

## Effets auprès d'enseignants du secondaire d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales

### *Effect of a school consulting program aimed at helping teachers integrate students with behavior difficulties in secondary school*

Line Massé, Caroline Couture, Jean-Yves Bégin, Michel Rousseau and Thomas Plouffe-Leboeuf

Volume 48, Number 1, 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1060008ar>  
DOI: <https://doi.org/10.7202/1060008ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)  
2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Massé, L., Couture, C., Bégin, J.-Y., Rousseau, M. & Plouffe-Leboeuf, T. (2019). Effets auprès d'enseignants du secondaire d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 89-116. <https://doi.org/10.7202/1060008ar>

Article abstract

*Mainstreaming of behavior disorder students is a challenging task for teachers, particularly at secondary schools. A collaborative school consulting program (ACES), using functional behavior assessment and applied behavioral techniques, was offered to teachers working with adolescents with behavioral difficulties in regular classrooms. Its goal was to facilitate integration of adolescents with behavior difficulties in mainstream classes of secondary schools. ACES proposes five to six consultation meetings throughout the school year, between November and May, and is offered in two ways, either individually or in groups. One hundred and twenty-nine teachers (88 women and 41 men) participated in the project allocated into two treatment groups (n = 85), and one comparison group (n = 44). The results showed no significant difference in the quality of the master-pupil relationship, but a significant decrease in teacher stress for the treatment groups compared to the comparison group. While attitudes toward inclusive education become more negative at the end of the school year for the control group, they remain stable for treatment groups.*

# Effets auprès d'enseignants du secondaire d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales

## *Effect of a school consulting program aimed at helping teachers integrate students with behavior difficulties in secondary school*

L. Massé<sup>1</sup>  
C. Couture<sup>2</sup>  
J.-Y. Bégin<sup>2</sup>  
M. Rousseau<sup>2</sup>  
T. Plouffe-Leboeuf<sup>2</sup>

- <sup>1</sup> Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières  
<sup>2</sup> Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières – Centre universitaire de Québec

*Ce projet a été rendu possible grâce à une subvention du Fonds de recherche du Québec - Société et culture dans le cadre du programme Actions concertées sur la persévérance et la réussite éducative.*

### Correspondance :

Line Massé  
Département de psychoéducation  
Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges, C.P. 500  
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7  
Tél. 819 376-5011, poste 4010  
Télé. : 819 376-5066  
line.masse@uqtr.ca

### Résumé

*L'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales représente un défi particulier pour les enseignants, spécialement au secondaire. Un programme d'Accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES), utilisant l'évaluation fonctionnelle des comportements et les techniques comportementales, a été offert à des enseignants œuvrant auprès d'adolescents présentant des difficultés comportementales. ACES a pour but de faciliter l'intégration scolaire des adolescents présentant des troubles du comportement en classe ordinaire. Il comporte cinq à six rencontres d'accompagnement par année se déroulant de novembre à mai et est offert selon deux modalités, soit en individuel ou en groupe. Les objectifs de l'étude sont d'évaluer les effets de ce programme auprès des enseignants, en particulier sur leur stress à enseigner aux ÉPDC, la qualité de la relation maître-élève, leurs attitudes envers l'intégration scolaire de ces élèves et leur sentiment d'auto-efficacité. Cent-vingt-neuf enseignants (88 femmes et 41 hommes) ont participé à l'étude, répartis en un groupe expérimental (n = 85) et en un groupe témoin (n = 44). Les résultats ne montrent aucun effet du programme d'accompagnement sur la qualité de la relation maître-élève, mais une diminution significative du stress des enseignants ayant bénéficié du programme par rapport au groupe de comparaison. Alors que les attitudes envers l'intégration scolaire deviennent plus négatives à la fin de l'année scolaire pour le groupe témoin, elles demeurent stables pour les enseignants dans le groupe expérimental.*

**Mots-clés :** accompagnement, difficultés de comportement, école secondaire, stress à enseigner, relation maître-élève.

### Abstract

*Mainstreaming of behavior disorder students is a challenging task for teachers, particularly at secondary schools. A collaborative school consulting program (ACES),*

*using functional behavior assessment and applied behavioral techniques, was offered to teachers working with adolescents with behavioral difficulties in regular classrooms. Its goal was to facilitate integration of adolescents with behavior difficulties in mainstream classes of secondary schools. ACES proposes five to six consultation meetings throughout the school year, between November and May, and is offered in two ways, either individually or in groups. One hundred and twenty-nine teachers (88 women and 41 men) participated in the project allocated into two treatment groups (n = 85), and one comparison group (n = 44). The results showed no significant difference in the quality of the master-pupil relationship, but a significant decrease in teacher stress for the treatment groups compared to the comparison group. While attitudes toward inclusive education become more negative at the end of the school year for the control group, they remain stable for treatment groups.*

**Keywords:** school consultation, behavior difficulties, secondary school, teaching stress, teacher-student relationship.

## Introduction

Parmi les élèves ayant des besoins particuliers, ceux présentant des difficultés d'ordre comportemental (ÉPDC) sont reconnus comme étant les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009) et l'expérience d'intégration de ces élèves est souvent moins positive que pour leurs pairs ayant d'autres types de difficulté (Hajdukova, Hornby et Cushman, 2014). D'ailleurs, comparativement aux autres, ils sont davantage placés dans des environnements plus ségrégués ou restrictifs (Achilles, McLaughlin et Croninger, 2007; National Center for Education Statistics [NCES], 2010; Smith, Katsiyannis et Ryan, 2011). Au Québec, alors qu'on a observé une augmentation de l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage entre 1998 et 2006, on a observé une diminution de l'intégration des élèves ayant des troubles du comportement, particulièrement pour ceux qui présentent des troubles graves du comportement (diminution de 4,8 % à 14,3 % entre 1998 et 2006, selon le code de difficulté) (Gaudreau et al., 2008). Selon le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉESR, 2015), les ÉPDC regroupent tant les élèves à risque sur le plan comportemental que ceux présentant des troubles du comportement. Les élèves à risque sur le plan comportemental présentent des facteurs de vulnérabilité dans leurs environnements social, familial ou scolaire susceptibles d'influer négativement sur leurs comportements. Ils sont considérés à risque de développer un trouble du comportement et d'expérimenter des échecs sur les plans scolaire et social s'ils ne bénéficient pas d'un soutien approprié (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS], 2007). En ce qui concerne les élèves présentant un trouble du comportement, ces derniers se caractérisent par « un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial » (MEESR, 2015, p. 11). Ces difficultés d'interaction peuvent se traduire par des comportements inadaptés tant sur le plan extériorisé (hyperactivité, faible tolérance à la frustration, gestes d'agression, opposition, provocation, etc.) que sur le plan intériorisé (comportement de retrait ou de passivité, manifestation d'anxiété et de dépression, etc.). Bien que selon le MESSR (2015), les difficultés comportementales peuvent être de nature tant intériorisée qu'extériorisée, dans la littérature scientifique, on réfère habituellement

seulement aux comportements de type extériorisé pour désigner cette catégorie d'élèves.

Les défis de l'intégration des ÉPDC en classe ordinaire sont intimement liés aux comportements inadéquats qu'ils manifestent, notamment, les comportements d'inattention à la tâche, la faible tolérance à la frustration, le manque d'inhibition comportementale et les problèmes d'autocontrôle, les difficultés à suivre les consignes, à répondre aux attentes comportementales d'une classe ordinaire, ou encore à établir des relations positives avec leurs pairs et leurs enseignants (Rinkel, 2011). En classe ordinaire, leurs comportements problématiques engendrent des répercussions négatives sur le temps consacré à l'enseignement et sur le rendement scolaire des autres élèves (Poulou et Norwich, 2000). Ils représentent un facteur important de désengagement des autres élèves (Beaman et Wheldall, 2000). Ils peuvent entraîner du stress chez les enseignants (CSEE, 2009; Genoud, Brodard et Reicherts, 2009; Jeffrey et Sun, 2006; Royer, Loiseau, Dussault, Cossette et Daudelin, 2001), diminuer leur sentiment d'auto-efficacité et leur bien-être (Alvarez, 2007; Oliver et Reschly, 2007), voire mener à l'épuisement professionnel (Fernet, Guay, Sénécal et Austin, 2012; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006). D'ailleurs, des études sur le stress des enseignants montrent que les comportements perturbateurs des élèves apparaissent comme la source de stress la plus importante menant à leur épuisement professionnel (Brackenreed, 2008; Fernet et al., 2012; McCormick et Barnett, 2011). Le défi que représente la gestion des comportements difficiles des élèves est également l'une des principales raisons pour lesquelles les enseignants choisissent de quitter la profession (Beaman et Wheldall, 2000; Jeffrey et Sun, 2006; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2009).

**Enseignants et intégration scolaire des ÉPDC.** Même si les enseignants jouent un rôle critique dans le succès de l'intégration scolaire (Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan et Lanaris, 2014), plusieurs recherches montrent qu'ils se sentent démunis et mal préparés pour gérer les comportements difficiles des élèves (Begeny et Martens, 2006), en particulier les enseignants du auprès d'adolescents (Baker, 2005) et les enseignants débutants (State Kern, Starosta, M., Divatia et Mukherjee, 2011). Dans une étude réalisée au Québec auprès de 231 enseignants de 37 écoles secondaire, plus de 70 % d'entre eux jugeaient qu'une formation additionnelle sur les troubles du comportement était absolument nécessaire (Massé et al., 2015). Des recherches montrent effectivement un écart entre les pratiques jugées probantes pour les élèves présentant des difficultés comportementales et celles qui sont effectivement utilisées par les enseignants en classe. De plus, lorsqu'elles sont utilisées, ce serait souvent de la mauvaise façon ou pas assez fréquemment (Gable, Rothrauff, Thornburg et Mauzy, 2010; Maggin et al., 2011). Une étude suggère qu'un manque de formation continue, de soutien et de connaissances peut contribuer à maintenir cet écart important entre les pratiques considérées comme exemplaires pour les difficultés comportementales et celles qui sont effectivement utilisées par certains enseignants dans les écoles (Murik, Shaddock, Spinks, Zilber et Curry, 2005). Ainsi, par défaut de moyens, plusieurs enseignants utilisent des stratégies réactives négatives, comme les réprimandes, les menaces, les punitions et l'expulsion, au lieu d'utiliser des stratégies proactives et positives comme les directives efficaces et le renforcement (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008). Le recours à de telles stratégies est susceptible de provoquer

une escalade et générer des rapports de force à l'origine même de l'aggravation des problèmes de comportement, cette situation ayant un impact négatif sur l'expérience scolaire comme le rapportent des élèves (Michail, 2012; Sellman, 2009). De plus, l'utilisation de stratégies majoritairement réactives négatives est liée à une augmentation du stress des enseignants et à une diminution des comportements d'attention à la tâche chez les élèves (Clunies-Ross et al., 2008; Leflot, van Lier, Onghena et Colpin, 2010).

D'autre part, plusieurs études démontrent que plus les enseignants possèdent un fort sentiment d'auto-efficacité, plus ils sont ouverts à accueillir ces élèves au sein de leur classe et plus ils croient qu'ils peuvent réussir (Baker, 2005; Savolainen, Engelbrecht, Nel et Malinen, 2012; Skaalvik et Skaalvik, 2007). Par rapport aux ÉPDC, les enseignants qui croient avoir un effet sur les apprentissages et le comportement de leurs élèves rapportent moins de problèmes en classe (Almog et Shechtman, 2007; Munthe et Thuen, 2009) et une attitude plus positive concernant l'intégration scolaire de ces élèves (Munthe et Thuen, 2009; Poulou et Norwich, 2000). Aussi, les attitudes plus positives des enseignants par rapport à l'intégration scolaire des ÉPDC sont liées à la formation reçue (initiale ou en cours d'emploi) à l'égard de la compréhension et de la gestion des comportements difficiles (Drysdale, Williams et Meaney, 2007; Ernst et Rogers, 2009; MacFarlane et Woolfson, 2013; Ross-Hill, 2009) et au soutien humain offert (Avramidis et Norwich, 2002; Ernst et Rogers, 2009; Glazzard, 2001; Harmon, 2008; Thomson, 2013).

Ces résultats soulignent l'importance d'offrir aux enseignants de la formation par rapport aux interventions efficaces auprès des ÉPDC et du soutien pour la mise en œuvre de ces interventions, et ce, tant pour le succès de l'intégration scolaire de ces élèves que pour le bien-être des enseignants. Les activités de développement professionnel des enseignants portant sur les connaissances liées à la gestion des comportements difficiles en classe produisent certains effets positifs à court terme, mais elles semblent insuffisantes pour produire des changements à long terme dans les attitudes et les pratiques des enseignants (Arcia, Frank, Sánchez-LaCay et Fernández, 2000; Giallo et Hayes, 2007; Zentall et Javorsky, 2007). Selon Sawka, McCurdy et Mannella (2002), sans soutien à long terme, on ne peut s'attendre à ce que les habiletés enseignées lors de formations soient implantées, ou si elles le sont, ce serait avec un très faible degré d'intégrité.

**Modèles de soutien offerts aux enseignants en lien avec les ÉPDC.** Le soutien offert aux enseignants prend souvent la forme d'un service de consultation scolaire où l'enseignant et une personne-ressource participent à un processus de résolution de problème pour améliorer la situation problématique rencontrée par un élève (Salzman, 2008). Plusieurs modèles de consultation scolaire sont retrouvés dans les écrits, mais deux modèles ont particulièrement fait l'objet de recherches en lien avec les jeunes présentant des troubles du comportement, soit le modèle issu de l'approche comportementale et celui issu de la santé mentale.

**Modèle issu de l'approche comportementale.** Le modèle comportemental s'appuie sur les principes de l'apprentissage social et du conditionnement opérant pour comprendre comment certaines contingences de l'environnement influencent les comportements de l'élève. Développé initialement par Bergan

(1977, cité dans Martens et Di Gennaro, 2008), ce modèle d'accompagnement est une extension des modèles de consultation basés sur la résolution de problème. Il implique généralement le repérage des comportements de l'élève qui posent problème pour l'enseignant, l'évaluation fonctionnelle de ces comportements ainsi que l'élaboration, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation d'un plan d'action pour modifier ces comportements. Même si l'évaluation fonctionnelle, la démarche de résolution de problème, la planification et l'évaluation de l'intervention font toujours partie de ce type d'accompagnement (Martens et Di Gennaro, 2008), de grandes différences sont observées entre les modèles retrouvés dans la littérature en ce qui concerne : 1) la durée de l'accompagnement (de 5 heures à plus de 60 heures; de quatre semaines à plus de 15 mois); 2) la durée de chacune des rencontres (de 30 minutes à 2 heures); 3) la fréquence des rencontres (bihebdomadaire, hebdomadaire, bi mensuelle, mensuelle); 4) l'addition ou non de formation, la durée et le format de la formation donnée le cas échéant (de 5 heures à plus de 24 heures; formation précédant l'accompagnement ou tout au long de l'accompagnement); 5) l'addition ou non de périodes d'observation en classe ou de supervision de la mise en œuvre des interventions choisies; ainsi que 6) la participation ou non des parents.

**Modèle de consultation issu de la santé mentale.** Ce modèle, souvent associé avec le modèle développé initialement par Caplan (2004), met l'accent sur les facteurs intrapsychiques comme les sentiments de l'enseignant, ses attitudes, ses perceptions et ses croyances, de façon à améliorer ses relations avec ses élèves actuels ou futurs. Le but premier est d'améliorer les habiletés et l'efficacité de l'enseignant dans ses interventions auprès de l'élève ou d'autres élèves ayant des problèmes semblables. Les interventions du consultant comprennent la formation, les instructions, le modelage, le questionnement, l'observation, le soutien émotif et le renforcement de la relation (tant celle entre le consultant et l'enseignant que celle entre l'enseignant et l'élève). Aux États-Unis, ce modèle est très répandu : il est implanté dans plus de la moitié des états, en particulier pour les élèves du préscolaire et du début du primaire (Perry et Linas, 2012). Les services développés selon ce modèle comportent généralement les caractéristiques suivantes (Hughes, Loyd et Buss, 2008) :

- Une relation non hiérarchique est établie entre la personne ressource (consultant ou accompagnateur) et la personne (l'enseignant) qui cherche une aide professionnelle pour l'aider à résoudre un problème qui implique une troisième partie (l'élève).
- Le problème travaillé est un sujet de préoccupation pour l'enseignant, qui a la responsabilité directe de l'apprentissage, le développement et la productivité de l'élève.
- La tâche principale du consultant est d'aider l'enseignant à repérer l'information essentielle à propos du problème à résoudre et à considérer plusieurs points de vue de la situation. Il peut éventuellement recadrer les perceptions de l'enseignant.
- Le but du processus de consultation est d'améliorer les habiletés et

l'efficacité de l'enseignant dans ses interventions auprès de l'élève, et éventuellement auprès d'autres élèves ayant des problèmes semblables dans le futur.

Dans une méta-analyse de 25 études portant sur des services de consultation, Reddy et ses collègues (2000)<sup>1</sup> rapportent que les tailles des effets de la consultation comportementale sont associées à des effets positifs importants sur le client (enfant ou adolescent) (taille des effets (TE) = 1,41) et sur la personne qui consulte (parent ou enseignant) (TE = 1,51), alors que la consultation issue du modèle de la santé mentale produit des effets modérés seulement sur le plan de la personne qui consulte (TE = 0,53) et peu de résultats significatifs sur le client. Les deux types de consultation sont particulièrement efficaces pour les jeunes qui présentent des problèmes de comportements externalisés (TE = 1,49) et pour la personne qui consulte. Pour la personne qui consulte, des effets importants sont trouvés sur le plan de l'apprentissage de nouvelles habiletés (TE = 2,29) et des effets modérés sur l'amélioration des connaissances (TE = 0,58) et le changement de perceptions ou d'attitudes (TE = 0,51). Sur le plan systémique, des changements sont observés sur l'utilisation des services psychologiques de l'école par les enseignants (TE = 3,82) et sur la réduction des références pour de l'évaluation psychoéducative (TE = 0,86). Un petit effet positif est noté sur la réduction des placements dans des services spécialisés (TE = 0,29). Ces résultats s'appliquent toutefois principalement pour les écoles primaires, puisque l'échantillon est constitué essentiellement d'élèves et d'enseignants du primaire (près de 99 % des études).

Des études plus récentes sur la consultation comportementale rapportent des résultats similaires sur l'amélioration des comportements des élèves (Boyajian, DuPaul, Handler, Eckert et McGoey, 2001; Gettinger, Stoiber et Kosciak, 2008; Gettinger et Stoiber, 2006; Nadeau, Normandeau et Massé, 2012; Stoiber et Gettinger, 2011; Wilkinson, 2005a, 2005b, 2006) et leur rendement scolaire (DuPaul et Weyandt, 2006; Miranda, Presentacion et Soriano, 2002; Nadeau et al., 2012). On observe également une augmentation de l'utilisation par les enseignants des pratiques recommandées (Dufresne et al., 2012; Gettinger et al., 2008; Holdaway et Owens, 2015; Motoca et al., 2014; Nadeau et al., 2012; Stoiber et Gettinger, 2011; Zentall et Javorsky, 2007) et une amélioration de leur sentiment d'auto-efficacité (Nadeau et al., 2012; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Une revue récente des écrits sur les modèles de consultation de santé mentale appliqués auprès d'enseignants œuvrant auprès de jeunes enfants (Perry, Allen, Brennan et Bradley, 2010) révèle que ces services sont toujours associés à une réduction des comportements problématiques selon les enseignants. Dans une autre étude réalisée, au primaire, on observe également des améliorations significatives sur les comportements problématiques des enfants et la relation enseignant-élève (Conners- Burrow, Whiteside- Mansell, McKelvey, Virmani et Sockwell, 2012).

---

1. Dans cette méta-analyse, les auteurs ont utilisé quatre méthodes différentes pour calculer la taille des effets selon le type d'échantillon, dont le *d* de Cohen. Toutefois, ils ont seulement indiqué dans le texte la taille de l'effet sans en préciser l'indice (ex. : *d*, *g*, etc.). C'est pourquoi nous avons indiqué seulement la TE et non l'indice particulier.

**Communautés d'apprentissage professionnel.** Une nouvelle approche prometteuse pour améliorer les pratiques des enseignants est l'utilisation de communautés d'apprentissage professionnel (aussi appelées « communauté de pratiques », « communauté d'apprentissage », « communauté d'apprenants », « cercle d'apprentissage », « groupe d'analyse des pratiques », « groupe de codéveloppement professionnel »). Quelle qu'en soit l'appellation, l'un des aspects centraux demeure la dimension communautaire de ces formes de travail (Leclerc et Labelle, 2013). Dans tous les cas, elles désignent un groupe de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les uns des autres dans un champ de savoir. Ainsi, bien que leur forme et leur contexte d'utilisation varient, ces communautés partagent certaines croyances et valeurs fondamentales (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Basées sur l'idée que les membres peuvent apprendre les uns des autres (approche socioconstructiviste), ces communautés créent et maintiennent un environnement qui favorise la collaboration, un engagement au développement de chacun de ses membres et au groupe dans son ensemble. Elles reposent aussi sur le principe que les membres ne sont pas seulement des consommateurs de connaissances, mais qu'ils peuvent en générer. Elles encouragent et soutiennent leurs membres à examiner leurs pratiques, à essayer de nouvelles idées et à réfléchir ensemble sur ce qui fonctionne et pourquoi, ainsi qu'à offrir la possibilité d'une construction collective et d'un partage de nouvelles connaissances (Lieberman et Miller, 2011). Ces groupes diffèrent selon qu'ils sont animés ou non par une personne-ressource spécialiste dans le champ des pratiques concernées, selon le contenu touché et selon le processus suivi. Dans une recension de onze études portant sur l'impact des communautés d'apprentissage professionnelles centrées sur les apprentissages, Vescio, Ross et Adams (2008) relèvent des impacts positifs sur le rendement scolaire des élèves et sur les pratiques des enseignants. Pour ce qui est des enseignants, ces auteurs notent des pratiques plus centrées sur les élèves, plus de collaboration, plus d'autonomisation (« empowerment ») et un apprentissage continu. Très peu de recherches évaluatives sont disponibles concernant l'utilisation de ces groupes pour améliorer les pratiques des enseignants par rapport aux ÉPDC, et toutes portent sur les enseignants du primaire. Celles-ci rapportent un impact positif sur la compréhension des problématiques des élèves, sur l'utilisation de pratiques recommandées et sur leur sentiment d'auto-efficacité (Benn, 2005; Evans, 2005; Massé, Lanaris, Dumouchel et Tessier, 2008).

Malgré les résultats prometteurs observés pour les services de soutien et d'accompagnement pour les enseignants pour favoriser l'intégration des ÉPDC, il y a peu de données disponibles sur l'efficacité de ces modèles auprès des enseignants du secondaire. Au secondaire, l'intervention auprès des ÉPDC semble plus difficile en raison de la multiplicité des acteurs scolaires qui gravitent autour des élèves et de la moins bonne connaissance des élèves par les enseignants. En effet, comparativement aux enseignants du primaire, les enseignants du secondaire passent moins de temps auprès de chacun de leurs élèves et ont à composer avec un plus grand nombre d'élèves. D'autre part, les problèmes rencontrés par les adolescents diffèrent de ceux des enfants. Les difficultés comportementales sont souvent plus cristallisées qu'à l'enfance ou s'accompagnent d'autres problèmes, par exemple la dépression ou la toxicomanie, ce qui rend la situation plus complexe



à analyser. Pour toutes ces raisons, il importe de vérifier si ces modèles sont transposables au secondaire où le contexte d'intervention diffère.

**Le programme Accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire.** Malgré les résultats prometteurs observés pour les services de soutien et d'accompagnement des enseignants afin de favoriser l'intégration des ÉPDC, il existe peu de programmes d'accompagnement mis au point pour le contexte scolaire québécois, en particulier pour les enseignants du secondaire. Afin de pallier cet état de fait, un programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES) a été développé (Couture et Massé, 2014; Massé et Couture, 2015). Le programme incorpore des éléments des modèles de consultation comportementale et de santé mentale et il est offert selon deux modalités : en individuel ou en sous-groupe, la modalité de groupe intégrant aussi certains principes des communautés d'apprentissage professionnel. Étant donné la présence de modalités d'accompagnement individuelles et de sous-groupe dans les études antérieures ( Benn, 2005; Evans, 2005; Vescio et al., 2008), montrant toutes deux des effets intéressants, l'étude plus large de laquelle sont issues les données présentées ici visait notamment à identifier laquelle des deux modalités était la plus réaliste dans les écoles secondaires québécoises.

Les objectifs d'ACES sont d'aider les enseignants à : 1) bâtir une relation positive avec leurs élèves; 2) comprendre la nature des difficultés rencontrées par les ÉPDC et leurs besoins sous-jacents par l'entremise d'une évaluation fonctionnelle; 3) prendre conscience de leurs pratiques actuelles à l'égard de ces élèves et de leur efficacité; 4) choisir un plan d'action approprié pour résoudre les problèmes rencontrés, qui met l'accent sur des stratégies positives et proactives; et 5) mettre en œuvre les solutions choisies.

ACES propose cinq à six rencontres d'accompagnement dans une année scolaire, soit entre novembre et mai. L'accompagnateur peut être un enseignant-ressource, un psychologue scolaire ou un psychoéducateur. Les interventions proposées s'appuient sur les données probantes concernant l'amélioration des comportements des ÉPDC en classe, en particulier les interventions comportementales et cognitives comportementales (Akin-Little, Little, Bray et Kehle, 2009; Gimpel Peacock et Collett, 2010; Massé, Desbiens et Lanaris, 2014; Regan et Michaud, 2011). Selon le modèle hiérarchique des interventions proposé par Webster-Stratton (1999), l'accent est mis sur l'établissement d'une bonne relation enseignant-élève et sur la prévention des problèmes de comportement par une gestion de classe appropriée. Chacune des rencontres comporte une brève capsule de formation et une activité de résolution de problèmes. Les capsules abordent différents thèmes (par exemple : identifier la fonction des comportements, bâtir la relation avec l'élève, combler les déficits, établir une discipline positive, prévenir les problèmes de comportements). Entre chacune des rencontres, les participants peuvent communiquer de façon informelle avec l'accompagnateur pour plus de soutien. Si un enseignant éprouve des difficultés ou s'interroge sur certains aspects entre les rencontres d'accompagnement prévues, il a la possibilité de communiquer de façon informelle avec l'accompagnateur afin d'obtenir un soutien ponctuel. Quant à elle, la démarche de résolution de problème se déroule différemment selon qu'il s'agit de la modalité individuelle ou de groupe.

**Accompagnement individuel.** La première modalité implique que l'enseignant rencontre individuellement l'accompagnateur. Chaque rencontre dure de 60 à 75 minutes. À chaque rencontre, l'accompagnateur guide l'enseignant à travers une démarche de résolution de problème autour d'un élève de sa classe ou autour d'une situation particulière qui représente un défi pour l'enseignant. L'accompagnateur aide tout d'abord l'enseignant à définir précisément la situation problématique en lui posant différentes questions permettant de cibler des aspects précis de la relation entre l'environnement de la classe et les caractéristiques de l'élève. Ce processus amène le tandem à effectuer une évaluation fonctionnelle du comportement problématique permettant d'identifier les antécédents et les conséquences du comportement, de formuler des hypothèses sur la fonction des comportements problématiques et de cibler les aspects du contexte qu'il serait possible de modifier pour voir la situation problématique se transformer. L'enseignant et l'accompagnateur proposent alors différentes interventions possibles et évaluent ensemble le réalisme et les chances de succès de chacune des propositions. À cette étape, le rôle de l'accompagnateur est d'inciter l'enseignant à susciter lui-même des solutions à partir de ses connaissances et de son savoir d'expérience, en plus de lui proposer différentes interventions pertinentes qu'il retrouve dans son coffre à outils. Une fois la ou les meilleures interventions identifiées, l'accompagnateur attire l'attention de l'enseignant sur différents aspects qui sont importants de respecter pour favoriser le succès de l'intervention. Au cours des semaines suivantes, l'enseignant met en pratique l'intervention ou les interventions retenues dans sa classe. À la rencontre suivante, le tandem fait un retour sur ce qui a bien ou moins bien fonctionné et selon les résultats, recommence le processus de résolution de problème pour la même situation ou pour une autre situation problématique.

**Accompagnement en groupe.** La seconde modalité est la mise en place de groupes d'analyse des pratiques constitués d'au plus six enseignants. Chaque rencontre dure de 120 à 150 minutes. À chacune des rencontres, après avoir incité les enseignants à revenir sur les expériences positives et négatives vécues au cours des dernières semaines en lien avec les thèmes abordés, des activités de résolution de problèmes ont lieu, à partir de problèmes présentés par un ou des enseignants. La démarche suivie est inspirée du processus de résolution de problèmes de groupe développé par Caplan (2004) :

- 1) Un enseignant (le présentateur) propose un problème à résoudre et le décrit à partir du formulaire d'évaluation fonctionnelle rempli.
- 2) Par la suite, l'accompagnateur stimule les membres du groupe à poser des questions afin de compléter l'évaluation fonctionnelle et d'avoir une vue plus complète de la situation problématique.
- 3) L'accompagnateur stimule les membres du groupe à formuler des hypothèses sur le problème afin de mieux le comprendre, en faisant appel à leurs connaissances (savoirs d'expériences et connaissances théoriques).
- 4) Une fois le problème bien défini, les membres du groupe proposent des solutions.

- 5) Le présentateur choisit les éléments susceptibles de l'aider à résoudre le problème et formule un plan d'action à mettre en œuvre avant la prochaine rencontre.
- 6) Enfin, l'accompagnateur propose son soutien pour l'aider à mettre en œuvre la solution choisie.

Les analyses préliminaires effectuées lors de l'étude d'implantation du programme ACES (Massé, Couture, Levesque et Bégin, 2016) et de l'étude qualitative de ses impacts (Massé, Couture, Levesque et Bégin, 2013), indique qu'il n'y a aucune différence dans les effets des deux modalités d'accompagnement. On constate cependant que la grande majorité des enseignants ont préféré la modalité de groupe à la modalité individuelle, sauf les enseignants plus en difficulté qui eux, préféreraient recevoir un accompagnement individuel (Massé et al., 2013).

### Objectifs de l'étude

L'objectif de l'étude est d'évaluer les effets de ce programme auprès des enseignants, en particulier sur leur stress à enseigner aux ÉPDC, la qualité de la relation maître-élève, leurs attitudes envers l'intégration scolaire de ces élèves et leur sentiment d'auto-efficacité. Ce projet a été financé par le Fonds de recherche Société et Culture Québec dans le cadre de l'Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaires.

### Méthode

Un devis de recherche quasi expérimental a été utilisé avec un groupe expérimental et un groupe témoin selon une modalité d'échantillonnage non aléatoire par convenance. La collecte de données s'est déroulée sur trois années scolaires.

**Participants.** Sept commissions scolaires ont été sollicitées pour participer au projet. Dix-neuf écoles de région rurale ou urbaine ont accepté de collaborer, soit à titre de groupe expérimental ou de groupe témoin. La participation des enseignants était volontaire. L'échantillon final se compose de 129 enseignants (88 femmes et 41 hommes) répartis en un groupe de consultation ( $n = 85$ , dont 30 en consultation individuelle et 55 en consultation en groupe)<sup>2</sup> et en un groupe témoin ( $n = 44$ ). Dans l'ensemble, 11 % travaillent principalement en adaptation scolaire, 64 % au premier cycle du secondaire et 24 % au deuxième cycle. Le nombre d'années d'expérience moyen en enseignement est de 12,41 ans ( $ÉT = 6,70$ ); 78 % des enseignants ont une formation universitaire en enseignement au baccalauréat,

---

2. L'expérimentation était prévue originalement sur deux années, mais une commission scolaire a décidé de poursuivre une troisième année en offrant seulement la modalité de groupe à d'autres enseignants. C'est pourquoi il y a beaucoup plus de participants dans cette modalité. Puisque les analyses qualitatives préliminaires ne révèlent presque aucune différence entre les deux modalités de consultation quant à l'impact perçu, l'ensemble des participants qui ont bénéficié d'une modalité d'accompagnement a été regroupé dans un seul groupe, soit le groupe expérimental.

11 % sont détenteurs d'un certificat universitaire en plus d'un baccalauréat en enseignement, 5 % sont détenteurs d'un diplôme de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> cycle universitaire et 5 % ont uniquement un diplôme d'études secondaires, un diplôme d'études collégiales ou un certificat universitaire. Des analyses statistiques menées sur l'ensemble de ces variables démontrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les groupes de comparaison.

**Intégrité du programme d'accompagnement.** Pour s'assurer de l'intégrité du programme d'accompagnement, les accompagnateurs ont reçu deux jours de formation et ont été supervisés en petits groupes par un des chercheurs à cinq reprises au cours de l'année scolaire. Ils ont également reçu un guide pour l'accompagnement décrivant en détail les postulats du programme, les principes d'intervention, le processus d'accompagnement et la démarche d'évaluation fonctionnelle (Massé et Couture, 2009). Ce guide comprenait également le plan de chacune des rencontres, les documents à remettre aux enseignants (capsules de formation, journal de bord, etc.), les outils pour réaliser l'évaluation fonctionnelle ainsi que les propositions de plans d'action pour résoudre différentes problématiques. À chacune des rencontres d'accompagnement, les accompagnateurs devaient remplir une grille d'évaluation sur l'intégrité du programme (présence aux rencontres, temps accordé à chaque thème et aux résolutions de problème, complétion des exercices par les enseignants, etc.). De façon générale, l'intégrité du programme d'accompagnement est excellente, sauf pour les capsules de formation et les activités d'écriture de pratique réflexive. L'évaluation de l'implantation (Massé et al., 2016) a révélé que bien que les capsules de formation aient toutes été réalisées, le temps consacré à chacune d'elles a été très variable selon les accompagnateurs, de quelques minutes à presque la moitié de la rencontre. Quant aux activités d'écriture, plus de 75 % des enseignants n'ont pas consigné par écrit les situations problématiques à résoudre lors de la rencontre, préférant la décrire verbalement seulement.

**Instruments<sup>3</sup>.** Afin de recueillir des données sociodémographiques, les enseignants ont rempli un questionnaire comprenant des questions à propos de leur sexe, de leur fonction actuelle, des diplômes obtenus, de leur formation initiale ou continue par rapport aux ÉPDC et de leurs années d'expérience.

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

---

3. Les données concernant la cohérence interne des instruments utilisés ont été calculés à partir du présent échantillon.

La qualité de la relation enseignant-élève a été évaluée à partir d'une traduction et d'une adaptation du *Teacher-Student Relationship Inventory* (TSRI) (Ang, 2005). Cet instrument compte 14 items devant être cotés sur une échelle de fréquence en cinq points (de « presque jamais vrai » à « presque toujours vrai »). Plus le score total est élevé, plus la relation est positive. L'instrument comporte trois sous-échelles, Satisfaction (5 items,  $\alpha = 0,85$ ), Aide instrumentale (5 items,  $\alpha = 0,76$ ) et Conflit (4 items,  $\alpha = 0,83$ ), ainsi qu'une échelle totale ( $\alpha = 0,88$ ). L'enseignant y répond en fonction d'un ÉPDC qu'il choisit parmi ceux faisant partie de ses groupes.

Pour mesurer les attitudes des enseignants quant à l'intégration d'ÉPDC, une traduction et une adaptation française du questionnaire *Impact of Inclusion Questionnaire* (IIQ) (Hasting et Oakford, 2003) a été utilisée. Ce questionnaire comporte 24 items répartis également en quatre sous-échelles : Impact sur l'élève intégré ( $\alpha = 0,70$ ), Impact sur les autres élèves ( $\alpha = 0,82$ ), Impact sur l'enseignant ( $\alpha = 0,79$ ) et Impact sur l'environnement scolaire ( $\alpha = 0,81$ ). Chaque énoncé est évalué sur une échelle de Likert de sept points, de (1) « très fortement en désaccord » à (7) « très fortement en accord ». Un score total est également calculé ( $\alpha = 0,93$ ). Plus le score est élevé, plus l'attitude est défavorable.

Pour mesurer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, une traduction et une adaptation française du questionnaire *Teacher Efficacy Scale* (TES) (Soodak et Podell, 1996) a été utilisée. Ce questionnaire est composé de 28 items répartis dans trois sous-échelles : Efficacité personnelle (10 items,  $\alpha = 0,74$ ), l'efficacité en lien avec les résultats (5 items,  $\alpha = 0,65$ ), et l'efficacité de l'enseignement (13 items,  $\alpha = 0,73$ ). Un score total d'auto-efficacité est également calculé ( $\alpha = 0,71$ ). Chaque item est évalué sur une échelle de Likert de six points, de (1) « fortement en désaccord » à (6) « fortement en accord ». Plus le score est élevé, plus l'enseignant se sent efficace.

**Procédure.** Avant de consentir à participer au projet, tous les acteurs ont été informés des buts de la recherche et de son déroulement, et ont été assurés que les données serviraient seulement à des fins de recherche. Ils étaient aussi assurés de la confidentialité des données. Ni les accompagnateurs ni les enseignants ne pouvaient choisir la modalité d'accompagnement. Celle-ci était attribuée au hasard parmi les écoles participantes (sauf pour les groupes expérimentaux de la troisième année d'expérimentation non subventionnée où le choix était laissé aux écoles). Pour le groupe témoin, l'échantillon était de convenance constituées d'école provenant d'autres commissions scolaires. Toutes les procédures ont été approuvées par le comité d'éthique de l'université. Les enseignants ont rempli les prétests au mois de septembre et les post-tests au début du mois de juin de chacune des années d'expérimentation.

**Analyses.** Pour vérifier les effets du programme d'accompagnement sur les variables dépendantes, des analyses de covariance (ANCOVA) ont été effectuées. Ce type d'analyse se prête bien au caractère quasi expérimental du devis de recherche en comparant l'évolution de chacun des groupes tout en contrôlant statistiquement les différences initiales entre les groupes au prétest pour l'ensemble des variables dépendantes (stress, attitude, relation, auto-efficacité) induites par une répartition non aléatoire des participants. Le contrôle de ces

différences initiales entre le groupe expérimental et le groupe témoin au prétest permet, par estimation, l'ajustement des moyennes au post-test qui, à son tour, permet de qualifier davantage les différences entre les groupes quant à l'effet du programme. Enfin, la taille des effets observés sur les variables dépendantes au post-test est précisée à l'aide du coefficient éta-carré partiel ( $\eta^2$ ).

Pour le groupe expérimental, des analyses secondaires corrélationnelles ( $r$  de Pearson) ont été effectuées afin d'explorer les liens entre certaines variables à l'étude. Les analyses ont été réalisées avec des scores de différence calculés entre le post-test et le prétest pour l'ensemble des échelles de tous les instruments de mesure. Ces analyses secondaires mesurant la relation entre les mesures au prétest et les scores de différence ont été menées uniquement sur les échelles qui étaient statistiquement significatives lors des analyses primaires (ANCOVA). Afin d'alléger le texte, uniquement les corrélations statistiquement significatives sont présentées.

## Résultats

**Stress à enseigner aux ÉPDC.** Le tableau 1 présente les résultats des ANCOVA effectuées concernant le stress à enseigner aux ÉPDC. L'ANCOVA démontre une différence statistiquement significative du niveau de stress total au post-test entre les groupes de comparaison,  $F(1,126) = 7,83$ ,  $p = 0,006$ ,  $\eta^2 = 0,06$ . En considérant les moyennes ajustées au post-test, on observe un niveau de stress plus élevé dans le groupe témoin ( $M = 122,29$ ,  $ÉT = 2,38$ ) comparativement au groupe expérimental ( $M = 114,08$ ,  $ÉT = 1,71$ ). Les ANCOVA indiquent des différences statistiquement significatives entre les groupes de comparaison au post-test pour trois dimensions du stress à enseigner (besoin d'aide,  $F(1,126) = 7,42$ ,  $p = 0,007$ ,  $\eta^2 = 0,06$ ; dérange l'enseignement,  $F(1,126) = 6,45$ ,  $p = 0,012$ ,  $\eta^2 = 0,05$  et la frustration à travailler avec les parents,  $F(1,126) = 5,72$ ,  $p = 0,018$ ,  $\eta^2 = 0,04$ ). En comparant les moyennes ajustées au post-test, on observe ainsi que le niveau de stress à ces sous-échelles est plus faible dans le groupe expérimental comparativement au groupe témoin.

**Relation maître-élève.** Aucune différence statistiquement significative n'est observée pour le score total de la Relation maître-élève,  $F(1,124) = 0,59$ ,  $p = 0,442$ , ni pour les différentes sous-échelles.

**Attitudes face à l'intégration scolaire.** Pour ce qui est des attitudes face à l'intégration scolaire des ÉPDC, les statistiques descriptives indiquent qu'autant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin, les scores demeurent relativement stables entre les deux temps de mesure. Par contre, les ANCOVA indiquent une différence statistiquement significative entre les groupes au post-test à l'échelle de l'impact sur l'élève cible,  $F(1,126) = 5,93$ ,  $p = 0,016$ ,  $\eta^2 = 0,05$ . En comparant les moyennes ajustées au post-test, on observe que la perception des enseignants du groupe expérimental envers l'impact de l'intégration sur l'élève cible est significativement moins négative ( $M = 26,39$ ,  $ÉT = 0,45$ ) comparativement aux enseignants du groupe témoin ( $M = 28,25$ ,  $ÉT = 0,62$ ).

**Tableau 1. Résultats des analyses de covariance effectuées sur les variables associées au stress pour les deux temps de mesure (pré et post-test) entre le groupe expérimental ( $n = 85$ ) et témoins ( $n = 44$ )**

Variable	Groupe expérimental <i>M (ÉT)</i>			Groupe témoin <i>M (ÉT)</i>			ANCOVA	Taille de l'effet
	Pré	Post	Post ajusté	Pré	Post	Post ajusté	$F(1,126)$	$\eta^2$
Manque de confiance et besoin d'aide instrumentale <sup>a</sup>	55,49 (10,49)	48,42 (11,00)	47,55 (0,98)	51,14 (10,39)	50,48 (11,69)	52,17 (1,37)	7,42**	0,06
Perte de satisfaction vis-à-vis l'enseignement	34,12 (6,41)	31,65 (6,48)	31,38 (0,58)	32,84 (6,69)	32,09 (7,06)	32,62 (0,81)	1,56	0,01
Dérangement de l'enseignement <sup>a</sup>	21,45 (2,58)	20,34 (2,97)	20,39 (0,28)	21,77 (3,21)	21,68 (2,43)	21,59 (0,39)	6,45*	0,05
Frustration à travailler avec les parents <sup>a</sup>	15,08 (3,69)	14,49 (3,67)	14,67 (0,34)	16,23 (3,41)	16,43 (3,27)	16,09 (0,48)	5,72*	0,04
Stress total <sup>a</sup>	126,14 (18,58)	114,91 (18,54)	114,08 (1,71)	121,98 (19,66)	120,68 (20,38)	122,29 (2,38)	7,83**	0,06

<sup>a</sup> Des analyses préliminaires confirment l'homogénéité des pentes de régression et l'homogénéité des variances d'erreurs de la var(post-test) entre les deux groupes de comparaison.

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

**Tableau 2. Résultats des analyses de covariance effectuées sur les variables associées à l'attitude des enseignants face à l'intégration scolaire des ÉPDC pour les deux temps de mesure entre le groupe expérimental ( $n = 85$ ) et témoins ( $n = 44$ )**

Variable	Groupe expérimental <i>M (ÉT)</i>			Groupe témoin <i>M (ÉT)</i>			ANCOVA	Taille de l'effet
	Pré	Post	Post ajusté	Pré	Post	Post ajusté	$F(1,126)$	$\eta p^2$
Impact sur l'enseignant	27,94 (5,51)	27,59 (5,34)	27,69 (0,47)	28,41 (6,95)	28,03 (6,55)	27,83 (0,66)	0,03	0,00
Impact sur l'environnement	30,54 (4,49)	30,52 (4,50)	30,62 (0,43)	31,07 (4,75)	31,25 (5,25)	31,05 (0,60)	0,33	0,00
Impact sur les autres élèves	30,18 (4,89)	29,39 (5,48)	29,42 (0,44)	30,30 (5,83)	30,64 (4,93)	30,57 (0,62)	2,39	0,02
Impact sur l'élève cible <sup>a</sup>	26,83 (4,96)	26,26 (4,86)	26,39 (0,45)	27,43 (5,62)	28,50 (5,92)	28,25 (0,62)	5,93*	0,05
Score total	115,49 (16,83)	113,89 (16,89)	114,16 (1,41)	117,20 (20,40)	118,41 (20,02)	117,63 (1,96)	2,07	0,02

<sup>a</sup> Des analyses préliminaires confirment l'homogénéité des pentes de régression et l'homogénéité des variances d'erreurs de la variable dépendante (post-test) entre les deux groupes de comparaison.

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .



**Sentiment d'auto-efficacité.** Aucune différence statistiquement significative n'est observée pour le score total du sentiment d'auto-efficacité des enseignants,  $F(1,127) = 0,37, p = 0,54$ , ni pour les différentes sous-échelles.

**Analyses secondaires.** Les analyses corrélationnelles démontrent un lien positif entre la sous-échelle « conflit » du TSRI au prétest et le score de différence de l'échelle de stress total à l'ITS,  $r(127) = 0,24, p = 0,03$ . C'est donc dire que les enseignants qui ont une relation plus conflictuelle avec leur élève au prétest tendent à montrer une plus grande diminution de stress au terme du programme. Il existe aussi un lien corrélational positif entre la sous-échelle conflit du TSRI et la sous-échelle de stress manque de confiance - besoin d'aide instrumentale de l'ITS,  $r(127) = 0,26, p = 0,02$ . Donc, les enseignants ayant une relation plus conflictuelle avec l'élève au prétest tendent à percevoir leur niveau de confiance augmenter et par le fait même percevoir leur besoin d'aide instrumentale diminuer au cours de l'intervention.

Un lien positif est également observé entre l'échelle totale d'auto-efficacité (TES) au prétest et le score de différence à l'échelle de stress total de l'ITS,  $r(127) = 0,25, p = 0,02$ . Les enseignants qui se perçoivent moins efficaces sur le plan personnel au prétest bénéficient d'une plus grande diminution de stress,  $r(127) = 0,28, p = 0,01$ . Par ailleurs, le sentiment d'auto-efficacité à l'échelle totale du TES,  $r(127) = 0,22, p = 0,04$ , et la sous-échelle efficacité personnelle,  $r(127) = 0,25, p = 0,02$ , ont des liens positifs avec le score de différence de la sous-échelle de l'ITS Manque de confiance - aide instrumentale. Bref, moins les enseignants se perçoivent efficaces au prétest plus leur niveau de confiance tend à augmenter et leur besoin d'aide instrumentale à diminuer au terme du programme.

L'analyse corrélational indique un lien négatif entre l'échelle totale de stress à l'ITS au prétest et le score de différence quant à l'attitude des enseignants envers l'impact de l'intégration sur l'élève cible,  $r(127) = -0,22, p = 0,04$ . Plus précisément, les sous échelles de l'ITS au prétest Manque de confiance et besoin d'aide instrumental,  $r(127) = -0,26, p = 0,02$ , et Dérangement de l'enseignement,  $r(127) = -0,25, p = 0,02$ , ont des liens négatifs avec la différence d'attitude envers l'impact de l'intégration sur l'élève cible. Ces liens négatifs indiquent que plus les enseignants étaient stressés au prétest, plus leur attitude envers l'impact de l'intégration scolaire sur l'élève cible s'est améliorée au terme du programme.

## Discussion

L'objectif principal de l'étude était d'évaluer les effets du programme ACES sur certaines caractéristiques des enseignants du secondaire, dont le stress à enseigner aux ÉPDC, la qualité de la relation maître-élève et leurs attitudes envers l'intégration scolaire de ces élèves. Les résultats confirment les hypothèses selon lesquelles le programme a des effets positifs sur le stress et l'attitude des enseignants et infirment les hypothèses selon lesquelles le programme améliorait la relation maître-élève et l'auto-efficacité des enseignants.

Concernant le stress des enseignants, les résultats suggèrent qu'à la fin de l'année scolaire, ceux ayant reçu un accompagnement pendant l'année sont

modérément moins stressés que ceux n'en n'ayant pas reçu. Cette situation se remarque par un moins grand besoin d'aide, une moins grande frustration à travailler avec les parents et un moins grand sentiment que l'ÉPDC dérange l'enseignement. On peut penser que le fait d'avoir reçu un accompagnement de façon continue tout au long de l'année scolaire a contribué à ces résultats. D'ailleurs, dans l'analyse des résultats qualitatifs de l'étude (Massé et al., 2013), il ressort que les enseignants accompagnés disent comprendre mieux les comportements perturbateurs des ÉPDC et se sentir moins visés personnellement par ceux-ci, ce qui diminue leur stress associé au fait de leur enseigner. Par ailleurs, comme le notent Talmor, Reiter, et Feigin (2005), l'intégration d'ÉPDC induit chez plusieurs enseignants un écart important entre ce qui est exigé d'eux et le soutien qui leur est fourni. En augmentant le soutien offert aux enseignants, le programme ACES vient diminuer cet écart, et ce faisant, le stress ressenti. Talmor et al. (2005) suggèrent aussi que l'écart entre les demandes et le soutien fourni aux enseignants mène souvent à l'épuisement professionnel de ces derniers. Ainsi, il serait intéressant d'évaluer les retombées de ce programme sur l'épuisement professionnel des enseignants dans de prochaines recherches.

Bien que les résultats n'indiquent aucun changement dans la qualité de la relation maître-élève suite à la participation au programme ACES, les analyses mettent en lumière que ce sont les enseignants qui ont une moins bonne relation avec l'ÉPDC en début d'année qui voient leur stress total et leur besoin d'aide instrumentale diminuer le plus après leur participation au programme. Le lien entre une piètre qualité de la relation maître-élève et le stress des enseignants est bien documenté (Karaj et Rapti, 2013; Shernoff, Mehta, Atkins, Torf et Spencer, 2011). De fait, le stress, lorsque prévalant, participe à l'établissement d'un climat négatif en classe; les enseignants qui vivent un stress élevé ont ainsi plus fortement tendance à adopter des comportements de colère et d'hostilité, de même qu'une approche de gestion coercitive, dans leurs interactions avec les élèves (Bowen et Desbiens, 2004). Par ailleurs, cette façon de faire mine les relations interpersonnelles en classe et, en un cercle vicieux, amène l'enseignant à vivre encore plus de stress occupationnel (Clunies-Ross et al., 2008; Yoon, 2002; Yost et Mosca, 2002). Il est possible que chez les enseignants pour qui la relation avec les élèves est la plus dégradée, le programme ACES permette de dévier ce cercle vicieux en promouvant d'autres types de pratiques et d'interactions avec les élèves et ainsi, sans forcément améliorer en soit la qualité de la relation, la perception de stress s'en trouverait diminuée. Les propos de Spilt, Koomen et Thijs (2011) viendraient d'ailleurs appuyer cette hypothèse en proposant que ce n'est pas le comportement inapproprié de l'élève, en lui-même, qui est source de stress, mais plutôt la façon dont ce comportement est perçu comme pouvant affecter au final la relation maître-élève.

Aussi, l'étude de Hargreaves (2000) fait ressortir, à l'aide d'entrevues avec des enseignants du primaire et du secondaire, qu'étant donné le contexte d'organisation des écoles secondaires, l'enseignant a moins de possibilités d'y tisser un lien positif avec l'élève. Le rencontrant sur une base moins régulière que c'est le cas au primaire, l'enseignant du secondaire semble beaucoup plus rarement arriver à tisser des liens émotionnels profonds avec l'élève. Hargreaves propose que cette réalité peut contribuer à empêcher l'enseignant de développer

une vision de son élève sur le plan émotif et moral. En contrepartie, l'enseignant ressentirait aussi plus d'insatisfaction suite à un sentiment d'être incompris et peu reconnu comme personne par l'élève. Ainsi, ce serait souvent dans le contexte des comportements qui interfèrent avec les apprentissages des élèves et le bon déroulement de la classe que la relation avec l'élève s'approfondirait, autrement dit, autour des aspects négatifs. Il est donc possible que lorsqu'une relation négative se développe avec un élève, les occasions sont plus rares qu'au primaire de la voir se modifier et s'engager dans une trajectoire plus positive. Il n'est donc pas étonnant que les problèmes relationnels avec l'adulte figurent parmi les trois principaux facteurs qui affectent l'intégration en classe ordinaire des ÉPDC et mènent souvent ceux-ci au placement en classe spéciale (Stoutjesdijk, Scholte et Swabb, 2012).

Au-delà de cette explication plausible qui mériterait d'être étudiée plus en avant, un aspect méthodologique a également pu contribuer à entrainer la stabilité de la qualité de la relation maître-élève rapportée par les participants à l'étude. En effet, au moment de remplir le questionnaire, l'enseignant devait choisir un élève particulier éprouvant des difficultés de comportement dans ses groupes. Cependant, au cours du programme ACES, il a été démontré que les enseignants ont travaillé sur différents cas d'élèves (Massé et al., 2016). Celui choisi au moment de remplir le questionnaire pouvant en faire partie ou pas, puisqu'aucune obligation n'était imposée en ce sens. Il est indéniable que si l'enseignant a placé ses énergies à régler une autre situation que celle de l'élève évalué, cela a pu faire en sorte que la qualité de la relation avec cet élève n'a pas changé beaucoup suite à la participation à ACES.

Quant à l'effet du programme ACES sur l'attitude des enseignants envers l'intégration d'ÉPDC, elle est limitée, mais semble soutenir un impact positif du programme sur la perception des enseignants quant aux effets de l'intégration sur les ÉPDC. Ainsi, les enseignants ayant participé à ACES voient leur perception sur cet effet devenir légèrement plus positive, alors que la perception de ceux n'y ayant pas participé devient légèrement plus négative. Ces tendances inversées amènent un écart significatif au post-test entre les enseignants des deux groupes comparés.

Ces constats semblent appuyer les études montrant que les formations reçues en cours d'emploi sur la gestion des comportements difficiles sont liées à des attitudes plus positives des enseignants concernant l'intégration scolaire des ÉPDC (Drysdale et al., 2007; Ernst et Rogers, 2009; MacFarlane et Woolfson, 2013; Ross-Hill, 2009). Cependant, la petite ampleur des changements observés rappelle aussi qu'un changement d'attitudes peut demander beaucoup de temps et une formation plus approfondie (Avramidis et Kalyva, 2007) que ce qui est offert par ACES. Par ailleurs, la petite taille de l'effet associée à ces résultats ( $\eta^2 = 0,05$ ), invite à rester très prudent dans leur interprétation, car ils peuvent, dans les faits, signifier très peu de différence sur le terrain. Il faut aussi considérer qu'aucun effet n'a été obtenu sur les échelles qui mesuraient l'attitude des enseignants concernant l'impact négatif que peut avoir l'intégration des élèves PDC sur le travail de l'enseignant et sur les autres élèves. Il semble donc que le fait d'être accompagné ne permet pas aux enseignants de changer certaines de leurs attitudes envers l'intégration de ces élèves. Comme Hasting et al. (2003), nous pouvons ici émettre l'hypothèse que pour modifier ces aspects, d'autres stratégies peuvent être nécessaires, tel

par exemple, la présence de soutien direct en classe pour les enseignants ou des ressources externes facilement disponibles.

Les résultats qui indiquent que les enseignants plus stressés en début d'année scolaire voient leur attitude envers l'impact de l'intégration s'améliorer semblent aussi suggérer que certains enseignants tirent plus d'avantages de la formation ACES que d'autres. On peut faire l'hypothèse qu'en participant à ACES, ces enseignants ont reçu du soutien qui leur a permis de diminuer leur stress, leur laissant ainsi une impression moins négative de l'intégration des ÉPDC en classe ordinaire. Les résultats issus de l'étude qualitative menée sur les impacts du programme (Massé et al., 2013) semblent d'ailleurs soutenir cette hypothèse en indiquant que la participation au programme amène les enseignants à considérer autrement les ÉPDC, en comprenant mieux ce qu'ils vivent et en ne mettant plus autant l'emphase sur les comportements négatifs. Ainsi, aux dires d'un directeur d'école, plutôt que de travailler à exclure les élèves, les enseignants travaillaient pour les récupérer et les raccrocher à l'école, ce qui révèle une attitude plus positive envers l'intégration.

Finalement, le constat que la participation au programme n'a eu aucune influence sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants porte à réflexion. Les résultats à l'étude qualitative associée à ce projet (Massé et al., 2013) peuvent cependant nous éclairer dans celle-ci. En effet, on constate dans cette étude, que les enseignants ont développé un sens critique face aux interventions qu'ils avaient l'habitude d'utiliser avec les ÉPDC, constatant parfois leur manque d'efficacité à long terme pour changer les comportements négatifs. Il est donc possible que les enseignants, bien qu'ils puissent avoir développé des pratiques plus efficaces, jugent aussi plus sévèrement l'efficacité de leurs actions, ce qui aurait un impact sur leur sentiment d'auto-efficacité.

## Conclusion

Cet article a relaté les effets qu'il a été possible de relever suite à l'implantation du programme ACES auprès de 85 enseignants du secondaire, selon une modalité individuelle ou de groupe. Cette première étude des effets du programme révèle que ce celui-ci peut être considéré prometteur pour diminuer le stress des enseignants. Cependant, son impact sur l'attitude des enseignants envers l'intégration des ÉPDC est faible et limité pour ce qui est de la qualité de la relation maître-élève et le sentiment d'auto-efficacité. Toutefois, Il importe de considérer ces résultats à la lumière de certains éléments contextuels ayant pu les influencer.

Ainsi, il faut considérer que les enseignants qui ont participé au projet étaient tous des personnes volontaires ayant démontré un intérêt pour recevoir un tel soutien sous forme d'accompagnement, ce qui représente un biais important de représentativité par rapport à la population à l'étude. Dans plusieurs écoles, les directions avaient ciblé des enseignants qui selon elles, auraient pu bénéficier grandement du programme ACES, mais qui n'ont pas accepté de participer au programme. Ainsi, il est possible que l'échantillon ne comporte pas un nombre représentatif d'enseignants ayant une moins grande ouverture à se remettre en

question et qui présentent des difficultés plus importantes. Il est vrai que cette réalité nous ramène au défi fréquent de rejoindre avec de tels programmes les personnes qui ont le plus besoin de soutien, et qu'elle renvoie également à l'ambivalence de l'accompagnateur qui se trouve coincé entre le respect du rythme de l'enseignant et le désir de soutenir les meilleures pratiques dans le milieu scolaire. Pour atteindre les enseignants plus réticents à s'impliquer dans une démarche d'accompagnement ou qui rencontre de plus grandes difficultés, il pourrait être pertinent de leur proposer d'abord une démarche individuelle, qui peut apparaître moins intimidante pour certains (Massé et al., 2016). Cependant, il serait important de pouvoir éventuellement mesurer aussi les impacts d'un tel programme auprès des clientèles plus difficiles à rejoindre.

Par ailleurs, il faut prendre en considération que tous les instruments utilisés dans cette étude sont des mesures auto-révélées et qu'elles reposent sur la capacité des enseignants de porter un regard nuancé sur leurs attitudes et leur propre réalité. Ainsi, bien que les instruments utilisés possèdent une bonne validité, il est possible que les résultats présentés ici ne soient pas un reflet objectif de la réalité considérant que la consistance interne de certaine échelle était plus faible avec notre échantillon. Il serait donc intéressant de pouvoir croiser ce type de résultats avec des mesures plus objectives lorsqu'elle existe, par exemple pour la variable relation maître-élèves des mesures d'observation directe pourrait être pertinente dans le cadre de projets futurs. Par ailleurs, le TES mesurant le sentiment d'auto-efficacité comporte certaines limites qui ont pu influencer les résultats de l'étude. D'ailleurs, l'absence d'effet du programme sur cette variable est peut-être dû à des lacunes sur le plan de la sensibilité. Des études futures pourraient employer Teachers' Sens Efficacy Scale (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001) comme le soulignent Valls et Bonvin (2015) dans leur revue systématique des écrits révélant ses très bonnes qualités psychométriques mesurées auprès de plusieurs populations dans le monde.

Outre ces quelques considérations, les résultats appuient la poursuite de l'évaluation du modèle en élargissant les variables à l'étude, pour mesurer, entre autres, son impact sur les pratiques des enseignants, le climat de la classe et les comportements des élèves. Les études ultérieures devraient porter une attention particulière afin de déterminer pour qui ce programme est le plus efficace (âge, sexe, formation, expérience, etc.). Finalement, il nous semble important de développer des protocoles de recherche qui permettront de déterminer quelles composantes du programme ACES (capsules de formation, journal de bord, activités de résolution de problème, etc.) entraînent le plus de changements chez les enseignants, ainsi que d'identifier les caractéristiques souhaitables chez les accompagnateurs pour entraîner les plus grands changements dans le comportement des élèves.

Ces futures études sur le programme ACES permettront de le rendre plus efficace pour soutenir les enseignants dans leur travail auprès des ÉPDC, et améliorer l'adaptation et la réussite de ces derniers dans le milieu scolaire. Néanmoins, cette première étude, à travers les résultats présentés ici et ailleurs (Massé et al., 2013; 2016), nous autorise à suggérer aux psychoéducateurs œuvrant dans les écoles secondaires que l'utilisation du programme ACES est une pratique appréciée par les enseignants, susceptible de changer leurs attitudes

envers l'intégration des ÉPDC et de diminuer leur niveau de stress face à ces élèves. Il nous semble donc que ce programme pourra devenir un outil intéressant pour soutenir et guider les psychoéducateurs dans leur rôle-conseil auprès des enseignants, en leur fournissant une structure flexible et des outils pouvant s'ajuster à l'éventail de difficultés rencontrées par les élèves.

## Références

- Achilles, G. M., McLaughlin, M. J. et Croninger, R. G. (2007). Sociocultural correlates of disciplinary exclusion among students with emotional, behavioral, and learning disabilities in the SEELS National Dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(1), 33-45. doi: 10.1177/10634266070150010401
- Almog, O. et Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*(2), 115-129. doi: 10.1080/08856250701267774
- Akin-Little, A., Little, S. G., Bray, M. A. et Kehle, T. J. (dir.). (2009). *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies*. Washington, DC: American Psychological Association.
- 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
- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the Teacher-Student Relationship Inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Experimental Education, 74*(1), 55-73. doi: 10.3200/jexe.74.1.55-74
- Arcia, E., Frank, R., Sánchez-LaCay, A. et Fernández, M. C. (2000). Teacher understanding of ADHD as reflected in attributions and classroom strategies. *Journal of Attention Disorders, 4*(2), 91-101. doi: 10.1177/108705470000400203
- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Avramidis, E. et Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367-389. doi: 10.1080/08856250701649989
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education, 33*(3), 51-64.
- Beaman, R. et Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology, 20*(4), 431-446. doi: 10.1080/713663753
- Begeny, J. C. et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly, 21*(3), 262-285. doi: 10.1521/scpq.2006.21.3.262
- Benn, A. L. (2005). *Communities of practice: Study of one school's first year of implementation of a new problem-solving mode*. Thèse de doctorat non publiée, University of Maryland, Coll Park, MD, États-Unis. Repéré à <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2005-99023-035&site=ehost-live>.
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie, 32*(1), 69-86.
- Boyajian, A. E., DuPaul, G. J., Handler, M. W., Eckert, T. L. et McGoey, K. E. (2001). The use of classroom-based brief functional analyses with preschoolers at-risk for attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review, 30*(2), 278-293.

- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147.
- Caplan, G. (2004). Recent advances in mental health consultation and collaboration. Dans N. M. Lambert, L. Hylander et J. H. Sandoval (dir.), *Consultee-centered consultation: Improving the quality of professional services in schools and community organizations* (p. 21-38). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Comité syndical européen de l'éducation (CSEE). (2009). *Le stress des enseignants au travail : mise en œuvre du Plan d'action du CSEE et de l'Accord-cadre autonome européen sur le stress au travail*. Bruxelles, Belgique : Auteur.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et 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* (2<sup>e</sup> éd.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Connors-Burrow, N. A., Whiteside-Mansell, L., McKelvey, L., Virmani, E. A. et Sockwell, L. (2012). Improved classroom quality and child behavior in an Arkansas early childhood mental health consultation pilot project. *Infant Mental Health Journal*, 33(3), 256-264. doi: 10.1002/imhj.21335
- Couture, C. et Massé, L. (2014). ACE: A collaborative school consultation program for secondary school teachers. *Journal of the International Association of Special Education*, 15, 48-57.
- Demirkaya, P. N. et Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 159-175. doi: 10.12738/estp.2015.1.2590
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. doi: 10.7202/043985
- 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.
- Dufrene, B. A., Parker, K., Menousek, K., Zhou, Q., Harpole, L. L. et Olmi, D. J. (2012). Direct behavioral consultation in Head Start to increase teacher use of praise and effective instruction delivery. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 22(3), 159-186. doi: 10.1080/10474412.2011.620817
- DuPaul, G. J. et Weyandt, L. L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 161-176. doi: 10.1080/10349120600716141
- Evans, S. (2005). The development of a group consultation approach to service delivery. *Educational Psychology in Practice*, 21(2), 131-146. doi: 10.1080/02667360500128820
- Ernst, C. et 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., Sénécal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. doi: 10.1016/j.tate.2011.11.013
- Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. et Mauzy, D. (2010). Analysis of ongoing participation in a child care workforce cash incentive programme in the United States. *Early Child Development and Care*, 180(6), 719-734. doi: 10.1080/03004430802269018

- Gaudreau, L., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Qc : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- 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. doi: 10.1016/j.erap.2007.03.001
- Gettinger, M. et Stoiber, K. C. (2006). Functional assessment, collaboration, and evidence-based treatment: Analysis of a team approach for addressing challenging behaviors in young children. *Journal of School Psychology*, 44(3), 231-252. doi: 10.1016/j.jsp.2006.03.001
- Gettinger, M., Stoiber, K. et Koscik, R. (2008). Effects of a preparation program focused on accommodating children with challenging behaviors. *Teacher Education and Special Education*, 31(3), 164-181. doi: 10.1177/0888406408330624
- Giallo, R. et Hayes, L. (2007). The paradox of teacher professional development programs for behaviour management: Comparing program satisfaction alongside changes in behaviour management practices. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 108-119.
- Gimpel Peacock, G. et Collett, B. R. (2010). *Collaborative home/school interventions: Evidenced based solutions for emotional, behavioral, and academic problems*. New York, NY: The Guilford Press.
- Glazzard, J. (2001). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63. doi: 10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x
- Greene, R. W., Abidin, R. R. et Kmetz, C. (1997). The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35(3), 239-259. doi: 10.1016/s0022-4405(97)00006-x
- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil-teacher relationships: Perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156. doi: 10.1080/02643944.2014.893007
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. et Shaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00028-7
- Harmon, C. W. (2008). *A qualitative analysis of a teacher support program for educating students with emotional disturbance in an inclusive setting* (thèse de doctorat non publiée). University of South Florida, Tampa, FL. Repéré à : <http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1278&context=etd>
- Hastings, R. P. et Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. doi: 10.1080/0144341022000022951
- Holdaway, A. S. et Owens, J. S. (2015). The effect of training and consultation condition on teachers' self-reported likelihood of adoption of a daily report card. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 222-235. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037466>
- Hughes, J. N., Loyd, L. et Buss, M. (2008). Empirical and theoretical support for an updated model of mental health. Dans W. P. Erchul et S. M. Sheridan (dir.), *Handbook of research in school consultation* (p. 343-360). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Qc : Les Presses de l'Université Laval.



- Karaj, S. et Rapti, E. (2013). Teacher job stress in Albania: Examining the role of students' classroom disruptive behavior and other factors in the school context. *Problems of Education in the 21<sup>st</sup> Century*, 54, 14-21.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2009, avril). *Pourquoi les nouveaux enseignants quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Communication présentée au 2e colloque national sur l'insertion professionnelle, Ottawa. Repéré à : [http://crifpe.ca/colloqueip2009/index.php/programmation/res\\_libre](http://crifpe.ca/colloqueip2009/index.php/programmation/res_libre)
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188. doi: 10.1080/09362830903231903
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelles et autres types de communauté. *Éducation et francophonie*, XLI(2), 1-9.
- 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. doi: 10.1007/s10802-010-9411-4
- Lieberman, A. et Miller, L. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *Journal of Staff Development*, 32(4), 16-20.
- MacFarlane, K. et Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. doi: 10.1037/t03431-000
- Maggin, M. D., Wheby, J. H., Moore Partin, T. C., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99. doi: 10.2511/rpsd.25.1.54
- Martens, B. K. et Di Gennaro, F. D. (2008). Behavioral consultation. Dans W. P. Erchul et S. M. Sheridan (dir.), *Handbook of research in school consultation* (p. 147-170). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers à l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, XLIII(2), 179-200. Repéré à : <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-43-2-179-MASSE.pdf>
- Massé, L. et Couture, C. (2009). *Guide d'accompagnement des enseignants du secondaire pour favoriser l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement*. Trois-Rivières, Qc : Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Massé, L. et Couture, C. (2015). Programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES). Dans G. Paquette, C. Plourde et K. Gagné (dir.), *Pratiques innovantes de groupe en psychoéducation* (p. 285-299). Longueuil, Qc : Béliveau Éditeur.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2013). Impact of a school consulting program aimed at helping teachers integrate students with behaviour disorders in secondary school: Actors' points of view. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 327-343. doi:10.1080/13632752.2013.775719
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2016). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles de comportements. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 4-30. doi: 10.7202/1036892ar

- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.) (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Massé, L., Lanaris, C., Dumouchel, M. et Tessier, M. (2008). Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté : contextes d'intervention favorables* (p. 141-165). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- McCormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293. doi: 10.1108/09513541111120114
- Michail, S. (2012). « ...because suspension dosent teach you anything » [sic]. *What students with challenging behaviours say about school suspension*. Parramatta, Australie: Uniting Care Children, Young People and Families.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/14\\_00479\\_cadre\\_intervention\\_eleves\\_difficultes\\_comportement.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>
- Miranda, A., Presentacion, J. M. et Soriano, M. (2002). Effectiveness of a school-based multicomponent program for the treatment of children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 546-562. doi: 10.1177/00222194020350060601
- Motoca, L. M., Farmer, T. W., Hamm, J. V., Byun, S.-Y., Lee, D. L., Brooks, D. S., Rucker, N. (2014). Directed consultation, the SEALS Model, and teachers' classroom management. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 22(2), 119-129. doi: 10.1177/1063426614521299
- Munthe, E. et 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
- Murik, J., Shaddock, A., Spinks, A., Zilber, D. et Curry, C. (2005). Reported strategies for responding to the aggressive and extremely disruptive behaviour of students who have special needs. *Australasian Journal of Special Education*, 29(1), 21-39.
- Nadeau, M.-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2012). Efficacité d'un programme de consultation pour les enseignants du primaire visant à favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un TDAH. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(2), 146-157. doi: 10.1037/a0024655
- National Center for Education Statistics (NCES) (2010). *The condition of education 2010*. Récupéré le 8 août 2012 de : <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010028.pdf>
- Oliver, R. M. et Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Repéré à : <http://www.tqsource.org/topics/effectiveClassroomManagement.pdf>

- Perry, D. F., Allen, M. D., Brennan, E. M. et Bradley, J. R. (2010). The evidence base for mental health consultation in early childhood settings: A research synthesis addressing children's behavioral outcomes. *Early Education and Development*, 21(6), 795-824. doi: 10.1080/10409280903475444
- Perry, D. F. et Linas, K. (2012). Building the evidence base for early childhood mental health consultation: Where we've been, where we are, and where we are going. *Infant Mental Health Journal*, 33(3), 223-225. doi: 10.1002/imhj.21331
- Poulou, M. et Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559-581. doi: 10.1348/000709900158308
- Reddy, L. A., Barboza-Whitehead, S., Files, T. et Rubel, E. (2000). Clinical focus of consultation outcome research with children and adolescents. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 1-22. doi: 10.1300/J008v16n01\_01
- Regan, K. S. et Michaud, K. M. (2011). Best practices to support student behavior. *Beyond Behavior*, 20(2), 40-47.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L. et King, K. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23(2), 150-167. doi:10.1007/s10864-013-9186-0
- Rinkel, M. (2011). *Creating opportunities for all: A qualitative study of the reintegration of students with emotional/behavioral disorders to the mainstream environment*. (Thèse de doctorat non publiée). University of Minnesota, Minnesota. Repéré à [http://conservancy.umn.edu/bitstream/113550/1/Rinkel\\_umn\\_0130E\\_12086.pdf](http://conservancy.umn.edu/bitstream/113550/1/Rinkel_umn_0130E_12086.pdf)
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198. doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S. et Lanaris, C. (2014). 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<sup>e</sup> éd., p. 133-146). Montréal, Qc : Gaétan Morin Éditeur.
- Royer, N., Loiseau, J., Dussault, M., Cossette, F. et Daudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, (119), 5-8.
- Salzman, M. B. (2008). Consultation and collaboration as essential services for school counseling programs. Dans H. L. K. Coleman et C. Yeh (dir.), *Handbook of school counselling* (p. 481-495). New York, NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. et Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. doi: 10.1080/08856257.2011.613603
- Sawka, K. D., McCurdy, B. L. et Mannella, M. C. (2002). Strengthening emotional support services: an empirically based model for training teachers of students with behavior disorders. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10(4), 223-232. doi: 10.1177/10634266020100040401
- Scanlon, G. et Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395. doi: 10.1080/13632752.2013.769710
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. doi: 10.1080/13632750802655687

- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R. et Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3(2), 59-69. doi: 10.1007/s12310-011-9051-z
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.611
- Smith, C. R., Katsiyannis, A. et Ryan, J. B. (2011). Challenges of serving students with emotional and behavioral disorders: Legal and policy considerations. *Behavioral Disorders*, 36(3), 185-194.
- Soodak, L. C. et Podell, D. M. (1996). *Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct*. *Teaching & Teacher Education*, 12(4), 401-411. doi: 10.1016/0742-051X(95)00047-N
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. et Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- State, T. M., Kern, L., Starosta, K. M., Divatia, A. et Mukherjee, A. D. (2011). Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioral problems. *School Mental Health*, 3(1), 13-23. doi: 10.1007/s12310-010-9044-3
- Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M. et Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(2), 92-104. doi: 10.1177/1063426611421156
- Stoiber, K. C. et Gettinger, M. (2011). Functional assessment and positive support strategies for promoting resilience: Effects on teachers and high-risk children. *Psychology in the Schools*, 48(7), 686-706. doi: 10.1002/pits.20587
- Talmor, R., Reiter, S. et Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229. doi: 10.1080/08856250500055735
- Thomson, C. (2013). Collaborative consultation to promote inclusion: Voices from the classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 882-894.
- Tschannen-Moran, M., et Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Valls, M. Et Bonvin, P. (2015). Auto-efficacité des enseignants : quels outils d'évaluation utiliser? *Mesure et évaluation*, 38(3), 1-47. doi: 10.7202/1036698ar
- Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. doi: 10.1016/j.tate.2007.01.004
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wilkinson, L. A. (2005a). An evaluation of conjoint behavioral consultation as a model for supporting students with emotional and behavioral difficulties in mainstream classrooms. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10(2), 119-136. doi: 10.1177/1363275205054163
- Wilkinson, L. A. (2005b). Supporting the inclusion of students with emotional and behavioural disorders: Examples using conjoint behavioural consultation and self-management. *International Journal of Special Education*, 20(2), 73-84.
- Wilkinson, L. A. (2006). Conjoint behavioral consultation: An emerging and effective model for developing home-school partnerships. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2(2), 224-238.

- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493. doi:10.2224/sbp.2002.30.5.485
- Yost, D. S. et Mosca, F. J. (2002). Beyond behavior strategies: Using reflection to manage youth in crisis. *The Clearinghouse*, 75(5), 264-267. doi:10.1080/00098650209603952
- Zentall, S. S. et Javorsky, J. (2007). Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. *Behavioral Disorders*, 32(2), 78-93. doi: 10.1177/019874290703200202