou de gestion du stress (respiration, relaxation, retrait, etc.) et inciter les élèves à utiliser ces techniques.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

1.16 Donner à l'élève une période de temps pour se calmer suite à une intervention ou à l'attribution d'une conséquence.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

2.1 Prévoir des rituels d'accueil et de départ (dire bonjour, m'informer des élèves, leur dire au revoir).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

2.2 Accorder une attention particulière à chacun des élèves de la classe, par exemple, en utilisant leur prénom en s'adressant à eux et en s'intéressant à leurs intérêts, leurs attentes et leurs préoccupations.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

2.3 Montrer son plaisir d'être en présence des élèves.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

2.4 Prévoir des temps de rencontres individuelles.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

2.5 Revenir sur les situations fâcheuses et reconnaître ses torts aux élèves.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

2.6 Discuter parfois de son vécu personnel avec les élèves.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois

- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

2.7 Faire preuve d'écoute active envers les élèves (difficultés, besoins, etc.).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

2.8 Démontrer aux élèves sa confiance en leur capacité de s'améliorer et de vaincre leurs difficultés.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

2.9 Démontrer aux élèves son empathie et sa disponibilité à leur fournir du soutien.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

2.10 Animer des séances de résolution de problème en groupe pour discuter des problèmes de la classe ou d'un élève et y trouver des solutions.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

3.1 Jumeler l'élève avec un autre élève de la classe pour lui fournir du soutien dans la réalisation de ses travaux.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

3.2 Utiliser des méthodes d'enseignement participatif ou coopératif favorisant les interactions entre les élèves.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

3.3 Fournir des choix aux élèves ou un menu de tâches à accomplir.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

3.4 Clarifier le but de la leçon dès le commencement du cours.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

3.5 Obtenir l'attention des élèves avant de commencer une leçon; ne jamais parler dans le bruit.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

3.6 Arrêter fréquemment pour vérifier si les élèves ont compris ou pour poser des questions.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

3.7 Écrire les points essentiels au tableau.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois

- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

3.8 Diviser les longs projets en petites parties et les structurer dans le temps, c'est-à-dire annoncer le temps qui sera accordé pour chaque partie.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

3.9 Utiliser un support visuel (acétates, acétates électroniques, DVD, diaporama, etc.).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

3.10 Différencier l'enseignement en fonction des capacités des élèves.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

4.1 Alternier entre des activités calmes et des activités plus actives, entre le travail individuel et de groupe, entre des activités d'écoute et des activités participatives, etc.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

4.2 Éviter les temps d'attente, les délais entre deux tâches.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

4.3 Annoncer l'horaire de la période et l'afficher.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

4.4 Solliciter l'utilisation de l'agenda ou d'un plan de travail par les élèves.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

4.5 Dire aux élèves ce qu'ils doivent faire quand l'activité ou le travail est terminé.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

4.6 Contrôler régulièrement les travaux des élèves pour éviter qu'ils ne prennent un trop grand retard et qu'ils ne se découragent ou pour les recentrer sur la tâche.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

5.1 Préciser des routines ou des procédures pour le déroulement des activités (remise des travaux, travail d'équipe, déplacement, transition, etc.).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☒ Très souvent

5.2 Donner des consignes en établissant un contact visuel et en précisant ce que les élèves doivent faire.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois

- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

5.3 Donner une seule consigne à la fois.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

5.4 Établir des règles de classe précises et concrètes concernant ce que les élèves doivent faire ou dire en les formulant de façon positive.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

5.5 Afficher les règles de classe et les principales procédures.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

5.6 Limiter le nombre de règles à suivre (maximum 5).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

5.7 Planifier des conséquences logiques et cohérentes concernant le manquement aux règles.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

5.8 Appliquer les conséquences prévues lorsqu'il y a un manquement aux règles de classe.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

5.9 Faire participer les élèves au choix des conséquences pour le manquement aux règles.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

5.10 Discuter avec les élèves des attentes par rapport aux comportements appropriés dans divers contextes ou activités et en donner les raisons.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

5.11 Entraîner les élèves à respecter les règles et les procédures.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

5.12 Rappeler aux élèves les règles à suivre.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

5.13 S'assurer que les consignes sont claires et vérifier leur compréhension auprès des élèves.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois

- ☐ Souvent
☐ Très souvent

5.14 Vérifier que l'élève a bien compris la consigne en lui demandant par exemple de la reformuler.

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Très souvent

6.1 Aménager des aires passantes dégagées: espaces facilement accessibles et éloignés les uns des autres; circulation facile.

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Très souvent

6.2 Faire un plan de classe de façon à voir tous les élèves.

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Très souvent

6.3 Rendre facilement accessible le matériel d'usage courant (placé à proximité du lieu d'utilisation).

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Très souvent

6.4 Placer les élèves de façon à ce qu'ils puissent voir facilement les présentations de l'enseignant.

- ☐ Jamais
☐ Rarement
☐ Parfois
☐ Souvent
☐ Très souvent

6.5 Enlever les objets qui peuvent distraire ou déranger les élèves; les élèves ne conservent à leur place que le matériel nécessaire à la réalisation de l'activité.

- ☐ Jamais

- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

6.6 Aménager un isoloir ou un coin de travail tranquille où l'élève peut s'isoler pour favoriser sa concentration lors d'un travail ou se retirer pour l'aider à reprendre le contrôle sur son comportement.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

6.7 Utiliser des moyens pour réduire le bruit dans la classe.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

6.8 Répartir les élèves dans la classe en tenant compte de l'influence que certains élèves exercent sur les autres.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

6.9 Changer la disposition du local ou la place des élèves afin d'éviter certaines interactions négatives entre les élèves ou les distractions.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

6.10 Placer à proximité de l'enseignant les élèves en difficulté.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

6.11 S'assurer que la luminosité est adéquate.

- ☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

7.1 Féliciter l'élève lorsqu'il manifeste un comportement approprié.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

7.2 Donner des activités privilégiées (ex.: écouter de la musique, faire une sortie, etc.) à l'élève s'il manifeste les comportements appropriés visés.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

7.3 Enlever ou réduire une activité désagréable lorsque l'élève manifeste un comportement approprié (ex.: donner congé de devoir).

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

7.4 Donner de la rétroaction spécifique à l'élève sur ce qu'il fait de bien.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

7.5 Témoigner de l'affection à l'élève.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

7.6 Témoigner l'approbation à l'élève de façon non verbale (sourires, regards, tapes amicales, etc.).

☐ Jamais

- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

7.7 Utiliser des renforçateurs matériels (ex.: certificat-cadeau, nourriture, coupons de loterie, etc.).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

7.8 Utiliser des systèmes d'émulation ou de récompenses.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

7.9 Utiliser le renforcement de groupe dans la classe (ex.: compétition d'équipe).

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

7.10 Faire un contrat de comportement avec l'élève.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

8.1 Dire à l'élève d'arrêter de faire un comportement inapproprié.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

8.2 Avertir l'élève qu'il aura une conséquence s'il n'arrête pas un comportement.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement

- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

8.3 Critiquer le comportement d'un élève.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

8.4 Ignorer le comportement inapproprié ou provocateur d'un élève.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

8.5 Retirer un privilège à l'élève (ex.: participer à une sortie, récréation, etc.) lorsqu'il manifeste un comportement inapproprié.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

8.6 Changer l'élève de place à titre de conséquence à un comportement inapproprié.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

8.7 Restreindre l'accès à l'espace ou aux objets à titre de conséquence à un comportement inapproprié.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois
- ☐ Souvent
- ☐ Très souvent

8.8 Demander à l'élève de remplir une fiche de réflexion.

- ☐ Jamais
- ☐ Rarement
- ☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

8.9 Donner une retenue.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

8.10 Donner à l'élève une copie ou du travail supplémentaire.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

8.11 Imposer un temps d'arrêt à un élève.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

8.12 À titre de conséquence à un comportement inapproprié, envoyer l'élève à un local de retrait pour une période de cours ou au bureau du directeur, de l'éducateur spécialisé ou de l'intervenant psychosocial.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

8.13 Exclure l'élève d'un cours pour une période déterminée.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

8.14 Suspendre l'élève à l'interne pour une période déterminée.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

8.15 Suspendre l'élève à l'externe (à la maison ou dans un organisme communautaire) pour une période déterminée.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

8.16 Demander à l'élève de réparer son geste.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

8.17 Utiliser une feuille de route.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

8.18 Faire un maintien physique.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

9.1 Observer l'élève et prendre des notes sur son comportement afin de déterminer ce qui cause un comportement inapproprié.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

9.2 Essayer d'identifier les conditions qui déclenchent le comportement inapproprié (antécédents) de sorte qu'elles puissent être évitées.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

9.3 Tenter de déterminer la fonction du comportement inapproprié dans un but d'enseigner à l'élève un comportement plus adapté.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

9.4 Mesurer fréquemment le comportement de l'élève afin de vérifier si celui-ci apparaît plus ou moins souvent lorsque vous tentez de l'améliorer.

☐ Jamais

☐ Rarement

☐ Parfois

☐ Souvent

☐ Très souvent

Appendice H

Règles de présentation d'un article pour la Revue des sciences de l'éducation
Gilles Raïche, 2013



Règles de présentation d'un article

Gilles Raiche
20 juin 2013

1. Règles générales de présentation de la Revue

- a) L'article et les informations sur l'auteur ou chacun des auteurs sont soumis par courriel en format *Word* ou *Open Office*¹ au secrétariat de la Revue (revsced@scedu.umontreal.ca).
- b) Le canevas de présentation d'un article en format *Word* et disponible sur le site web de la Revue à la section *Pour les auteurs* doit être utilisé (www.rse.umontreal.ca/canevas_2013_06_20.doc). De plus, s'il s'agit d'un article de recherche de type théorique, le document sur la présentation d'un article de recherche de type théorique doit être consulté (<http://id.erudit.org/iderudit/019691ar>).
- c) Les informations sur l'auteur ou chacun des auteurs sont fournies sur une feuille à part : nom, prénom(s), adresse(s), courriel, numéros de téléphone et de télécopieur, de même que ceux de son établissement ou de son organisme, statut institutionnel (ex. : Professeur, Maître de conférences).
- d) Dans le cas d'un texte soumis par plusieurs auteurs, ces renseignements doivent être donnés pour chacune et pour chacun des auteurs. Lors de la parution de ce texte, l'ordre d'énumération des auteurs sera celui qui aura été indiqué sur cette feuille. Celle-ci doit avoir été signée par chacune et par chacun des auteurs. Un courriel électronique peut faire foi de signature.
- e) Le manuscrit soumis ne doit contenir aucun des éléments d'information ci-dessus.
- f) Le manuscrit doit être accompagné d'un résumé en langue française et en langue anglaise d'au plus 150 mots et de cinq mots-clés. Pour ceux qui le peuvent, un résumé en langue espagnole peut être rédigé. Le résumé doit définir brièvement l'objectif spécifique de l'article, la méthodologie ou l'approche théorique utilisée, les résultats obtenus ou le résultat du développement théorique, ainsi que les conclusions dégagées.
- g) Le titre proposé pour le manuscrit, de moins de 18 mots et reflétant l'objectif spécifique de la recherche, doit être concis et suggestif. Il importe de prévoir des sections avec des sous-titres et des intertitres (trois niveaux de titres permis) qui puissent guider le lecteur.
- h) Les sections suivantes, ou leur équivalent, sont obligatoires. Dans le cas d'un article de recherche de type théorique, les sous sections à la méthodologie peuvent toutefois différer.
 1. Introduction (se terminant par une question de recherche)

¹ On peut obtenir gratuitement cette suite de logiciels, compatible avec *Word*, *Excel* et *Power Point*, sur le site web suivant : <http://fr.openoffice.org/>.



2. Contexte théorique (comprenant une définition des concepts, une recension des écrits, une synthèse et se terminant avec un objectif spécifique qui peut prendre la forme d'une hypothèse)
 3. Méthodologie (approche théorique pour un article de recherche théorique)
 - 3.1 Sujets
 - 3.2 Instrumentation
 - 3.3 Déroulement
 - 3.4 Méthode d'analyse des données
 - 3.5 Considérations éthiques
 4. Résultats (développement théorique pour un article de recherche théorique)
 5. Discussion des résultats
 6. Conclusion
 7. Références
- i) Le manuscrit doit être dactylographié à double interligne sur des feuilles de 215 par 280 mm, en caractères Times 12 de préférence, et avoir 20 pages au plus (double interligne, incluant les notes, les références et les tableaux), soit environ 53 500 caractères, espaces comprises (ou 8 080 mots)². Une figure ou un tableau correspondent à une demi-page.
- j) Tout manuscrit, y inclus les figures, les tableaux, la typographie et les références, doit être conformes à l'adaptation canadienne-française (Raiche et Noël-Gaudreault, 2012) (www.rse.umontreal.ca/apa.2013_03_18.pdf) du *Publication manual of the American psychological association* (6^e édition, 2009). Chaque tableau et figure doit être dactylographié sur une page séparée à la fin du manuscrit. L'endroit d'insertion dans le texte doit être indiqué comme suit :

Insérer le tableau (ou la figure) n° ... ici
Celui-ci doit être contenu sur une seule page

- k) Les citations de moins de 40 mots sont incorporées dans le texte. Celles de 40 mots et plus sont dactylographiées en retrait. Toutes les citations doivent être écrites en italique, sans guillemets. Toutefois, il est recommandé d'éviter le plus possible l'utilisation des citations.
- l) Les grilles d'admissibilité et d'évaluation des articles sont disponibles sur le site web de la *Revue* (<http://www.rse.umontreal.ca/>).
- m) Le nombre de références est généralement d'au moins une page.
- n) Il faut éviter d'utiliser les notes de bas de page ou de fin de document.

² Avec *Word* et *Open Office*, on obtient toutes ces statistiques en utilisant, selon les versions, les menus appropriés.

2. Figures et tableaux

La numérotation, autant des figures que des tableaux, est en chiffres arabes. Ceux-ci doivent tenir sur une seule page. Si c'est impossible, il faut les scinder en plus d'un tableau ou d'une figure.

Tableau 1

Exemple de tableau (adapté de Ménard et Semblat, 2006, p. 402)³

Programme	Oui		Peut-être (tout de suite)		Peut-être (plus tard)		Non	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Soutien informatique	26	18	22	15	8	5	44	30
Techniques d'usinage	3	2	5	3	6	4	86	56
Electronique	88	14	0	0	6	1	6	1

Tableau 2⁴

Exemple de tableau avec sous titres de colonnes espacés (adapté de Ménard et Semblat, 2006, p. 402)

Programme	Oui		Peut-être (tout de suite)		Peut-être (plus tard)		Non	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Soutien informatique	26	18	22	15	8	5	44	30
Techniques d'usinage	3	2	5	3	6	4	86	56
Electronique	88	14	0	0	6	1	6	1

³ Dans le logiciel *Word*, pour modifier les bordures du tableau, on doit utiliser le sous menu Bordure et trame du clic droit lorsque que le curseur est situé sur le tableau. Avec *Open Office*, on utilisera : Tableau – Propriétés du tableau – Bordures.

⁴ Pour ceux qui sont en mesure de nous fournir plutôt la version suivante du tableau où des colonnes vides ont été ajoutées entre les colonnes comportant des données, voilà un autre exemple. C'est d'ailleurs une version de ce genre qui sera publiée officiellement dans la *Revue*.

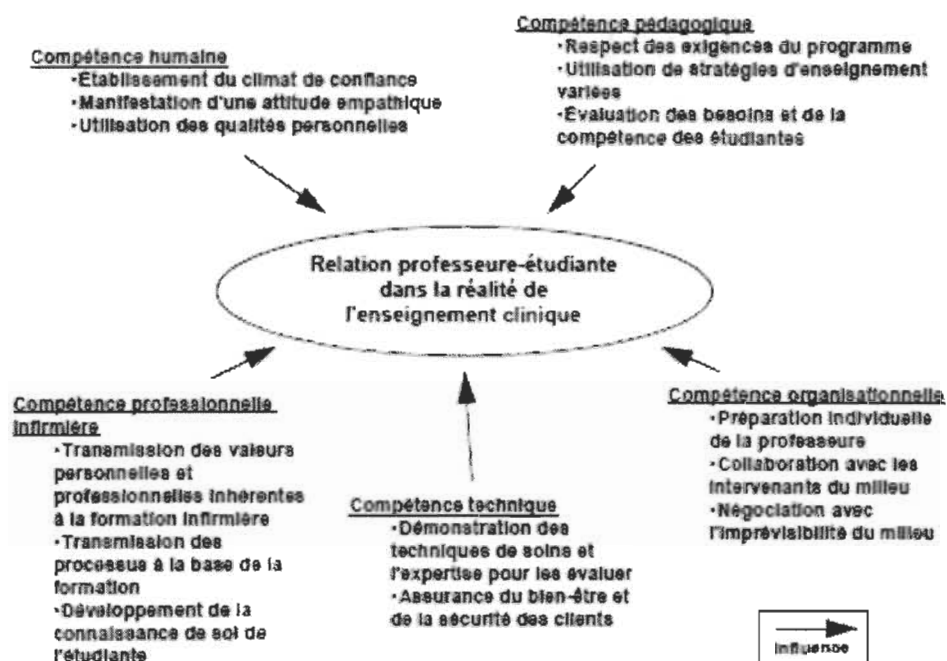


Figure 1. Exemple de figure : illustration schématique des compétences comme éléments de l'évaluation de l'enseignement clinique (adapté de Pharand, 2007)

7. Références

- American psychological association (2009). *Publication manual of the American psychological association*. Washington, District of Columbia: American psychological association, APA.
- Lessard, V., Chouinard, R. et Bergeron, J. (2009). Incidence de la motivation des élèves du secondaire sur leur classement en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 217-235.
- Malo, M. (1996). *Guide de la communication écrite au cégep, à l'université et en entreprise*. Montréal, Québec : Québec/Amérique.
- Ménard, L. et Semblat, C. (2006). La motivation des élèves de formation professionnelle à poursuivre leurs études dans un programme technique harmonisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 395-415.
- Pharand, D. (2007). L'évaluation de l'enseignement des sciences infirmières en milieu clinique : des compétences à développer, plutôt que des comportements à prioriser. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 224-245.
- Raiche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490.
- Raiche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2012). Mise à jour d'une adaptation d'une adaptation canadienne-française des règles de publication de l'APA : typographie et présentation des références. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 11-21.
- Ramat, A. (2000). *Le Ramat de la typographie*. Saint-Laurent, Québec : Dimédia.