

**Stress des enseignants envers l'intégration des élèves
présentant des troubles du comportement**
**Teachers' stress about the integration of students with
behavioral problems**
**El estrés de los maestros hacia la integración de los alumnos
que presentan problemas de comportamiento**

Line Massé, Jean-Yves Bégin, Caroline Couture, Thomas Plouffe-Leboeuf,
Myriam Beaulieu-Lessard and Jonathan Tremblay

Volume 43, Number 2, Fall 2015

Le stress à l'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034491ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034491ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. & Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179–200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>

Article abstract

Although several studies report that behavioral problems are a major source of stress, few relate to the stress specifically linked to the presence of students with behavioral problems (BP) in the regular classroom. This article presents the results of an exploratory study on the stress experienced by secondary school teachers in relation to the integration of BP students in their classes. The sample is composed of 231 teachers from Quebec secondary schools. The teachers filled out a questionnaire on sociodemographic information and part B of the Index of Teaching Stress (ITS) (Greene, Abidin and Kmetz, 1997). The impact of students on the teaching process and the loss of satisfaction in relation to teaching are the biggest sources of stress. The stress experienced seems to be influenced by courses received on behavioural problems during initial training, experience with behavioural problems, the school where the teachers mainly teach and the environment in which the school is located. No difference was observed related to the gender of the teachers or their level of education. Over 70% of teachers believe that additional training on behavioural problems is absolutely necessary.

Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement

Line MASSÉ

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Jean-Yves BÉGIN

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Caroline COUTURE

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Thomas PLOUFFE-LEBOEUF

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Myriam BEAULIEU-LESSARD

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Jonathan TREMBLAY

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Si plusieurs études rapportent que les problèmes de comportements constituent une source importante de stress, peu d'entre elles portent sur le stress spécifiquement lié à la présence en classe ordinaire d'élèves présentant des troubles du comportement (PTC). Cet article expose les résultats d'une étude exploratoire sur le stress des enseignants du secondaire à l'égard de l'intégration des élèves PTC dans

leurs classes. L'échantillon se compose de 231 enseignants d'écoles secondaires du Québec. Les enseignants ont rempli un questionnaire de renseignements sociodémographiques ainsi que la partie B de l'*Index of Teaching Stress* (ITS) (Greene, Abidin et Kmetz, 1997). L'impact des élèves sur le processus d'enseignement ainsi que la perte de satisfaction par rapport à l'enseignement constituent les sources les plus importantes de stress. Le stress vécu semble être influencé par les cours reçus sur les troubles du comportement au moment de la formation initiale, par l'expérience relative aux troubles du comportement, par le niveau scolaire où enseignent principalement les enseignants et par le milieu où se situe l'école. Aucune différence n'est observée selon le genre des enseignants ni selon leur niveau de scolarité. Plus de 70 % des enseignants jugent qu'une formation additionnelle sur les troubles du comportement serait absolument nécessaire.

ABSTRACT

Teachers' stress about the integration of students with behavioral problems

Line MASSÉ

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Jean-Yves BÉGIN

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Caroline COUTURE

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Thomas PLOUFFE-LEBOEUF

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Myriam BEAULIEU-LESSARD

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Jonathan TREMBLAY

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Although several studies report that behavioral problems are a major source of stress, few relate to the stress specifically linked to the presence of students with behavioral problems (BP) in the regular classroom. This article presents the results of an exploratory study on the stress experienced by secondary school teachers in relation to the integration of BP students in their classes. The sample is composed of 231 teachers from Quebec secondary schools. The teachers filled out a questionnaire on sociodemographic information and part B of the Index of Teaching Stress (ITS)

(Greene, Abidin and Kmetz, 1997). The impact of students on the teaching process and the loss of satisfaction in relation to teaching are the biggest sources of stress. The stress experienced seems to be influenced by courses received on behavioural problems during initial training, experience with behavioural problems, the school where the teachers mainly teach and the environment in which the school is located. No difference was observed related to the gender of the teachers or their level of education. Over 70% of teachers believe that additional training on behavioural problems is absolutely necessary.

RESUMEN

El estrés de los maestros hacia la integración de los alumnos que presentan problemas de comportamiento

Line MASSÉ

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Jean-Yves BÉGIN

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Caroline COUTURE

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Thomas PLOUFFE-LEBOEUF

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Myriam BEAULIEU-LESSARD

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Jonathan TREMBLAY

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Aunque varios estudios reportan que los problemas de comportamiento constituyen una fuente importante de estrés, muy pocos abordan el estrés específicamente ligado a la presencia de alumnos que presentan problemas de comportamiento (PCT) en clase. Este artículo expone los resultados de un estudio exploratorio sobre el estrés de los maestros de secundaria con respecto a la integración de alumnos PTC en sus clases. El muestreo estuvo compuesto por 231 maestros provenientes de escuelas secundarias de Quebec. Los maestros respondieron a un cuestionario de informaciones socio-demográficas así como a la parte B del *Index of Teaching Stress* (ITS) (Greene, Abidin y Kmetz, 1997). El impacto de los alumnos sobre el proceso de enseñanza así como la pérdida de la satisfacción con respecto a la enseñanza constituyen las fuentes más importantes de estrés. El estrés vivido parece estar

influenciado por los cursos recibidos sobre los problemas de comportamiento durante la formación inicial, por la experiencia con los problemas de comportamiento, por el nivel escolar en el que enseña los maestros y por el medio en el cual se sitúa la escuela. No se observó ninguna influencia del género o de nivel de escolaridad de los maestros sobre los resultados. Más de 70% de los maestros juzgan que sería absolutamente necesaria una formación adicional sobre los problemas de comportamiento.

Introduction

L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) dans les classes ordinaires est promue dans la plupart des pays industrialisés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011; Ministère de l'Éducation nationale, 2012). Parmi les EHDAA, les élèves qui présentent un trouble du comportement (PTC) sont reconnus comme étant les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009). D'ailleurs, comparativement aux autres, ils sont plus souvent placés dans des environnements plus ségrégués ou restrictifs (Achilles, McLaughlin et Croninger, 2007; NCES, 2010; Smith, Katsiyannis et Ryan, 2011). Lorsque ces élèves sont intégrés 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, Bordard et Reicherts, 2009; Jeffrey et Sun, 2006; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Daudelin, 2001), diminuer leur sentiment d'auto-efficacité et leur bien-être, voire mener à l'épuisement professionnel (Alvarez, 2007; Fernet, Guay, Sénécal et Austin, 2012; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Oliver et Reschly, 2007). 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 l'épuisement professionnel des enseignants (Brackenreed, 2008; McCormick et Barnett, 2011; Fernet *et al.*, 2012). De plus, le défi que pose la gestion des comportements difficiles des élèves représente 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, 2006). Bien que plusieurs études portent sur le stress des enseignants de façon générale, peu d'études s'intéressent spécifiquement au stress par rapport aux élèves PTC, en particulier au secondaire. Une meilleure connaissance de la nature du stress vécu et des différentes variables qui l'influencent pourrait donner des pistes d'intervention pour mieux soutenir les enseignants lors de l'inclusion scolaire de ces élèves.

Contexte et problématique

Avant d'aller plus loin, il est important de faire la distinction entre de simples difficultés comportementales présentes chez un élève et un trouble du comportement. Les difficultés comportementales sont des manifestations réactionnelles (désobéissance, chahut, retard, etc.) liées à un contexte donné, par exemple un manque d'intérêt pour un cours, une mauvaise relation avec l'enseignant, une période développementale ou une situation personnelle difficile. Quant aux troubles du comportement, ils désignent des problèmes d'adaptation plus importants. En milieu scolaire, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007a), l'élève PTC présente « 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 » (p. 24). Il peut s'agir de comportements inadaptés tant sur le plan extériorisé (déficit d'attention, hyperactivité, intolérance à la frustration, actes d'agression, opposition, provocation, etc.) que sur le plan intériorisé (manifestations d'anxiété, dépression, comportement de retrait, etc.). Par ailleurs, dans la littérature scientifique, les troubles du comportement correspondent habituellement seulement aux comportements de types extériorisés (American Psychiatric Association, 2013). Dans le cadre de cet article, l'appellation PTC désignera ainsi seulement ceux qui présentent des troubles de comportement extériorisés.

Parmi toutes les catégories d'élèves ayant des besoins particuliers en classe, les élèves PTC sont ceux qui préoccupent le plus les enseignants du primaire et du secondaire et ceux qui semblent susciter le plus de stress chez ces derniers (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park et Goring, 2002). Selon une étude réalisée auprès d'enseignants du primaire (Everaert et van der Wolf, 2005), les comportements associés à l'hyperactivité et à la distraction, de même que ceux liés à l'opposition, sont ceux qui suscitaient le plus de stress chez les enseignants. Les comportements agressifs et hostiles suscitaient moins de stress, car ils étaient jugés beaucoup moins fréquents.

Stress des enseignants

De manière générale, la profession d'enseignant est considérée comme une occupation à haute teneur en stress (Chaplain, 2008; CSEE, 2011; Kyriacou, 2001), plus du quart des enseignants rapportant vivre un niveau élevé de stress (Kyriacou, 2001). Kyriacou (2001) définit le stress de l'enseignant « comme le fait de vivre des émotions négatives et déplaisantes, telles que la colère ou la frustration, qui sont dues à certains aspects de son emploi en tant qu'enseignant et qu'il perçoit comme étant une menace pour son bien-être ou son estime personnelle¹ ». Parmi les sources de stress importantes rencontrées par les enseignants, de nombreuses recherches soulignent la charge de travail, les problèmes disciplinaires, les conflits avec les élèves et le manque de ressources (Betoret, 2006; Clunies-Ross, Little et Kienhuis,

1. Traduction libre.

2008; Genoud, Brodard et Reichert, 2009; Jepson et Forrest, 2006; Karaj et Rapti, 2013; Klassen, 2010; Shernoff, Mehta, Atkins, Torf et Spencer, 2011; Split, Koomen et Thijs, 2011; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch et Barber, 2010). Or, il est démontré que les élèves qui présentent des difficultés comportementales connaissent plus de problèmes de discipline en classe et sont plus susceptibles d'engendrer des conflits (Axup et Gersch, 2008; Brackenreed, 2008). Les difficultés comportementales peuvent entraîner chez l'enseignant une perte de satisfaction au travail (voire une frustration associée à ce dernier), une remise en question de ses compétences, une diminution de la qualité de son enseignement (Pang, 2012) ainsi qu'une augmentation de la charge de travail (Raver, Blair et Li-Grining, 2012; Zhai, Raver et Li-Grining, 2011).

Stress et genre des enseignants

Concernant le stress lié aux comportements dérangeants, il n'y a pas de consensus sur l'influence du genre sur le vécu des enseignants. Alors que les études de Everaert et van der Wolf (2005), Klassen et Chiu (2010) et Klassen (2010) rapportent que ce sont les femmes qui vivent le plus de stress, l'étude d'Antonioni, Polychroni et Kotroni (2009) suggère le contraire. Quant à Pang (2012), il n'observe aucune différence selon le genre des enseignants. L'examen de la méthode des différentes études ne permet pas d'identifier de variables qui pourraient expliquer les différences observées.

Stress et nombre d'élèves à besoins particuliers intégrés

Dans leur étude sur l'éducation inclusive, Talmor, Reiter et Feigin (2005) montrent que le stress des enseignants est plus élevé lorsque plus de 20 % des élèves de la classe ont des besoins particuliers.

Stress et nombre d'années d'expérience

Les études menées sur l'influence des années d'expérience en enseignement sur le stress vécu par rapport à l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers montrent des résultats contradictoires. En effet, alors que Pang (2012) n'a trouvé aucun lien statistiquement significatif entre ces variables, Brackenreed (2008) rapporte que les enseignants de dix années et plus d'expérience vivent plus de stress que les autres. Il est à noter que la première étude a été effectuée auprès des enseignants du primaire et du secondaire, alors que la seconde étude a été effectuée seulement auprès des enseignants du secondaire. Pour ce qui est des liens entre le stress et l'âge des enseignants, l'étude d'Antonioni, Polychroni et Kotroni (2009) ne révèle pas de différence significative. En ce qui concerne spécifiquement le stress lié aux comportements dérangeants, Everaert et van der Wolf (2005) rapportent des corrélations positives très faibles entre les années d'expérience des enseignants et le stress vécu, les enseignants plus expérimentés vivant plus de stress. L'augmentation du stress chez les enseignants avec plus d'expérience pourrait être liée à une perte de sentiment d'efficacité personnelle. En effet, Klassen et Chiu (2010) observent un lien significatif entre le stress vécu et le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants. Ils notent aussi une relation non linéaire entre le sentiment d'efficacité personnelle et le

nombre d'années d'expérience, en l'occurrence une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle du début jusqu'à la mi-carrière (8-23 ans), puis une diminution en fin de carrière (après 23 ans). Ils avancent que ce phénomène pourrait s'expliquer non seulement par les changements biologiques et psychologiques liés à l'âge, mais aussi par les perceptions des élèves et des pairs à propos du déclin des compétences liées aux croyances stéréotypées à propos de l'âge.

Objectifs de la recherche

Étant donné les résultats contradictoires et le peu d'études au sujet du stress des enseignants québécois, cette étude exploratoire vise à dresser le portrait du stress des enseignants du secondaire relativement aux élèves PTC et à vérifier l'influence de certaines variables, dont selon le genre des enseignants, leur formation, leur expérience en enseignement, le nombre d'élèves PTC présents dans leurs groupes et certaines caractéristiques relatives au milieu de travail.

Méthodologie

Les analyses présentées ici ont été effectuées sur une banque de données constituée dans le cadre d'un projet plus large portant sur l'accompagnement des enseignants pour favoriser l'intégration des élèves PTC².

Participants

Dans le cadre du projet dont les données sont issues, les enseignants d'écoles secondaires ont été recrutés au Québec, principalement parmi les écoles des régions administratives de la Mauricie et de la Capitale-Nationale. Pour participer à l'étude, les enseignants devaient avoir au moins un élève PTC intégré à leurs groupes ordinaires, qu'il présente un trouble léger ou moyen (code 12 selon la convention collective des enseignants) ou grave (code 14 selon le MELS [2007]). La participation était volontaire. L'échantillon se compose de 231 enseignants (33,8 % d'hommes et 66,2 % de femmes) de 37 écoles secondaires ayant un rang décile moyen de l'indice de faible revenu de 6,19 ($ÉT = 2,78$) et de milieu socio-économique de 6,49 ($ÉT = 3,15$)³, dont 30 écoles de milieu urbain et 7 écoles de milieu rural. Parmi ces enseignants, 11 %

-
2. Ce projet a été subventionné par le programme d'action concertée sur la réussite éducative du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (2009-2012).
 3. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2014) calcule annuellement deux indices de défavorisation pour chacune des écoles du Québec. L'indice de seuil de milieu socio-économique (IMSE) « est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement ». L'indice du seuil de faible revenu (SFR) correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.). Les écoles sont classées selon une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé. Les indices de défavorisation de chacune des écoles sont basés sur les données de 2011-2012 (MELS, 2012).

travaillent principalement en adaptation scolaire⁴, 56 % au premier cycle du secondaire et 33 % au deuxième cycle. Le nombre d'années d'expérience moyen en enseignement est de 13,09 ans ($\overline{ET} = 7,17$); 85 % des enseignants ont une formation universitaire en enseignement au baccalauréat, 8 % possèdent un certificat universitaire en plus d'un baccalauréat en enseignement, 5 % sont titulaires d'un diplôme de 2^e ou de 3^e cycle universitaire et 2 % ont uniquement un diplôme d'études secondaires, un diplôme d'études collégiales ou un certificat universitaire.

Instruments utilisés

Deux instruments de mesure ont été remplis par les participants. Le premier questionnaire de données sociodémographiques comporte des questions à propos du genre des enseignants, du nom de l'école où ils enseignent, de leurs années d'expérience, des matières enseignées, du niveau scolaire où ils interviennent principalement, des diplômes obtenus, de leur formation initiale ou continue par rapport aux élèves PTC, des livres ou des articles lus à ce sujet, du nombre d'élèves PTC intégrés dans leur classe actuellement, du nombre de plans d'intervention dans lequel ils se sont impliqués au cours des deux dernières années et de la nécessité ou non de recevoir de la formation additionnelle sur les TC. Le second questionnaire est une traduction française inversée et une adaptation de la partie B de l'Index of Teaching Stress (ITS) (Greene, Abidin et Kmetz, 1997). Cette partie de l'ITS mesure le niveau de stress d'un enseignant par rapport à un élève donné présentant des troubles du comportement. Chacun des items est coté sur une échelle de Likert en 5 points qui s'étend de profondément en désaccord (1) à profondément en accord (5). Plus le score est élevé, plus le niveau de stress est élevé. L'échelle totale de la partie B comporte 42 items ($\alpha = 0,91$), répartis en quatre échelles : 1) l'impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement (6 items, $\alpha = 0,47$; p. ex. : « Cet élève accapare l'attention que je devrais donner aux autres élèves »), le manque de confiance/besoin d'aide instrumentale (19 items, $\alpha = 0,86$; p. ex. : « J'ai le sentiment que j'ai besoin de plus d'aide que j'en ai actuellement »), la frustration à travailler avec les parents (6 items, $\alpha = 0,68$; p. ex. : « Interagir avec les parents est frustrant ») et la perte de satisfaction par rapport à l'enseignement (11 items, $\alpha = 0,85$ p. ex. : « Je suis frustré que l'élève ne réussisse pas »)⁵.

Considérations éthiques

Avant de consentir à participer au projet, tous les enseignants ont été informés des buts de la recherche et de son déroulement, ainsi que du fait que les données des questionnaires serviraient seulement à des fins de recherche. Ils étaient aussi assurés de la confidentialité des données. Toutes les procédures ont été approuvées par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

-
4. Les enseignants intervenant principalement en adaptation scolaire avaient aussi une partie de leur tâche au secteur régulier.
 5. Les données psychométriques données sont celles de la version française.

Analyses

L'ensemble des analyses statistiques a été réalisé à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics version 22 (IBM Corporation, 2013). Pour vérifier les liens entre les différentes variables à l'étude, des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées ont été effectuées pour chacune de façon indépendante en raison de la taille de l'échantillon. Les différentes échelles de l'ITS constituaient les variables dépendantes. Pour tous les effets significatifs observés pour les variables ciblées, des analyses de variance à un facteur suivies d'analyses *a posteriori* de Bonferroni ou de tests *t* ont été réalisées pour vérifier spécifiquement entre quels groupes se situaient les différences statistiquement significatives. Les analyses de Bonferroni ont été utilisées parce que les variances des différents groupes étaient homogènes, comme cela a été vérifié à l'aide du test statistique de Levene.

Résultats

Les données générales sur le stress des enseignants par rapport à l'enseignement aux élèves PTC sont d'abord présentées, suivies des résultats des analyses pour vérifier les variations selon les différentes variables à l'étude.

Le stress par rapport à l'enseignement aux élèves PTC

Les résultats montrent que les enseignants éprouvent un stress moyen par rapport à l'enseignement aux élèves PTC ($M = 122$, $ÉT = 19,10$, score maximum possible = 210). Afin de mieux comparer les échelles entre elles, puisqu'elles ne comptent pas le même nombre d'items, nous avons calculé un score moyen pour chacune d'entre elles. Une ANOVA à mesures répétées permet de constater qu'il existe une différence significative entre les échelles, $F(3, 228) = 187,18$, $p = 0,000$. Une série de tests *t* pour observations appariées a été effectuée sur les scores moyens des différentes échelles afin de vérifier ceux qui diffèrent significativement des autres. Le tableau 1 présente les scores moyens aux différentes échelles par ordre décroissant ainsi que les résultats des tests *t*. Selon ces résultats, toutes les échelles diffèrent significativement les unes des autres. L'impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement est la source la plus importante de stress ($M = 3,48$, $ÉT = 0,52$) et la frustration à travailler avec les parents, la moins importante ($M = 2,57$, $ÉT = 0,57$).

Tableau 1. **Scores moyens et écarts types des différentes échelles de l'ITS et résultats des tests *t* appariés**

Échelles	<i>M</i>	ÉT	<i>min</i>	<i>max</i>
Impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement	3,48	0,52	1,33	4,83
Perte de satisfaction par rapport à l'enseignement	2,97	0,60	1,27	4,55
Manque de confiance / besoin d'aide instrumentale	2,80	0,55	1,11	4,68
Frustration à travailler avec les parents	2,57	0,57	1,00	4,33

Note: Selon les tests *t* appariés, toutes les moyennes diffèrent significativement les unes des autres à $p < 0,001$.

Variation selon le genre des enseignants

Selon l'ANOVA à mesures répétées effectuée avec le genre comme variable indépendante, celui-ci n'est pas lié significativement au stress, $F(1, 229) = 0,16$, $p = 0,694$. L'effet Genre x Échelles n'est pas significatif non plus, $F(3, 687) = 0,90$, $p = 0,441$. Cela suggère que le stress des enseignants ne varie pas de façon significative selon leur genre, qu'on le considère de façon globale ou à partir des échelles particulières.

Variation selon la formation des enseignants

Selon l'ANOVA à mesures répétées effectuée avec le niveau de scolarité comme mesure dépendante, la scolarité n'est pas liée significativement au stress considéré globalement, $F(3, 226) = 1,61$, $p = 0,19$, ou selon ses sous-échelles, $F(3, 226) = 0,46$, $p = 0,71$. Par ailleurs, selon les résultats de l'ANOVA à mesures répétées avec la variable formation sur les TC reçue au cours de la formation initiale comme variable dépendante, l'effet Formation initiale n'est pas significatif, $F(4, 225) = 2,056$, $p = 0,71$, alors que l'effet Formation initiale x Échelles l'est, $F(4, 225) = 3,61$, $p = 0,007$. Selon les analyses faites *a posteriori*, des différences significatives sont trouvées pour les échelles Manque de confiance / besoin d'aide instrumentale, $F(2, 227) = 2,61$, $p = 0,04$ et Perte de satisfaction par rapport à l'enseignement, $F(2, 227) = 3,25$, $p = 0,04$ (voir le tableau 2). Dans les deux cas, les enseignants qui ont reçu plus d'un cours consacré à ce sujet se distinguent significativement des enseignants qui n'ont pas eu de cours à ce sujet durant leur formation initiale et vivent moins de stress lié à ces domaines.

Tableau 2. Analyses de variance à un facteur et analyses *a posteriori* de Bonferroni sur les moyennes aux échelles de l'ITS selon la formation reçue sur les TC lors de la formation initiale

	Aucun cours (<i>n</i> = 65)	Brièvement (<i>n</i> = 80)	Plusieurs périodes (<i>n</i> = 25)	Un cours complet (<i>n</i> = 40)	Plus d'un cours (<i>n</i> = 20)	
Échelles de l'ITS	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)	<i>F</i> (4,225)
Manque de confiance / besoin d'aide instrumentale	55,23 ^a (10,54)	53,25 (10,94)	53,32 (10,15)	51,85 (9,78)	47,05 ^a (6,27)	2,61*
Perte de satisfaction par rapport à l'enseignement	34,00 ^a (7,34)	32,26 (6,33)	33,76 (6,41)	32,75 (5,30)	28,65 ^a (6,67)	2,84*

Note: Les moyennes sur les mêmes lignes partageant une même lettre en exposant sont significativement différentes les unes des autres au test *a posteriori* de Bonferroni.

* $p < 0,05$

La formation continue reçue au sujet des troubles du comportement en cours de travail ne semble pas influencer le stress vécu envers les élèves PTC, car l'ANOVA à mesures répétées ne révèle aucun effet significatif, que ce soit pour l'effet Formation continue, $F(2, 227) = 2,419$, $p = 0,091$, ou pour l'effet Formation continue x Échelles, $F(3, 227) = 1,774$, $p = 0,102$. La formation continue consiste en activités ponctuelles de développement professionnel offertes lors des journées pédagogiques, de colloques ou de congrès.

Variations selon l'expérience des enseignants

En ce qui concerne les années d'expérience en enseignement, des analyses corrélationnelles ont été effectuées avec le score total et les différentes échelles de l'ITS. Un faible lien statistiquement significatif n'est observé que pour la frustration à travailler avec les parents, $r(231) = 0,14$; $p = 0,03$: plus les enseignants ont de l'expérience en enseignement, plus ils tendent à vivre de la frustration lorsqu'ils travaillent avec les parents.

Le nombre de plans d'intervention dans lesquels les enseignants ont été impliqués au cours des deux dernières années semble influencer de façon globale le stress vécu et plus particulièrement certaines dimensions du stress (voir le tableau 3). En effet, selon l'ANOVA à mesures répétées effectuée, l'effet Plan d'intervention est significatif, $F(4, 225) = 2,74$, $p = 0,03$, de même que l'effet Plan d'intervention x Échelles, $F(4, 225) = 3,31$, $p = 0,000$. Les analyses *a posteriori* de Bonferroni révèlent que les enseignants qui ont été impliqués dans plus de 11 plans d'intervention au cours des deux dernières années vivent moins de stress et manifestent plus de satisfaction par rapport à l'enseignement que ceux qui n'ont jamais été impliqués dans un processus de plan d'intervention. Le nombre d'implications dans un plan d'intervention n'est pas lié au contexte principal d'enseignement (adaptation scolaire, premier cycle ou

deuxième cycle), car aucune différence significative n'est retrouvée entre les groupes à ce sujet, $X^2(20, N = 225) = 31,01, p = 0,06$.

Tableau 3. **Comparaison des moyennes *a posteriori* pour les sous-échelles de l'ITS en fonction du niveau d'implication de l'enseignant dans un processus de plan d'intervention**

	Jamais (n = 61)	1 ou 2 PI (n = 59)	3 ou 5 PI (n = 45)	6 ou 10 PI (n = 30)	11 PI et plus (n = 35)	
Échelles de l'ITS	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	F(4,225)
Indice de stress total	125,77 ^a (16,61)	121,90 (20,25)	122,89 (19,63)	123,50 (20,83)	112,91 ^a (16,56)	2,74*
Perte de satisfaction par rapport à l'enseignement	34,25 ^a (5,49)	33,31 ^b (6,54)	33,33 ^c (7,65)	32,43 (5,99)	28,31 ^{abc} (6,08)	5,28**

Note: Les moyennes sur les mêmes lignes partageant une même lettre en exposant sont significativement différentes les unes des autres au test *a posteriori* de Bonferroni.

PI = plan d'intervention

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

Pour ce qui est du niveau scolaire où œuvrent principalement les enseignants, l'effet Niveau enseigné est significatif, $F(5, 219) = 2,86, p = 0,16$, de même que l'effet Niveau x Échelles, $F(5, 219) = 2,83, p = 0,017$ (voir le tableau 4). Les analyses *a posteriori* de Bonferroni montrent que les enseignants qui œuvrent principalement en première secondaire vivent plus de stress que ceux qui enseignent en adaptation scolaire, particulièrement en ce qui concerne le manque de confiance/besoin d'aide instrumentale.

Tableau 4. **Comparaison des moyennes *a posteriori* pour les sous-échelles de l'ITS en fonction du niveau d'enseignement**

	1 ^{er} sec. (n = 75)	2 ^e sec. (n = 51)	3 ^e sec. (n = 37)	4 ^e sec. (n = 19)	5 ^e sec. (n = 18)	Adaptation scolaire (n = 25)	
Échelles de l'ITS	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	F(5,219)
Manque de confiance / besoin d'aide instrumentale	127,96 ^a (18,49)	119,72 (16,83)	119,86 (22,84)	121,84 (17,87)	120,00 (21,94)	113,32 ^a (14,66)	2,86*
Perte de satisfaction par rapport à l'enseignement	55,95 ^a (10,26)	51,33 (8,79)	51,89 (11,75)	54,11 (9,45)	53,61 (12,64)	47,76 ^a (8,33)	3,01*

Note: Les moyennes sur les mêmes lignes partageant une même lettre en exposant sont significativement différentes les unes des autres au test *a posteriori* de Bonferroni.

* $p < 0,05$

Variation selon le nombre d'élèves PTC

Le nombre d'élèves PTC intégrés dans leur classe au cours des deux dernières années semble influencer le stress vécu par les enseignants. En effet, selon les résultats de l'ANOVA à mesures répétées effectuée avec cette variable, l'effet Nombre d'élèves intégrés est significatif, $F(3, 226) = 2,74$, $p = 0,03$, de même que l'effet Nombre d'élèves intégrés x Échelles, $F(3, 226) = 2,97$, $p = 0,000$. Les analyses *a posteriori* de Bonferroni révèlent que les enseignants qui ont eu un ou deux élèves TC intégrés dans leur classe vivent moins de stress que ceux qui en ont eu entre six et dix, en particulier en ce qui concerne l'impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement et la frustration à travailler avec les parents (voir le tableau 5).

Tableau 5. **Comparaison des moyennes *a posteriori* pour les sous-échelles de l'ITS en fonction du nombre d'élèves PTC intégrés**

	1-2 élèves PTC (n = 50)	3-5 élèves PTC (n = 123)	6-10 élèves PTC (n = 38)	11 élèves PTC et plus (n = 19)	
Échelles de l'ITS	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	M (ÉT)	F(3,226)
Indice de stress total	118,16 ^a (19,73)	121,52 (18,45)	129,45 ^a (19,07)	119,84 (18,30)	2,78*
Impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement	20,26 ^a (3,65)	20,66 (2,82)	22,03 ^a (3,07)	21,05 (2,66)	2,70*
Frustration à travailler avec les parents	14,50 ^a (3,54)	15,21 (3,31)	16,66 ^a (3,63)	16,58 (3,01)	3,81*

Note: Les moyennes sur les mêmes lignes partageant une même lettre en exposant sont significativement différentes les unes des autres au test *a posteriori* de Bonferroni.

PTC = présentant des troubles du comportement

* $p < 0,05$

Variation du stress selon le milieu de travail

Pour vérifier les liens entre le stress et les indices de faible revenu et de milieu socio-économique des écoles, des analyses corrélationnelles ont été effectuées avec le score total et les différentes échelles de l'ITS. Deux faibles liens statistiquement significatifs seulement sont observés pour la frustration à travailler avec les parents : plus le milieu socio-économique de l'école dans laquelle les enseignants travaillent, $r(229) = 0,25$; $p = 0,000$, ou plus le seuil de revenu est faible, $r(229) = 0,17$; $p = 0,01$, et plus les enseignants tendent à vivre de la frustration lorsqu'ils travaillent avec les parents.

Enfin, le milieu où se situe l'école (rural *versus* urbain) semble influencer le stress des enseignants. En effet, selon l'ANOVA à mesures répétées effectuée, l'effet Milieu est significatif, $F(1, 229) = 6,73$, $p = 0,01$, de même que l'effet Milieu x Échelle, $F(3, 687) = 4,26$, $p = 0,01$. Selon les analyses *a posteriori* de Bonferroni effectuées, des différences significatives sont observées pour l'échelle Manque de confiance et au

besoin d'aide instrumentale, $F(1, 229) = 7,13$, $p = 0,008$, et l'échelle Impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement, $F(1, 229) = 6,64$, $p = 0,01$. Dans tous les cas, les enseignants en milieu rural sont plus stressés que les enseignants en milieu urbain (voir le tableau 6). Il est à noter que les écoles de milieu rural sont significativement plus favorisées, $t(227) = 6,32$, $p = 0,000$, sur le plan de l'indice de faible revenu ($M = 11,27$, $ÉT = 5,52$) que les écoles de milieu urbain ($M = 19,02$, $ÉT = 8,62$).

Tableau 6. **Comparaison des moyennes à l'ITS selon le milieu d'enseignement (rural versus urbain) et résultats des tests t appariés**

Échelles de l'ITS	Enseignants dans des écoles en milieu urbain ($n = 185$)	Enseignants dans des écoles en milieu rural ($n = 46$)	$t(229)$
	M ($ÉT$)	M ($ÉT$)	
Indice de stress total	120,48 (18,44)	128,54 (20,51)	2,59*
Impact négatif de l'élève sur le processus d'enseignement	52,22 (9,95)	56,74 (11,55)	2,67**
Frustration à travailler avec les parents	20,59 (3,15)	21,89 (2,65)	2,58*

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

Formation additionnelle

Plus de 70,1 % des enseignants jugent qu'une formation additionnelle sur les troubles du comportement est absolument nécessaire, 25,5 % estiment qu'une formation additionnelle serait peut-être nécessaire et seulement 3,9 % sont d'avis que ce ne serait pas nécessaire. Selon l'analyse de variance à un facteur, les besoins de formation diffèrent significativement selon le nombre d'années d'expérience des enseignants, $F(2, 227) = 3,64$, $p = 0,03$: les enseignants jugeant qu'une formation additionnelle sur les TC est absolument nécessaire ont moins d'années d'expérience ($M = 12,30$; $ÉT = 7,39$) que ceux jugeant qu'une formation additionnelle serait peut-être nécessaire ($M = 15,0$; $ÉT = 6,65$) ou que ceux jugeant qu'une formation n'est pas nécessaire ($M = 15,44$; $ÉT = 2,51$).

Discussion

Les résultats indiquent que le stress des enseignants par rapport aux élèves PTC est modéré; il est légèrement au-dessus du score médian de l'ITS. Le niveau de stress observé ($M = 122$, $ÉT = 19,1$) est légèrement inférieur à celui observé dans une autre étude chez les enseignants du primaire par rapport aux élèves ayant un TDAH ($M = 136,0$, $ÉT = 42,1$) (Greene *et al.*, 2002).

L'impact négatif des comportements de l'élève PTC sur le processus d'enseignement est ce qui suscite le plus de stress, suivi de la perte de satisfaction par rapport à l'enseignement. Ces résultats concordent avec les études sur l'épuisement professionnel (entre autres les études de McCormick et Barnett, 2011, et de Klassen et Chiu, 2010) ainsi qu'avec l'étude de Brackenreed (2008) sur les stressés en lien avec l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers. La frustration à travailler avec les parents est la source de stress la moins élevée. Cela peut s'expliquer par le fait qu'au secondaire les parents sont souvent moins présents dans l'éducation de leur enfant et moins sollicités qu'au primaire (Ministère de l'Éducation, 2004).

L'absence de différence observée selon le genre des enseignants concorde avec les résultats observés par Pang (2012) auprès d'enseignants du primaire. Il se peut toutefois que ces résultats soient liés à la composition de notre échantillon, puisque ce dernier est constitué de près de deux fois plus de femmes que d'hommes.

Les cours reçus sur les troubles du comportement lors de la formation initiale semblent avoir un effet positif sur la confiance en soi/besoin d'aide instrumentale et sur la satisfaction liée à l'enseignement. Cela milite en faveur de l'intégration de cours relativement aux élèves PTC dans la formation initiale des enseignants, surtout que plus de 70 % des enseignants jugent qu'une formation additionnelle sur les troubles du comportement serait absolument nécessaire et que plus du quart des enseignants rapportent n'avoir suivi aucun cours à ce sujet. Plusieurs programmes de formations initiales des enseignants ont été modifiés au cours des dernières années au Québec pour comporter plus de cours relatifs à la gestion des comportements ou aux élèves présentant des troubles du comportement; il serait intéressant de vérifier si cela aura un impact positif auprès des nouveaux enseignants. Par ailleurs, aucune question ne portait sur leurs besoins particuliers de formation relativement aux élèves PTC. Cette question sera à documenter dans des études futures.

La formation reçue en cours d'emploi sur les troubles du comportement ne semble pas quant à elle influencer le stress vécu. Ces résultats vont dans le même sens que plusieurs études qui montrent que les activités ponctuelles de développement professionnel des enseignants portant sur la gestion des comportements difficiles en classe produisent certains effets positifs à court terme, mais qu'elles semblent insuffisantes pour instaurer 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) et qu'un soutien est nécessaire pour produire des changements (Sawka, McCurdy et Mannella, 2002). Selon Rousseau et ses collègues (Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan et Lanaris, 2013), «il ne suffit pas de dire aux enseignants "quoi faire", mais bien de leur offrir des activités, des outils et du soutien pour qu'ils puissent réfléchir à leurs pratiques et aux façons d'exploiter leurs nouveaux savoirs dans leur contexte spécifique» et de les adapter aux besoins particuliers des élèves.

L'absence de liens observés entre le stress et les années d'expérience des enseignants (sauf pour l'échelle de frustration à travailler avec les parents) pourrait s'expliquer par le fait que le stress vécu ne suit pas une relation linéaire avec les années

d'expérience, comme le démontre l'étude de Klassen et Chiu (2010), ce que le type d'analyse effectuée ici ne permet pas de vérifier.

Le fait d'avoir été impliqué fréquemment dans l'élaboration de plans d'intervention pour des élèves PTC semble avoir un effet positif sur le stress vécu. Il se peut que la diminution du stress soit liée à une meilleure connaissance et à une meilleure compréhension des troubles du comportement qui résulteraient des discussions de cas en équipe multidisciplinaire souvent présentes lors d'un plan d'intervention (Desbiens et Massé, 2013). En effet, plusieurs enseignants éprouvent de la difficulté à comprendre et à reconnaître la source des comportements difficiles des élèves présentant un TC (Massé, Couture, Bégin et Levesque, 2013; Rinkel, 2011). Par ailleurs, une étude a démontré que la participation à l'élaboration du plan d'intervention était liée à de meilleures connaissances et à des croyances plus réalistes à l'égard du trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (Massé, Couture et Anciaux, 2010). Aussi, le plan d'intervention doit préciser les moyens qui seront mis en œuvre pour améliorer la situation de l'élève (MELS, 2007b). Cela peut aussi concourir à diminuer le stress des enseignants.

Dans notre échantillon, les enseignants de première secondaire vivent un stress plus élevé que celui des autres enseignants, en particulier en ce qui a trait à la confiance en soi et au besoin d'aide instrumentale. Il serait intéressant d'approfondir cette question et de vérifier si le stress vécu est lié à l'incidence plus grande de problèmes de comportement à ce niveau scolaire ou à leur gravité. De plus, il n'est pas surprenant de constater que les enseignants qui ont le moins d'élèves PTC intégrés dans leur classe vivent moins de stress que les autres enseignants. Cela va dans le même sens que les recommandations concernant les ratios à respecter pour l'inclusion des élèves à besoin particulier qui recommandent que le nombre d'élèves inclus ne dépasse pas le pourcentage de la population générale qui présente ce trouble (Rousseau, Prud'homme et Vienneau, 2015).

Les enseignants en milieu rural sont plus stressés que les enseignants en milieu urbain en ce qui concerne les élèves PTC, et cela ne semble pas lié à la défavorisation des écoles. Le stress plus élevé observé en milieu rural concernant le manque de confiance en soi et le besoin d'aide instrumentale peut témoigner des ressources professionnelles souvent plus limitées dans les écoles de milieu rural liées à la taille plus petite des écoles. Ces résultats vont dans le même sens que les conclusions de l'étude de Betoret (2009) concernant l'impact négatif du manque de ressources et de soutien professionnel des écoles sur le stress des enseignants. Le peu de liens trouvés entre le stress vécu et les indices de défavorisation des écoles correspond avec les résultats de l'étude de Pang (2012) dans laquelle les caractéristiques liées aux enseignants avaient plus de poids que les caractéristiques liées aux écoles sur le stress vécu par rapport aux élèves présentant des problèmes de comportement.

Limites de l'étude

Étant donné que les participants à l'étude ont été recrutés dans le cadre d'une recherche intervention, le taux de participation dans chacune des écoles est assez faible, ce qui nuit à la représentativité de l'échantillon. Aussi, comme la collecte de

données s'est échelonnée tout au long de l'année scolaire, il se peut que certaines variations dans le stress soient attribuables à la période de l'année où celui-ci a été mesuré, par exemple qu'il soit plus élevé pour ceux qui ont rempli les questionnaires en début d'année. Nous n'avons toutefois pas pu contrôler cette variable. Aussi, plusieurs enseignants interrogés ont mentionné que le stress envers l'intégration des élèves PTC variait selon les années scolaires et la composition de leurs groupes-classes.

En outre, dans le questionnaire sociodémographique, il n'y avait pas de questions sur le soutien reçu par rapport à l'intégration des élèves PTC, par exemple le soutien en classe par un technicien spécialisé, l'accompagnement de l'enseignant par un psychoéducateur ou un psychologue ou le soutien de la direction d'école. Ces questions auraient été pertinentes pour approfondir la question. Enfin, la taille de l'échantillon ne nous a pas permis d'entrer plusieurs variables indépendantes dans les ANOVA à mesures répétées. La multiplication des analyses a pu faire resurgir des effets significatifs qui ne l'auraient pas été autrement (erreurs de type 1).

Conclusion

Cette étude a permis de jeter un regard nouveau sur le monde de l'éducation québécoise concernant le stress vécu par les enseignants du secondaire relativement aux élèves PTC intégrés dans les classes. S'il est plutôt rassurant de constater que les enseignants de cet échantillon ne vivaient pas un stress extrême, le fait que la grande majorité d'entre eux estiment qu'une formation additionnelle sur les élèves PTC leur serait nécessaire montre qu'il est encore possible et important d'améliorer leur situation.

Selon les résultats obtenus ici, les efforts consentis pour former et soutenir les enseignants auraient avantage à cibler prioritairement les enseignants de première secondaire, ceux qui ont un grand nombre d'élèves PTC intégrés dans leurs groupes et ceux de milieux ruraux. Il semble en effet que ces trois caractéristiques soient associées à un niveau de stress plus élevé en lien avec l'intégration des élèves PTC. Cependant, à la lumière des résultats qui montrent que les séances de formation continue ont peu d'impact sur le niveau de stress des enseignants, nous suggérons de mettre en place dans les écoles québécoises des programmes d'accompagnement et de soutien qui permettent d'assister ces derniers au moment même où ils éprouvent des difficultés et pour une période prolongée. Ce type de programmes, en plus de transmettre des connaissances de pointe sur la clientèle et les meilleures pratiques, permet d'accompagner les enseignants dans les changements importants à leurs pratiques professionnelles qui peuvent être nécessaires pour diminuer le stress qu'ils vivent face aux élèves PTC (Couture et Massé, 2014). Sachant que, sous l'effet médiateur des pratiques éducatives utilisées (Clunies-Ross *et al.*, 2008), le stress des enseignants a aussi un effet significatif sur les élèves qu'ils ont dans leur classe (Pang, 2012), les politiques visant la réussite scolaire de tous les élèves auraient avantage à envisager la mise en place de programmes visant l'accompagnement des enseignants.

Références bibliographiques

- 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.
- 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.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *DSM-5TM: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Washington, DC: Auteur.
- ANTONIOU, A.-S., POLYCHRONI, F. et KOTRONI, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.
- 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.
- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. et BURDEN, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- AXUP, T. et GERSCH, I. (2008). The impact of challenging student behaviour upon teachers' lives in a secondary school: Teachers' perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(3), 144-151.
- BEAMAN, R. et WHELDALL, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446.
- BETORET, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- BRACKENREED, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147.
- CHAPLAIN, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209.
- 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.
- COMITÉ SYNDICAL EUROPÉEN DE L'ÉDUCATION (CSEE) (2011). *Stress lié au travail des enseignant(e)s. Analyse, comparaison et évaluation de l'impact des risques psychosociaux sur les enseignant(e)s sur leur lieu de travail dans l'UE*. Bruxelles, Belgique: Auteur.

- 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.
- 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.
- DESBIEENS, N. et MASSÉ, L. (2013). Le plan d'intervention et le plan de service. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 109-132). Montréal: Gaëtan Morin.
- EVERAERT, H. A. et VAN DER WOLF, J. C. (2005, avril). *Behaviorally challenging students and teachers stress*. Communication présentée au congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, Canada.
- FERNET, C., GUAY, F., SÉNÉCAL, C. et AUSTIN, S. (2012). Predicting intra-individual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- GENOUD, P. A., BRODARD, F. et REICHERTS, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45.
- 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 and Developmental Psychology*, 7, 108-119.
- GREEN, 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.
- GREEN, R. W., BESZTERCZEY, S. K., KATZENSTEIN, T., PARK, K. et GORING, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79-89.
- 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.
- IBM CORPORATION (2013). *Logiciel IBM SPSS Statistics, version 22*. Armonk, NY: Auteurs.
- JEFFREY, D. et SUN, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- JEPSON, E. et FORREST, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.

- KARAJ, S. et RAPTİ, E. (2013). Teacher job stress in Albania: Examining the role of students' classroom disruptive behavior and other factors in the school context. *Problems of Education in the 21st Century*, 54, 14-21.
- 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 2^e colloque national sur l'insertion professionnelle, Ottawa. Récupéré de 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.
- KLASSEN, R. M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103(5), 342-350.
- KLASSEN, R. M. et CHIU, M. M. (2010). Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- KYRIACOU, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- MASSÉ, L., COUTURE, C. et ANCIAUX, V. (2010). Connaissances et croyances des intervenants des milieux scolaires, de la santé et des services sociaux à l'égard du trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. *Santé mentale Québec*, 35(1), 153-179.
- MASSÉ, L., COUTURE, C., BÉGIN, J.-Y. et LEVESQUE, V. (2013). Utilisation du processus d'évaluation fonctionnelle dans un programme d'accompagnement adressé à des enseignants du secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 34(3), 29-50.
- MCCORMICK, J. et BARNETT, K. (2010). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Rapprocher les familles et l'école secondaire. Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles secondaires*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007a). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/19-7065.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007b). *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec. Récupéré de

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/GuideUtili_CanevasPlanInterv_f_1.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2012). *Indice de défavorisation 2011-2012*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/IndicesDefavorisation2011-2012.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2014). *Indice de défavorisation par école 2013-2014*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/stat_Indices_defavorisation_2013_2014.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012). *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés*. Récupéré de http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualite_pedagogique/52/4/Guide_pour_la_scolarisation_des_enfants_et_adolescents_handicapes_211524.pdf

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES) (2010). *The condition of education 2010*. Récupéré 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. Récupéré de <http://www.tqsource.org/topics/effectiveClassroomManagement.pdf>

PANG, I. W. (2012). Teacher stress in working with challenging students in Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(2), 119-139.

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.

RAVER, C. C., BLAIR, C. et LI-GRINING, C. P. (2012). Extending model of emotional self-regulation to classroom settings: Implications for professional development. Dans C. Howes, B. K. Hamre et R. C. Pianta (dir.), *Effective early childhood professional development: Improving teacher practice and child outcomes* (p. 113-130). Baltimore, MD : Brookes.

ROUSSEAU, N., MASSÉ, L., BERGERON, G., CARIGNAN, S. et LANARIS, C. (2013). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 133-146). Montréal : Gaëtan Morin.

- ROUSSEAU, N., PRUD'HOMME, L. et VIENNEAU, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 5-48). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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, MA. Récupéré de http://conservancy.umn.edu/bitstream/113550/1/Rinkel_umn_0130E_12086.pdf
- ROYER, N., LOISELLE, J., DUSSAULT, M., COSSETTE, F. et DAUDELIN, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, n° 119, 5-8.
- SAWKA, K. D., McCURDY, B. L. et MANNELA, M. C. (2002). Strengthening emotional support services: An empirically-based model for training teachers of students with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 223-232.
- SHERNOFF, E. S., MEHTA, T. G., ATKINS, M. S. et SPENCER, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3(2), 59-69.
- 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.
- SPLIT, J. L., KOOMEN, H. M. Y. et THIJS, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(1), 457-477.
- TALMOR, R., REITER, S. et FEIGEN, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- TSOULOUPAS, C. N., CARSON, R. L., MATTHEWS, R., GRAWITCH, M. J. et BARBER, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189.
- 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.
- ZHAI, F., RAVER, C. C. et LI-GRINING, C. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 442-452.