

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des tableaux	vii
Remerciements	viii
Introduction	1
Contexte théorique	6
Les obstacles liés à l'intégration des élèves présentant des difficultés de comportement en classe ordinaire	7
Le stress des enseignants	9
Les définitions générales du stress	9
Une définition du stress des enseignants	11
Facteurs associés au stress des enseignants	12
Les sources de stress chez les enseignants	13
Les pratiques des enseignants concernant la gestion des comportements	15
Les pratiques proactives et réactives	15
Les facteurs associés aux pratiques proactives et réactives	16
Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants	18
Des définitions	18
Les facteurs associés au sentiment d'auto-efficacité des enseignants	20
Les liens entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et le cheminement des élèves	22
La qualité de la relation maître-élève	23
Les caractéristiques de la qualité de la relation maître-élève	24

L'influence des caractéristiques des élèves sur la qualité relation maître-élève ...	25
Les facteurs associés au cheminement des élèves selon différents niveaux de la qualité de la relation maître-élève	27
Objectifs de l'étude et hypothèses	30
Méthode	32
Participants	33
Instruments de mesure	33
Le questionnaire sociodémographique	33
L'indice de stress de l'enseignant	34
L'échelle du sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant	35
L'inventaire de la relation maître-élève	36
L'inventaire des pratiques de gestion des comportements	36
Déroulement	38
Analyse des données	38
Résultats	40
Analyses descriptives	41
Le stress des enseignants	41
Sentiment d'auto-efficacité	42
La qualité de la relation maître-élève	42
Pratiques de gestion du comportement	43
Différences liées au sexe des participants	43
Différences liées aux années d'expérience des enseignants	44

Liens entre le stress des enseignants, leur sentiment d’auto-efficacité, la relation maître-élève et les pratiques de gestion du comportement	47
Le rôle médiateur des pratiques de gestion du comportement entre le sentiment d’auto-efficacité et le stress des enseignants	50
Le rôle médiateur de la qualité de la relation maître-élève entre les pratiques de gestion du comportement et le stress des enseignants	52
Discussion	55
Stress et sentiment d’auto-efficacité des enseignants	57
Stress des enseignants et qualité de la relation maître-élève	58
Stress et pratiques de gestion du comportement	59
Effet médiateur des pratiques de gestion du comportement entre le sentiment d’auto-efficacité des enseignants et leur stress	61
Effet médiateur de la qualité de la relation maître-élève entre les pratiques de gestion du comportement et le stress	62
Implications pour la recherche et la pratique	64
Forces et limites de l’étude	67
Conclusion	69
Références	72

Liste des tableaux

Tableau

- 1 Comparaison de moyennes selon le sexe des enseignants45
- 2 Comparaison des moyennes selon les années d'expérience des enseignants46
- 3 Associations entre les pratiques de gestion du comportement, le stress des enseignants, leur sentiment d'auto-efficacité (SAE) et la relation maître-élève ... 50

Remerciements

La rédaction de ce mémoire fut un parcours qui m'a permis de cheminer autant au niveau personnel que professionnel. Je n'aurais pu y arriver sans le support précieux et inconditionnel de plusieurs personnes autour de moi. Tout d'abord, je tiens à témoigner ma plus grande reconnaissance à mes directrices de recherche. Je remercie ma directrice madame Line Massé pour son soutien constant, sa compréhension, sa rigueur et sa grande générosité. Son accompagnement a favorisé le développement de mes compétences professionnelles tant au niveau théorique que pratique. Je remercie aussi madame Danielle Leclerc pour avoir accepté de codiriger mon mémoire. Son soutien inconditionnel, sa patience et ses précieux conseils furent éclairants tout au long de ma démarche.

Je tiens aussi à remercier ma famille et mes amis. À ma conjointe Isabelle, je témoigne ma plus profonde gratitude pour m'avoir encouragé, écouté et supporté inconditionnellement à tous les moments. Je remercie le reste de ma famille et mes amis pour leur compréhension et leurs encouragements. Aussi je désire remercier les enseignants qui ont participé à ce projet. Sans eux, il n'aurait pas été possible. J'offre ma reconnaissance toute spéciale à l'un d'entre eux, Gilles Cinq-Mars, qui m'a partagé son vécu et ses réflexions sur mon sujet. Pour terminer, je remercie mes élèves, sans vous, tout cela serait futile. Vous êtes la raison d'être de notre métier.

Introduction

Au Québec, la politique d'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) favorise l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en classe ordinaire (MELS, 2011). Parmi les élèves HDAA, ceux qui présentent des troubles du comportement (PTC) sont reconnus comme étant les plus difficiles à intégrer (Avramidis & Norwich, 2002; Kauffman & Landrum, 2009). En 2005, un élève PTC sur quatre était encore maintenu en classe spéciale (Déry, Toupin, Pauzé, & Verlaan, 2005). La principale cause de cette difficulté d'intégration est liée aux comportements d'indiscipline des élèves. Ces comportements représentent la plus grande source de stress pour les enseignants, et ce, sans égard à leur niveau d'expérience (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette, & Deaudelin, 2001). De plus, ce niveau de stress s'associe à la qualité de la relation maître-élève, ce faisant, les élèves PTC vivent davantage de rejet de la part des enseignants que les autres élèves (Cook & Cameron, 2010). En effet, plus les comportements dérangeants apparaissent, moins les enseignants ont envie d'interagir avec ces élèves et cherchent même à les éviter (Pace, Mullins, Beesley, Hill, & Carson, 1999). Aussi, certains auteurs (Bowen & Desbiens, 2004; Rousseau & Bélanger, 2004) suggèrent qu'un manque de formation continue et de connaissances peut amener les enseignants, par défaut de moyens, à intervenir davantage sur les comportements inacceptables des élèves en utilisant le contrôle et la coercition. Selon les résultats d'une étude de Stage et Quiroz (1997), les enseignants prévoient rarement des actions préventives et éducatives pour

éviter qu'apparaissent des comportements dérangeants et pour promouvoir des comportements adaptatifs. Puis, selon d'autres études, le manque de réponses aux comportements appropriés augmente le risque d'apparition de comportements inappropriés (Sutherland & Oswald, 2005; Van Acker, Grant, & Henry, 1996). Enfin, l'utilisation d'interventions plus coercitives provoque l'augmentation de l'escalade et des rapports de force à l'origine même de l'aggravation des problèmes de comportements (Morrison & D'Incau, 2000).

Par ailleurs, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants est une variable associée à leur stress dans le contexte de l'intégration des élèves PTC. En effet, les enseignants ont tendance à s'approprier la responsabilité des échecs des élèves et à les attribuer à un manque de compétences professionnelles de leur part (Genoud, Brodard, & Reicherts, 2009). Il en résulte une baisse du niveau de confiance en soi et une augmentation du stress qui deviennent nuisibles lorsqu'il est temps de mettre en œuvre des interventions particulières pour les élèves et de faire le choix de pratiques pédagogiques (Reid, Vasa, Maag, & Wright, 1994). Aussi, les enseignants ayant un niveau de confiance plus bas choisissent davantage des pratiques réactives punitives (réprimandes, retraits, expulsions) plutôt que des pratiques proactives (directives claires, renforcements, etc.). Celles-ci auraient un effet positif sur le comportement des élèves ainsi que sur le stress et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, du moins au primaire (Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008).

Dans le contexte de l'intégration des élèves PTC en classe ordinaire, le stress des enseignants, leur sentiment d'auto-efficacité, leurs pratiques de gestion des comportements et la qualité de la relation maître-élève sont des variables que la littérature scientifique fait ressortir comme ayant un effet sur la réussite de l'intégration. Toutefois, la recension des écrits réalisée dans le cadre de la présente recherche montre qu'aucune étude ne mesure les liens entre toutes ces variables. Les recherches se concentrent principalement sur l'intégration des élèves PTC en classe ordinaire au primaire. De plus, au Québec, aucune étude faite au secondaire ne rassemble toutes ces variables.

Pour pallier ces lacunes, la présente recherche aborde le stress des enseignants dans le contexte de l'intégration des élèves PTC en classe ordinaire en association avec la qualité de la relation maître-élève, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et leurs pratiques de gestion des comportements. L'objectif est de connaître la nature des liens entre ces variables et de vérifier l'existence d'effet médiateur de certaines d'entre elles pour mieux expliquer le stress vécu par les enseignants dans le contexte d'intégration des élèves PTC.

Ce travail de recherche comprend quatre sections. La première présente le contexte théorique de la problématique de l'intégration des élèves PTC en classe ordinaire, du stress des enseignants, des pratiques de gestion du comportement, du sentiment d'auto-efficacité des enseignants et de la qualité de la relation maître-élève. Il

se termine avec la formulation des objectifs et des hypothèses de recherche. La deuxième section est consacrée à la méthodologie. Elle décrit, entre autres, l'échantillon, les instruments de mesure et le déroulement de l'étude. La troisième partie présente les résultats des analyses effectuées avec les données recueillies auprès des participants. Finalement, la dernière section présente la discussion à partir des données mises en évidence dans le contexte théorique et des résultats obtenus provenant des différentes analyses. En guise de conclusion, les limites et les forces de cette étude sont abordées ainsi que différentes pistes de recherche ou d'intervention pouvant être faites auprès des enseignants.

Contexte théorique

Le contexte théorique débute par une section sur les difficultés liées à l'intégration des élèves PTC en classe ordinaire et se poursuit avec des sections pour chacune des quatre variables soumises à l'étude, soit le stress des enseignants, les pratiques de gestion des comportements, le sentiment d'auto-efficacité et la qualité de la relation maître-élève. Ces variables sont d'abord définies et les divers facteurs associés à la réalité des élèves et des enseignants sont ensuite présentés.

Les obstacles liés à l'intégration des élèves présentant des difficultés de comportement en classe ordinaire

Depuis le début des années 90, l'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage a pris de l'ampleur. Plusieurs pays industrialisés se sont dotés de politiques favorisant l'intégration de ces élèves dans les milieux les plus naturels possible, et ce, malgré leurs conditions particulières. Au Québec, la politique de l'adaptation scolaire balise cette intégration et propose des mesures pour qu'un maximum d'élèves HDAA puissent en bénéficier (MEQ, 1999). Le succès de l'intégration n'atteint pas le même niveau pour tous les types d'élèves. Ceux qui présentent des troubles du comportement (PTC) sont le groupe pour lequel elle est la plus difficile (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000b). Un rapport publié par le MELS en 2008 révèle qu'entre 1998 et 2006, la scolarisation des élèves PTC en classe ordinaire a diminué, alors que celle des élèves en difficultés

d'apprentissage a augmenté (Gaudreau, Brodeur, Dunberry, Séguin, & Legendre, 2008). Les données de ce rapport révèlent aussi qu'entre 2003 et 2006, ce sont les élèves PTC qui enregistrent la plus forte baisse d'intégration (4,4 %) en classe ordinaire parmi tous les types d'élèves HDAA. En 2007-2008, seulement 20,2 % des élèves présentant des troubles graves du comportement étaient intégrés en classe ordinaire au secondaire (MELS, 2011). Malgré ces résultats, le MELS poursuit sa politique d'intégration, car ses effets peuvent être bénéfiques pour les élèves. Le fait d'être en classe ordinaire, pour un élève PTC, peut l'amener à développer de meilleures habiletés sociales, à améliorer sa capacité de résolution de problèmes, à augmenter son estime de soi et à obtenir un meilleur rendement scolaire (Gottlieb & Weinberg, 1999; Huber, Rosenfeld, & Fiorello, 2001).

Par ailleurs, plusieurs facteurs entravent l'intégration des élèves PTC, dont certains ont trait aux élèves, d'autres aux enseignants. Concernant les élèves, ce sont leurs comportements qui représentent le principal obstacle. L'opposition aux consignes, la difficulté à se centrer sur la tâche, les comportements reliés à un faible niveau d'autocontrôle, les faibles résultats académiques, l'absentéisme, la difficulté à établir des relations positives avec les enseignants et à répondre aux attentes de la classe représentent les principaux éléments qui rendent leur intégration plus difficile (Rinkel, 2012). Ces comportements ont des effets non seulement sur le parcours de l'élève PTC, mais aussi sur l'ensemble de la classe, car une diminution du temps consacré à l'enseignement et du rendement scolaire sont observés (Poulou & Norwich, 2000).

Concernant les obstacles de l'intégration en classe ordinaire des élèves PTC qui sont liés aux enseignants, l'un des principaux est leur manque de préparation et de formation pour gérer les comportements difficiles de ces élèves (Begeny & Martens, 2006). Plusieurs enseignants ont de la difficulté à identifier la source et la fonction des comportements des élèves PTC (Massé, Couture, Levesque, & Bégin, 2013; Rinkel, 2012). Ces difficultés et un niveau de stress élevé s'associent à une utilisation plus fréquente des pratiques réactives et punitives. Celles-ci sont liées à une augmentation de leur stress et une diminution des comportements centrés sur la tâche (Clunies-Ross, et al., 2008; Leflot, van Lier, Onghena, & Colpin, 2010).

Le stress des enseignants

Partout dans le monde, l'enseignement est reconnu comme une profession où le niveau de stress rapporté est élevé. Une recension d'études menées en Amérique, au Royaume-Uni, en Nouvelle-Zélande et en Australie révèle que le tiers des enseignants rapportent un niveau de stress allant de stressé à extrêmement stressé (Pithers & Soden, 1998). Dans cette section, le stress est d'abord défini selon certaines conceptions, puis sont abordés les facteurs associés au stress ainsi que ses sources.

Les définitions générales du stress

Le stress est un sujet d'intérêt depuis plusieurs décennies pour les chercheurs. Leurs travaux s'articulent principalement autour de deux grandes conceptions présentant le stress d'un point de vue soit physiologique soit interactionniste. Selon la conception

physiologique, le corps perçoit le stress comme une agression extérieure à la personne et consiste en une réponse de l'organisme aux exigences de l'environnement. Du point de vue de la conception interactionniste, le stress est la résultante d'une dynamique entre l'individu, son environnement et ses ressources personnelles et sociales (Guillet & Hermand, 2006). Le chercheur Hans Selye fut le premier, en 1956, à développer un modèle explicatif du stress qui a pour nom le syndrome général d'adaptation (SGA) (Monat & Lazarus, 1991). Sa perspective tient compte de la conception physiologique, car elle considère le stress comme une agression à laquelle doit réagir l'organisme afin de retrouver son équilibre. Le SGA se déroule en trois phases. La première est une réaction d'alarme à la suite de la menace ressentie par le corps qui doit ensuite mobiliser ses ressources pour répondre à l'agression. La deuxième phase en est une de résistance où les moyens de défense et les ressources biologiques et psychologiques de l'organisme sont sollicités. Lorsque ceux-ci sont épuisés, il s'ensuit la phase d'épuisement où ces ressources ne sont plus suffisantes (Monat & Lazarus, 1991). À ce moment, le corps n'est plus apte à s'adapter à la menace extérieure et des conséquences négatives se produisent, telles que la maladie ou des comportements d'inadaptation.

Du point de vue interactionniste, les chercheurs Lazarus et Folkman présentent le modèle explicatif le plus répandu. Selon eux, le stress se définit comme étant le résultat d'une transaction bidirectionnelle entre un sujet et son environnement, transaction que ce sujet perçoit comme une demande excédant ses ressources et menaçant son bien-être (Lazarus & Folkman, 1984)1984). L'aspect cognitif joue un rôle primordial dans cette

dynamique, car c'est l'interprétation et la perception que l'individu a de la situation qui fait qu'elle deviendra stressante ou non. Les ressources personnelles, familiales et environnementales sont tenues en compte dans le processus d'évaluation de l'individu. Selon Lazarus et Folkman (1984), trois types d'évaluation cognitive interviennent dans l'évaluation du stress, soit l'évaluation primaire, l'évaluation secondaire et le processus de réévaluation. Lors de l'évaluation primaire, l'individu cherche à savoir si l'agent stressant représente une perte, la menace d'une perte ou un défi. Dans l'évaluation secondaire, l'individu évalue s'il a les ressources suffisantes pour atténuer la perte, faire face à la menace ou bien relever le défi. Lors du processus de réévaluation cognitive, l'individu évalue l'évolution de la situation et se questionne à savoir s'il y a eu amélioration, détérioration ou stagnation. Lorsque l'évaluation de la situation est complétée, l'individu doit réagir pour faire face à la situation stressante. Pour Lazarus et Folkman (1984), à cette étape, l'individu doit utiliser des stratégies d'adaptation pour contrôler ou modifier la source du stress en adoptant des techniques de résolution de problème ou en cherchant à retrouver l'optimisme et à diminuer l'anxiété par la régulation des émotions. Tout comme à l'étape de l'évaluation, les ressources de l'individu influencent le choix des stratégies adaptatives qu'il choisira. Les stratégies adoptées le mèneront à une adaptation ou à une détresse bio-psycho-sociale.

Une définition du stress des enseignants

Depuis le début des années 1970, des chercheurs (Genoud, et al., 2009; C. Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Pithers & Soden, 1998) se sont attardés à la situation

particulière du stress des enseignants. Le chercheur Chris Kyriacou (2001) présente une définition globale qui définit le stress comme étant une expérience émotionnelle négative déclenchée par le fait que l'enseignant a une perception que la situation peut constituer une menace à son estime et à son bien-être personnel.

Facteurs associés au stress des enseignants

Chez les enseignants du Québec, une étude rapporte un niveau de stress deux fois plus élevé que dans la population non enseignante (Dionne-Proulx & Pépin, 1997). Selon cette étude, un haut niveau de stress peut affecter la santé des employés et par conséquent leur rendement au travail. Certains effets peuvent affecter négativement la santé mentale et physique des enseignants qui exercent une profession plus à risque.

Toujours selon l'étude de Dionne-Proulx et Pépin (1997), au Québec, les enseignants présentent plus de symptômes de tristesse, de pessimisme, de culpabilité et de perte de plaisir que les policiers et les infirmières. Parmi les enseignants interrogés, 60 % manifestent au moins une fois par mois des symptômes d'épuisement professionnel. L'étude rapporte aussi que plus les enseignants sont stressés, plus ils sont à risque de développer des problèmes cardio-respiratoires, digestifs, musculaires ainsi que des céphalées.

Les effets négatifs du stress s'associent aussi à des aspects du rendement au travail des enseignants. Certains chercheurs rapportent des conséquences telles que des

problèmes d'absentéisme, de démotivation (Dionne-Proulx, 1995), de détérioration de la qualité de l'enseignement (Chris. Kyriacou, 1987) et de perte de dynamisme et de motivation (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Une étude québécoise commandée par la Fédération autonome de l'enseignement montre que le stress pourrait aussi être associé à l'abandon de la profession. En effet, au Québec, 20 % des jeunes enseignants quittent la profession dans les cinq premières années de leur carrière. Le problème touche aussi l'ensemble des enseignants, car 23 % de ceux-ci songent à quitter à l'intérieur d'un délai de cinq ans (Houlfort & Sauvé, 2010).

Le niveau de stress des enseignants est aussi associé à leurs pratiques de gestion du comportement. À cet effet, un groupe de chercheurs néerlandais (Evers, Tomic, & Brouwers, 2004) a observé une corrélation négative entre la compétence à gérer les comportements dérangeants des élèves et deux composantes du burnout qui sont la dépersonnalisation et l'accomplissement. Les enseignants vivant davantage de stress ont tendance à utiliser davantage la coercition (Genoud, et al., 2009) et à évaluer les élèves plus sévèrement (Geving, 2007).

Les sources de stress chez les enseignants

Des chercheurs (Center & Callaway, 1999; Clunies-Ross, et al., 2008; Long & Gessaroli, 1989; Pithers & Soden, 1998) font ressortir plusieurs sources de stress chez les enseignants, entre autres la charge de travail, le manque de ressources, les relations professionnelles pauvres avec d'autres collègues, la confusion des rôles, le salaire

inadéquat, les problèmes de comportement des élèves, l'interaction difficile avec les parents et les attentes des autres membres du personnel. Au Québec, une étude fait ressortir des facteurs semblables qui sont liés à l'aspect organisationnel tels la charge de travail élevée, le manque de ressources, un manque de communication entre la direction et les enseignants, un style de gestion inapproprié et le manque de compétence des directions (Dionne-Proulx & Pépin, 1997). Une autre étude (Genoud et al., 2009) identifie les attentes des enseignants envers les résultats des élèves comme étant aussi une source de stress. Selon cette étude, plus l'écart est grand entre les attentes et les résultats, plus l'enseignant risque de vivre un stress élevé.

Par ailleurs, si plusieurs études s'accordent pour affirmer que les deux principales sources de stress des enseignants sont la charge de travail et les problèmes de comportements des élèves (Clunies-Ross et al., 2008; Kyriacou, 1987; McGrath, Houghton, & Reid, 1989; Whitehead & Ryba, 1995), d'autres plus récentes identifient les comportements comme en étant la source principale (Fernet, Guay, Senécal, & Austin, 2012; McCormick & Barnett, 2010).

Dans cette section, le stress a été défini selon la conception physiologique, où il est perçu comme une menace pour le corps et selon la conception interactionniste, où il est une résultante de l'interaction entre l'individu et l'environnement. Chez les enseignants, il se définit comme étant une menace à leur bien-être personnel qui peut les amener à développer de l'épuisement professionnel, de la maladie ainsi qu'à abandonner

la profession de façon prématurée. Les comportements d'indiscipline des élèves étant la principale source de stress des enseignants, ceux-ci ont tendance à adopter des pratiques de gestion des comportements qui tendent davantage vers la coercition lorsqu'ils sont stressés.

Les pratiques des enseignants concernant la gestion des comportements

Cette section présente d'abord les pratiques de gestion du comportement en définissant et distinguant les pratiques proactives et réactives. La section se termine en présentant différents éléments de ces pratiques associés à la réalité des enseignants et des élèves.

Les pratiques proactives et réactives

Les techniques et les procédures de gestion des comportements relèvent de deux grandes catégories : les pratiques proactives et les pratiques réactives (Clunies-Ross et al., 2008). Les pratiques proactives réfèrent aux conduites que l'enseignant adopte afin de réduire la probabilité d'apparition de comportements inadéquats et aux moyens qu'il met en œuvre avant que les comportements dérangeants apparaissent ou que les problèmes de comportement s'aggravent (Little, 2005; Safran & Oswald, 2003). Les pratiques proactives s'associent à une approche de type préventive et positive envers la gestion de classe où l'enseignant utilise le renforcement pour les comportements appropriés des élèves et donne des directives claires (Little, Hudson, & Wilks, 2002). Aussi, il aménage l'environnement dans le but de diminuer les déficits des élèves, il

circule fréquemment dans la classe, s'adresse de façon calme aux élèves et maximise le nombre d'interactions positives avec eux. Une précision doit être apportée à la notion de renforcement, qui par définition est une pratique réactive positive, car il se produit après le comportement de l'élève et vise l'apparition de comportements adéquats. Certains auteurs (Clunies-Ross et al., 2008; Little, 2005; Little et al., 2002; Safran & Oswald, 2003) acceptent de considérer le renforcement parmi les pratiques proactives, car même si elle est faite après le comportement de l'élève, l'action est planifiée à l'avance et vise l'apparition de comportements adéquats. Le renforcement sera considéré parmi les pratiques proactives pour les besoins de cette étude. En contrepartie, les pratiques réactives font référence aux comportements des enseignants qui se produisent suite aux comportements inappropriés des élèves. Les techniques utilisées s'apparentent davantage aux réprimandes, aux punitions, aux retraits et à l'expulsion. Axées sur le contrôle, ces techniques n'établissent pas un climat de collaboration en classe (Little et al., 2002; Safran & Oswald, 2003).

Les facteurs associés aux pratiques proactives et réactives

L'utilisation fréquente des pratiques proactives, en particulier le renforcement positif, diminuerait les problèmes de comportement et augmente l'attention au contenu du cours et l'engagement dans la productivité (Kellam et al., 2008). En effet, selon ces chercheurs, les enseignants qui utilisent davantage la valorisation et moins de désapprobation obtiennent plus de comportements centrés sur la tâche de la part des élèves. Cet engagement à la tâche ne se traduit pas qu'en rendement, mais agit aussi sur

la perception que les élèves ont de leur propre engagement. Cette perception est plus élevée chez les élèves qui ont des enseignants qui les valorisent et qui approuvent leurs comportements adéquats (Beaman, 2006). Le renforcement évite aussi de faire de longues réprimandes aux élèves, réduisant ainsi la possibilité de créer un climat de tension qui provoquerait une escalade avec les élèves et qui aurait comme conséquence d'aggraver les problèmes de comportements (Bowen & Desbiens, 2004). En plus des effets positifs sur le climat de classe, les pratiques proactives sont associées à des niveaux de stress et d'épuisement professionnel moins élevés chez les enseignants qui les utilisent (Good & Brophy, 2000).

À l'inverse, l'utilisation des pratiques réactives par les enseignants s'associe à des conséquences plus négatives sur le climat de classe, sur la qualité de la relation avec les élèves ainsi que pour les enseignants eux-mêmes (Sutherland & Oswald, 2005). D'une part, ceux qui utilisent des pratiques réactives sont plus susceptibles de réagir négativement aux comportements inappropriés des élèves (Clunies-Ross et al., 2008) et obtiennent moins de rendement au niveau de la tâche de la part de ceux-ci (Beaman, 2006). D'autre part, ceux qui utilisent davantage la réprimande et la punition risquent davantage de développer une mauvaise relation avec l'élève. Les effets de ces pratiques sur les élèves les amènent à vivre de l'humiliation et de la culpabilité qui minent leur intérêt pour l'école et leur volonté à collaborer avec l'enseignant (Walker, Ramsey, & Gresham, 2004).

Le style de gestion de comportement est un élément important dans la prévention de l'apparition des troubles du comportement chez les élèves. L'utilisation des pratiques proactives par les enseignants qui ont des élèves PTC intégrés en classe ordinaire peut être un outil favorisant la réussite de l'intégration, car les effets sont positifs par rapport à l'apparition de comportements appropriés en classe. (Leflot et al., 2010). Certains éléments relatifs à l'enseignant favorisent la tendance à utiliser les pratiques proactives. Le sentiment d'auto-efficacité est identifié parmi ceux-ci. (Gordon, 2001).

Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants

Dans cette troisième partie du contexte théorique, il sera question du sentiment d'auto-efficacité des enseignants. En premier lieu, les définitions les plus courantes seront présentées. Ensuite, il sera question des facteurs qui sont associés aux différents niveaux du sentiment d'auto-efficacité et de ses effets sur les élèves.

Des définitions

La définition la plus répandue et générale du sentiment d'auto-efficacité (SAE) est celle de Bandura (1982) pour qui le sentiment d'auto-efficacité correspond au jugement que portent les gens sur leurs capacités à organiser et à exécuter une série d'actions requises pour atteindre un type de performance désigné. Dans le domaine de l'éducation, l'institut international Research and Development (RAND) définit le sentiment d'auto-efficacité des enseignants comme étant la perception que ces derniers ont de l'influence qu'ils ont sur la motivation et l'apprentissage de tous les élèves,

incluant ceux qui sont démotivés ou qui présentent des problèmes de comportement (Guskey, 1988). Selon le RAND, deux composantes influencent la perception des enseignants. Tout d'abord, l'efficacité personnelle d'enseignement (Personal Teaching Efficacy) qui réfère à l'évaluation faite par l'enseignant de son niveau d'habileté à influencer les résultats des élèves. Le deuxième facteur est l'efficacité générale d'enseignement (General Teaching Efficacy) qui réfère à la capacité que les enseignants ont en général d'influencer les résultats des élèves malgré des facteurs externes (Guskey, 1988). En 1999, une équipe de chercheurs des Pays-Bas (Brouwers & Tomic, 2000) a développé une autre définition qui tient compte de la gestion de classe. Selon eux, le SAE est la croyance de l'enseignant en ses capacités d'organiser et d'exécuter une série d'actions nécessaires pour maintenir l'ordre dans la classe.

Ces définitions ont en commun le fait que les enseignants font une évaluation personnelle de leurs capacités à faire évoluer l'élève dans un contexte précis. Le niveau du SAE peut varier selon l'élément évalué. Il est possible qu'un enseignant puisse faire une très bonne évaluation de ses capacités au niveau de son enseignement et en faire une plus faible en ce qui concerne la gestion de classe (Kelm & McIntosh, 2012). Le niveau du SAE peut varier pendant la carrière de l'enseignant. Selon les travaux de Tschannen-Moran et Hoy (2007), le SAE connaîtrait une progression en première moitié de carrière en atteignant son apogée vers le milieu. Ensuite, il demeure stable jusque vers la fin où il connaît un lent déclin pendant les cinq dernières années.

Les facteurs associés au sentiment d'auto-efficacité des enseignants

Le sentiment d'auto-efficacité s'associe à plusieurs éléments relatifs à l'enseignant et à l'élève. Tout d'abord, des études révèlent que le SAE des enseignants est associé positivement à leur estime de soi (Brouwers & Tomic, 2000; Ross & Bruce, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). L'étude de Tschannen-Moran et Hoy (2007) révèle qu'en plus d'avoir une bonne estime personnelle, les enseignants qui ont un fort SAE sont plus persistants par rapport à la tâche, par conséquent cela les amène à un plus haut niveau de performance et à de meilleurs résultats dans leur travail avec les élèves. La satisfaction découlant de ces résultats augmente le niveau d'estime de soi. Ces éléments sont corroborés par d'autres études (Brouwers & Tomic, 2000; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Les travaux de chercheurs canadiens et norvégiens (Ross & Bruce, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2007) révèlent que les enseignants qui ont un fort SAE présentent un niveau d'ambition plus élevé. Les enseignants qui vivent cette réalité se fixent des objectifs plus ambitieux et, par conséquent, ont des attentes plus élevées envers les élèves sur le plan des apprentissages scolaires. Ces enseignants présentent également une plus grande propension à s'engager dans la vie de l'école et à supporter l'intégration scolaire des élèves en difficulté (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). En classe, ils ont davantage tendance à utiliser des stratégies d'enseignement variées afin de s'adapter aux besoins de ces élèves (Allinder, 1995) et à les recommander à des services spécialisés (Soodak & McCarthy, 2006). Le SAE semble également influencer le choix des

interventions des enseignants à l'égard des élèves, particulièrement ceux présentant des troubles du comportement. Selon Gordon (2001), les enseignants qui ont un fort SAE utilisent davantage des pratiques éducatives et de gestion de comportement qui sont proactives. À l'inverse, les enseignants ayant un faible SAE utiliseront davantage des pratiques réactives.

Les enseignants qui présentent un sentiment d'auto-efficacité plus bas vivent une toute autre réalité que leurs collègues ayant un fort SAE. Le niveau de satisfaction lié à leur emploi est affecté négativement par tout ce qui est relié à leur faible SAE (Klassen & Chiu, 2010). Plusieurs études associent un faible SAE à un niveau de stress plus élevé et au risque de burnout (Allinder, 1995; Betoret, 2006; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Klassen & Chiu, 2010; Schwarzer & Hallum, 2008). Les enseignants ayant un plus faible SAE ont moins confiance en leurs habiletés d'enseignement, ce qui se traduit par un sentiment d'incompétence auquel ils sont confrontés quotidiennement, car ils ne peuvent éviter la tâche (Brouwers & Tomic, 2000). Ce sentiment s'intensifie face aux élèves en difficulté, et plus particulièrement avec les élèves PTC (Hastings & Oakford, 2003). Aussi, ils sont davantage stressés par la gestion de classe et les comportements dérangeants des élèves (Klassen & Chiu, 2010). Ils ont tendance à centrer leurs interventions sur les élèves ayant les plus grandes habiletés du groupe et à donner moins d'attention aux élèves en difficulté (Ross & Bruce, 2007). De plus, ces enseignants ont aussi tendance à se sentir responsables des échecs de leurs élèves et par conséquent, à remettre en question leurs propres compétences (Brouwers & Tomic,

2000). Lorsque les problèmes de comportement et les faibles résultats scolaires des élèves persistent, ils se retrouvent dans une situation où ils se croient responsables de l'échec des élèves. Ils ne sentent pas qu'ils sont capables de faire réussir des élèves en difficulté. Cela peut contribuer à ce que leur sentiment de compétence soit plus bas que si leurs élèves réussissaient. Ce sentiment d'insatisfaction, voire de culpabilité, peut aussi contribuer au stress à enseigner (Genoud et al., 2009). Dans leurs milieux de travail, ils n'ont pas le sentiment d'être reconnus par leurs pairs comme des enseignants qui ont des habiletés pour faire progresser les élèves. Ils ont aussi tendance à se comparer lorsqu'ils sont informés des succès de leurs collègues (Brouwers & Tomic, 2000). Les enseignants ayant un faible sentiment d'auto-efficacité se retrouvent dans un cercle vicieux à cause de cette dynamique (Bibou-Nakou, Stogiannidou, & Kiosseoglou, 1999). Ils comprennent l'importance de la compétence sans pour autant s'en reconnaître (Brouwers & Tomic, 2000).

Les liens entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et le cheminement des élèves

Plusieurs études font ressortir l'association positive entre le SAE de l'enseignant et l'accomplissement scolaire et la motivation des élèves (Caprara et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010; Ross & Bruce, 2007). La qualité de la performance scolaire des élèves est stimulée par le fait que les enseignants ayant un plus haut niveau de confiance en leurs habiletés poussent les élèves à se fixer des buts plus élevés. Les enseignants confiants persistent davantage dans la poursuite de ces buts et sont capables d'aider les élèves à les

atteindre en utilisant des stratégies de gestion de classe qui gardent les élèves centrés sur la tâche plutôt que d'utiliser des pratiques plus coercitives (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Ces enseignants sont reconnus pour être plus près des besoins des élèves ayant des difficultés particulières. Ce soutien modifie la perception des élèves par rapport à leurs capacités académiques. Ils deviennent plus enthousiastes, plus confiants et développent une meilleure relation avec l'enseignant (Ross & Bruce, 2007). La conséquence de cette dynamique sera que l'élève développera son autonomie et atteindra des buts plus élevés.

Le niveau du sentiment d'auto-efficacité des enseignants peut jouer un rôle important dans le cheminement scolaire des élèves. En effet, selon le niveau du SAE, les enseignants peuvent développer la conviction qu'ils peuvent avoir une influence positive auprès de l'élève. Cette conviction est conditionnelle au fait que les enseignants croient qu'ils peuvent avoir une influence plus importante que les facteurs externes à l'élève (Kelm & McIntosh, 2012).

La qualité de la relation maître-élève

Cette quatrième et dernière section du contexte théorique présente la qualité de la relation maître-élève selon ses principales caractéristiques, selon l'influence des caractéristiques des élèves sur la relation, ainsi que selon les facteurs associés aux différents niveaux de qualité de relation entre les enseignants et les élèves.

Les caractéristiques de la qualité de la relation maître-élève

Il n'y a pas de consensus dans la littérature scientifique quant à la définition de la qualité de la relation maître-élève, mais certaines caractéristiques ressortent dans les écrits consultés. Une relation chaleureuse, une communication ouverte et un bas niveau de conflit figurent parmi les caractéristiques les plus rapportées (Eisenberg et al., 2005; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Elles se concrétisent différemment selon le type de relation. Une relation maître-élève de haute qualité est caractérisée par un haut niveau de proximité entre les deux personnes. En plus d'être une relation chaleureuse, il s'y développe un respect mutuel et de la bienveillance. À l'inverse, on retrouve dans une relation de mauvaise qualité un haut niveau de conflit. De plus, la discorde, la frustration et la colère prennent beaucoup de place dans les interactions entre l'élève et l'enseignant (Birch & Ladd, 1997; Hughes, Gleason, & Zhang, 2005; Pianta et al., 1995).

Une attention particulière doit être accordée au concept de bienveillance auquel on associe la relation maître-élève dans la littérature scientifique. Selon Noddings (1992), dans la relation maître-élève, la bienveillance est caractérisée par l'attention gratuite et la disponibilité dont les deux parties sont responsables. En premier lieu, l'enseignant doit être l'initiateur de cette relation en adoptant des comportements chaleureux qui favorisent le dialogue et, par conséquent, la compréhension mutuelle. Pour y arriver, il doit s'intéresser aux élèves, apprendre à les connaître ainsi que connaître leurs besoins particuliers. Le dialogue permet à l'élève de comprendre et à évaluer ses pensées et ses actions. Par la suite, celui-ci peut se construire, à l'aide de

l'enseignant, de nouvelles intentions pour modifier les comportements qui ne sont pas appropriés en classe. La réussite de cette dynamique de bienveillance repose sur la notion de circularité, c'est-à-dire que l'élève doit être réceptif aux actions de l'enseignant, et vice versa. Ainsi, au fil du temps, chacun développe des attitudes favorables envers l'autre, et des effets positifs se font sentir sur le vécu scolaire de l'élève.

Le type de relation qui se développe entre les enseignants et les élèves influence la réussite scolaire et le développement social des élèves (Myers & Pianta, 2008). Le niveau de confiance en soi et le développement émotionnel de l'élève sont associés de façon positive à la qualité de la relation maître-élève (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008). Le type de soutien qu'adoptent les enseignants envers les élèves est une variable qui joue un rôle crucial pour le succès de l'intégration. (Chow & Winzer, 1992; Hayes & Gunn, 1988; Williams & Algozzine, 1977).

L'influence des caractéristiques des élèves sur la qualité relation maître-élève

D'une façon générale, plusieurs caractéristiques personnelles des élèves sont identifiées dans la littérature comme ayant une influence sur le développement et la nature de la qualité de la relation maître-élève. Tout d'abord, le genre de l'élève est une variable qui prédit la qualité de la relation. Il est reconnu que les garçons ont une plus grande tendance à avoir des conflits avec leurs enseignants que les filles (Baker, 2006; Hamre & Pianta, 2001; Hughes et al., 2005). Ensuite, le revenu familial représente un

autre facteur auquel on accorde une valeur prédictive. Plusieurs études sont unanimes voulant que les élèves provenant de familles ayant un revenu plus faible vivent davantage de conflits et sont moins proches des enseignants que ceux vivant dans une famille ayant un revenu plus élevé (Evans, 1996; O'Connor & McCartney, 2006; Saft & Pianta, 2001; Stuhlman & Pianta, 2002; Wyrick & Rudasill, 2009). Le tempérament de l'élève est aussi un facteur associé à la qualité de la relation. Certaines études rapportent que la timidité, la colère et l'effort s'associent et exercent une influence positive ou négative sur la qualité de la relation (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; Rudasill, Rimm-Kaufman, Justice, & Pence, 2006; Rydell, Bohlin, & Thorell, 2005). Plus le niveau de timidité ou de colère diminue, plus la relation est influencée de façon positive, il en va ainsi lorsque le niveau d'effort augmente (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Les attitudes des élèves en classe influencent aussi la perception des enseignants. Des recherches révèlent que les perceptions des enseignants varient selon le niveau de conformité et de réussite scolaire des élèves. L'attitude des enseignants est plus négative à l'égard des élèves en difficulté scolaire (Potvin & Rousseau, 1993). Par conséquent, il est permis de croire que les élèves HDAA peuvent vivre des difficultés particulières en ce qui concerne le développement d'une relation de qualité avec leurs enseignants.

Les élèves HDAA sont moins bien perçus par les enseignants (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000a) et vivent davantage de rejet de leur part que les élèves qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage ou de comportement. Parmi les EHDAA, ce sont les élèves qui présentent des troubles du comportement (PTC) qui vivent le plus de rejet

de la part des enseignants (Bru, Stephens, & Torsheim, 2002). Ces affirmations s'appliquent aussi en contexte d'intégration scolaire. Certains enseignants ayant ce type d'élèves dans leurs classes ordinaires auraient des comportements de rejet qui sont davantage influencés par leurs croyances et les autres informations qu'ils possèdent déjà plutôt que par celles provenant des interactions directes avec les élèves (Cook & Cameron, 2010). Ils auraient tendance à faire des commentaires plus négatifs à propos des comportements des élèves. Lorsque ces commentaires ne sont pas reliés à l'apprentissage de nouveaux comportements ou n'en font pas la promotion, cela crée une dynamique où l'élève se retrouve embarrassé par les interventions de l'enseignant. Il peut développer une crainte des éventuelles interventions et ainsi commencer à éviter l'enseignant (Alberto & Troutman, 2006).

Les facteurs associés au cheminement des élèves selon différents niveaux de la qualité de la relation maître-élève

Une relation maître-élève de qualité comporte, pour chacune des parties, plusieurs bienfaits. Une relation sécurisée avec un enseignant peut servir de ressource à l'élève pour explorer activement l'environnement et mieux s'adapter aux demandes sociales et académiques (Howes, Hamilton, & Matheson, 1994). Cette sécurité combinée à la proximité et à l'intimité avec l'enseignant permet aussi à l'élève de développer des capacités d'autorégulation qui l'aideront dans son parcours scolaire (Eisenberg et al., 2005). Lorsque les interactions entre l'élève et l'enseignant sont caractérisées par le soutien et la proximité ainsi que par un bas niveau de conflit, il en résulte un meilleur

accomplissement scolaire pour l'élève. De plus, le support de l'enseignant est lié à la résolution de conflits, à l'autorégulation et il contribue au développement d'interactions positives entre les élèves (Pianta & Stuhlman, 2004; Wentzel, 2002). Les élèves qui développent une relation plus chaleureuse avec les enseignants deviennent plus aptes à suivre les règles en classe et à respecter les attentes à leur égard (Brophy, 1983; Furrer & Skinner, 2003). Ainsi, ils développeront un plus haut niveau d'engagement scolaire qui leur permettra de vivre une meilleure intégration à l'école (Hughes et al., 2008). Une relation positive contribuerait aussi à la diminution des comportements agressifs en classe de la part des élèves (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003) et améliorerait la perception des enseignants concernant les capacités scolaires des élèves (Hughes et al., 2005). À ce propos, les élèves qui ont de meilleures performances scolaires rapportent qu'ils ont de meilleures relations avec leurs enseignants (DiLalla, Marcus, & Wright-Phillips, 2004; Gregory & Weinstein, 2004; Reio, Marcus, & Sanders-Reio, 2009).

La littérature scientifique identifie d'autres variables reliées à une relation maître-élève de qualité. Des études font ressortir un niveau d'engagement et d'implication plus élevé dans l'école de la part des enseignants (Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed, & McGregor, 2006), un plus fort sentiment d'appartenance envers l'école et un meilleur niveau de responsabilité chez l'élève (Wentzel, 2002) ainsi qu'un niveau de bien-être psychologique plus élevé chez lui (Herrero, Estévez, & Musitu, 2006).

Lorsque la relation maître-élève n'est pas de bonne qualité ou qu'elle se détériore, plusieurs conséquences négatives apparaissent pour les deux parties. La présence d'une relation de qualité est nécessaire dès le début du parcours scolaire. Des études révèlent qu'une mauvaise relation entre l'élève et l'enseignant au début du primaire peut prédire des problèmes de comportement au début du secondaire (Hughes et al., 2005). Ainsi, comme il a été dit précédemment, les interactions négatives peuvent inciter l'élève ou l'enseignant à vouloir éviter la relation. Dans le cas des élèves PTC, cette dynamique est d'autant plus probable compte tenu de la nature des comportements de ces élèves et du type de réaction des enseignants (Hastings & Oakford, 2003; Nelson, Maculan, Roberts, & Ohlund, 2001). Dans cette situation, les enseignants ont le réflexe d'utiliser des mesures punitives et des sanctions sévères qui font vivre de la culpabilité et de l'humiliation aux élèves. Lorsque cette dynamique perdure, elle mine l'intérêt des élèves pour l'école et leur volonté de collaborer avec les enseignants (Walker et al., 2004). Alors, un cercle vicieux se crée, car l'enseignant a tendance à devenir de plus en plus sévère (Evertson & Weinstein, 2006). Cela augmente la probabilité que la relation soit principalement caractérisée par le conflit (Hughes et al., 2005). Par conséquent, le manque de collaboration s'installant entre les deux parties a un effet négatif sur les objectifs d'accomplissement scolaire et de développement personnel, particulièrement au niveau de l'autorégulation des comportements (Blair, 2002). Les études s'accordent pour dire que les élèves qui vivent une mauvaise relation avec leurs enseignants ont un moins bon rendement scolaire que leurs pairs qui vivent une meilleure relation (DiLalla et al., 2004; Gregory & Weinstein, 2004; Reio et al., 2009).

Objectifs de l'étude et hypothèses

Le premier objectif de cette étude est de documenter le stress chez les enseignants du secondaire vivant l'intégration d'élèves PTC dans leur classe ordinaire, et ce, en vérifiant les associations de cette variable avec leur sentiment d'auto-efficacité, leur perception de la qualité de leur relation avec leur élève PTC, leurs pratiques proactives de gestion du comportement (l'intervention pour favoriser l'autocontrôle, le soutien affectif, les techniques d'enseignement, la planification du temps, les règles, consignes et attentes, l'aménagement de la classe et le renforcement) et finalement la pratique réactive (conséquences négatives). Le second objectif consiste à savoir si la qualité de la relation maître-élève exerce un rôle médiateur entre les pratiques de gestion du comportement et le stress et si les pratiques de gestion du comportement jouent le même rôle entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et leur stress. Avant d'effectuer les tests d'hypothèses, des analyses descriptives seront faites afin de savoir si le sexe et le nombre d'années d'expérience ont une influence sur les variables soumises à l'étude.

Les premières hypothèses prévoient que le stress est associé négativement à la qualité de la relation maître-élève, au sentiment d'auto-efficacité et aux pratiques proactives de gestion du comportement (l'intervention pour favoriser l'autocontrôle, le soutien affectif, les techniques d'enseignement, la planification du temps, les règles, consignes et attentes, l'aménagement de la classe et le renforcement), et qu'il est associé positivement à la pratique réactive (conséquences négatives). Quant aux dernières

hypothèses, elles prévoient que les pratiques de gestion du comportement agissent comme variable médiatrice entre la variable indépendante du sentiment d'auto-efficacité et la variable dépendante qu'est le stress, et que la qualité de la relation maître-élève agit, elle aussi comme variable médiatrice entre les pratiques de gestion du comportement (variable indépendante) et le stress (variable dépendante).

Rapport-Gratuit.com

Méthode

Participants

L'échantillon est constitué de 90 enseignants recrutés dans 18 écoles secondaires provenant de six commissions scolaires des régions de Québec, de la Mauricie, du Centre-du-Québec et de l'Outaouais. Afin de répondre aux critères d'intégration, les participants devaient enseigner dans une classe ordinaire au secondaire où se retrouve au moins un élève présentant des difficultés de comportement. Parmi ces 90 enseignants, 37,8 % sont des hommes ($n = 34$) et 62,2 % sont des femmes ($n = 56$). La moyenne d'années d'expérience de ces enseignants est de 13,87 ans ($\text{É.T.} = 7,86$) et l'étendue est de une année à 34 années d'expérience.

Instruments de mesure

Les participants ont répondu à cinq questionnaires sur un portail Internet créé à cette intention. Un premier questionnaire a servi à recueillir des informations générales sur les participants et les quatre autres questionnaires ont recueilli des données sur chacune des variables de cette étude, soit le stress, le sentiment d'auto-efficacité, la qualité de la relation maître-élève et les pratiques de gestion des comportements.

Le questionnaire sociodémographique

Ce questionnaire recueille de l'information générale sur les participants. Il comprend 17 items portant sur le sexe des enseignants, leur niveau de scolarité, leurs

années d'expérience en enseignement, la principale matière enseignée, leur formation de base, leur formation spécialisée ou continue relativement aux troubles du comportement ainsi que sur leur expérience de travail auprès des élèves PTC.

L'indice de stress de l'enseignant

Le questionnaire est constitué de deux parties (A et B). Pour les besoins de cette étude, seule la partie B de ce questionnaire (Greene, Abidin, & Kmetz, 1997) est utilisée. Elle permet d'évaluer le niveau de stress d'un enseignant par rapport à un élève spécifique présentant des difficultés de comportement. Elle comporte 42 items répartis en quatre échelles : l'impact de l'élève sur le processus d'enseignement (p. ex. *Il accapare l'attention que je devrais donner aux autres élèves*), la remise en question/besoin de support (p. ex. *Il me fait remettre en question ma décision d'enseigner*), la frustration à travailler avec les parents (p. ex. *Interagir avec les parents est frustrant*) et la perte de satisfaction retirée de l'enseignement (p. ex. *Je n'aime pas enseigner à cet élève*). Chaque item est coté sur une échelle de type Likert à cinq points d'ancrage (profondément en désaccord (1), en désaccord (2), indécis (3), d'accord (4), profondément en accord (5)). Le score minimum de l'échelle totale de l'instrument est de 42 et le maximum est de 210. Sa consistance interne est excellente ($\alpha = 0,96$) et celle de chacune des échelles est acceptable : l'impact d'un élève particulier sur le processus d'enseignement (6 items, $\alpha = 0,46$), la remise en question/besoin de support (19 items, $\alpha = 0,95$), la frustration à travailler avec les parents (6 items,

alpha = 0,78) et la perte de satisfaction retirée de l'enseignement (11 items, alpha = 0,94).

L'échelle du sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant

L'Échelle du sentiment d'auto-efficacité (Soodak & Podell, 1996) évalue le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Il contient 28 items répartis sous trois échelles : L'efficacité personnelle (p. ex. *Je peux gérer les comportements de mes élèves de façon efficace*), l'efficacité en lien avec les résultats (p. ex. *Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire*), et l'efficacité de l'enseignement (p. ex. *Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur sa réussite scolaire*). Les échelles sont mesurées à l'aide d'une échelle de Likert à six points d'ancrage (fortement en désaccord (1), moyennement en désaccord (2), légèrement plus en désaccord qu'en accord (3), légèrement plus en accord qu'en désaccord (4), moyennement en accord (5), fortement en accord (6)). Le score minimum de l'échelle totale de l'instrument est de 28 et celui maximum est de 168. La consistance interne des trois échelles est forte : l'efficacité personnelle (11 items, alpha = 0,80), l'efficacité en lien avec les résultats (4 items, alpha = 0,70), et l'efficacité de l'enseignement (13 items, alpha = 0,73) (Soodak & Podell, 1996).

L'inventaire de la relation maître-élève

Ce questionnaire évalue la perception de l'enseignant sur la qualité de sa relation avec un élève qui manifeste certaines difficultés sur le plan du comportement. L'instrument contient 14 items répartis en trois échelles : l'aide instrumentale (p. ex. *Cet élève vient me voir pour obtenir de l'écoute et de la sympathie*), la satisfaction (p. ex. *Je suis content de ma relation avec cet élève*) et le conflit (p. ex. *Cet élève me fait vivre de la frustration plus souvent que la plupart des élèves de son groupe*). Les items sont mesurés à l'aide d'une échelle de Likert à cinq points d'ancrage (presque jamais vrai (1), rarement vrai (2), parfois vrai (3), souvent vrai (4), presque toujours vrai (5)). Pour l'échelle portant sur le conflit, les réponses aux items doivent être inversées : plus le score est élevé, plus les enseignants rapportent un bas niveau de conflit avec l'élève PTC dans leur classe. Cet aspect sera tenu en compte lors du traitement des résultats. Le score minimum à l'échelle totale de l'instrument est de 14 et le maximum est de 70. Les coefficients de cohérence interne des échelles sont élevés : aide instrumentale (5 items, $\alpha = 0,95$), satisfaction (5 items, coefficient $\alpha = 0,95$) et conflit (4 items, $\alpha = 0,88$). L'instrument a démontré une bonne validité de convergence, ainsi qu'une validité prédictive et une capacité discriminante acceptable (Ang, 2005).

L'inventaire des pratiques de gestion des comportements

Ce questionnaire élaboré en 2011 (Massé, Couture, Tremblay, Lagotte, & Verret) évalue les pratiques des enseignants envers les élèves PTC. Il répertorie 99 pratiques différentes. Pour chacune d'elles, l'enseignant doit se prononcer sur une échelle de

Likert à cinq points d'ancrage quant à sa fréquence d'utilisation (jamais (1) rarement (2) parfois (3) souvent (4) très souvent (5)). Les items de ce questionnaire se regroupent en neuf échelles : intervention pour favoriser l'autocontrôle (16 items, p. ex. *Rappeler aux élèves les comportements attendus*), soutien affectif (10 items, p. ex. *Faire preuve d'écoute active envers les élèves*), techniques d'enseignement (10 items, p. ex. *Différencier l'enseignement en fonction des capacités des élèves*), planification et gestion du temps (6 items, p.ex. *Annoncer l'horaire de la période et l'afficher*), règles, consignes, attentes, routine (14 items, p.ex. *Préciser des routines ou des procédures pour le déroulement des activités*), aménagement de la classe (11 items, p.ex. *Placer à proximité de l'enseignant les élèves en difficulté*), renforcement (10 items, p.ex. *Féliciter l'élève lorsqu'il manifeste un comportement approprié*), conséquences négatives (18 items, p.ex. *Donner à l'élève une copie ou du travail supplémentaire*). Toutes les pratiques mentionnées, sauf celles portant sur les conséquences négatives et le renforcement, sont dites proactives. Tel que mentionné dans le contexte théorique, la pratique du renforcement est considérée comme une pratique réactive positive. Pour les besoins de cette étude, et compte tenu des propos de certains auteurs (Clunies-Ross et al., 2008; Little, 2005; Little et al., 2002; Safran & Oswald, 2003), elle sera considérée avec les pratiques proactives lors des hypothèses et des analyses. Pour sa part, la pratique des conséquences négatives est dite réactive. La neuvième échelle du questionnaire est l'évaluation fonctionnelle (4 items, p.ex. *Observer l'élève et prendre des notes sur son comportement afin de déterminer ce qui cause un comportement*

inapproprié). Elle ne sera pas considérée dans cette étude compte tenu qu'elle ne fait pas des pratiques proactives et réactives.

Déroulement

Une demande de certificat d'éthique a d'abord été produite pour obtenir l'approbation du projet de recherche par le comité d'éthique sur les humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le numéro de certificat obtenu est le CER-11-167-06.07. La phase de recrutement des participants a ensuite débuté en contactant des directions d'école par le biais d'appels téléphoniques et de courriels. Cette première approche visait à présenter sommairement le projet et à obtenir leur approbation pour solliciter les enseignants de leurs écoles. Dans l'affirmative, ceux-ci recevaient l'information par courriel ou lors d'une rencontre avec la direction ou le responsable de la recherche. Un document d'information sur les modalités de participation au projet a été transmis par courriel ou déposé dans le casier de chacun des enseignants sollicités. Les participants devaient se rendre sur un portail Internet pour répondre aux questionnaires. La première page du portail affichait un formulaire de consentement, par la suite, les participants remplissaient le questionnaire de façon anonyme. La collecte de données a débuté à l'automne 2011 pour se terminer à l'hiver 2013.

Analyse des données

Les données ont été colligées dans une base de données et analysées à l'aide du logiciel SPSS version 20. Les comparaisons de moyennes pour le sexe ont été effectuées

à l'aide de tests T , celles pour les années d'expérience l'ont été à l'aide d'analyses de variance de type Anova à un facteur. Les hypothèses d'association entre les variables ont été vérifiées à l'aide de tests de corrélations de Pearson alors que les effets médiateurs ont été testés en suivant les procédures proposées par Baron et Kenny (1986).

Résultats

Cette section présente d'abord les résultats des analyses descriptives pour chacune des variables et de leurs échelles. Ensuite, elle présente les comparaisons de moyennes selon le sexe et les années d'expérience des enseignants afin de savoir si ces variables sont associées de façon significative au stress des enseignants, au sentiment d'auto-efficacité, à la qualité de la relation maître-élève et aux pratiques de gestion du comportement. Puis, la troisième partie présente les résultats des tests ayant vérifié les hypothèses d'association entre le stress des enseignants et le sentiment d'auto-efficacité, la qualité de la relation maître-élève et les pratiques de gestion du comportement. Finalement cette section se termine avec les résultats relatifs aux effets médiateurs des pratiques de gestion du comportement entre le sentiment d'auto-efficacité et le stress des enseignants, et ceux de la qualité de la relation maître-élève entre les pratiques de gestion du comportement et le stress des enseignants.

Analyses descriptives

Le stress des enseignants

La moyenne de l'échelle totale à l'Indice de stress de l'enseignant se situe à 119,83 ($ÉT = 17,13$) sur une étendue possible de 42 à 210. Les scores moyens pour chacune des échelles prises séparément sont de 52,43 ($ÉT = 9,41$) sur une étendue de 19 à 95 pour la remise en question/support, de 31,85 ($ÉT = 6,23$) sur une étendue de 11 à 55 pour la perte de satisfaction retirée à enseigner, de 15,33 ($ÉT = 3,08$) sur une étendue de

6 à 30 pour la frustration à travailler avec les parents et de 20,21 ($ÉT = 3,11$) sur une étendue de 6 à 30 pour l'impact de l'élève sur le processus d'enseignement.

Sentiment d'auto-efficacité

Le score moyen à l'échelle totale obtenu à l'Échelle du sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant est de 109,72 ($ÉT = 11,76$) sur une étendue possible de 28 à 168. Les scores moyens pour chacune des échelles sont de 44,79 ($ÉT = 6,23$) sur une étendue de 11 à 66 pour l'efficacité personnelle, de 47,15 ($ÉT = 8,53$) sur une étendue de 13 à 78 pour l'efficacité de l'enseignement et de 17,78 ($ÉT = 3,34$) sur une étendue de 4 à 24 pour l'efficacité liée aux résultats.

La qualité de la relation maître-élève

Les résultats obtenus par les participants à l'inventaire de la relation maître-élève rapportent un score moyen de 40,04 ($ÉT = 8,01$) sur une étendue qui varie de 14 à 70. Plus le score est élevé, plus les enseignants perçoivent une relation de bonne qualité avec l'élève PTC auquel il faisait référence dans l'instrument de mesure. Les scores moyens pour chacune des échelles sont de 12,39 ($ÉT = 3,47$) sur une étendue de 5 à 25 pour l'aide instrumentale apportée aux élèves, de 15,45 ($ÉT = 3,40$) sur une étendue de 5 à 25 pour la satisfaction de l'enseignant quant à sa relation avec l'élève et de 12,20 ($ÉT = 3,05$) sur une étendue de 4 à 20 pour le niveau de conflit avec l'élève. Un score élevé à cette dernière échelle signifie un plus bas niveau de conflit.

Pratiques de gestion du comportement

En matière de pratiques de gestion du comportement, les scores moyens pour chacune des pratiques rapportés par l'instrument de mesure sont les suivants : pour les pratiques considérées comme proactives, les scores sont de, 61,08 ($ÉT = 7,49$) sur une étendue de 16 à 80 pour l'intervention pour favoriser l'autocontrôle, de 38,33 ($ÉT = 4,89$) sur une étendue de 10 à 50 pour le soutien affectif, de 37,39 ($ÉT = 4,57$) sur une étendue de 10 à 50 pour les techniques d'enseignement, de 23,99 ($ÉT = 3,45$) sur une étendue de 6 à 30 pour la planification et la gestion du temps, de 54,32 ($ÉT = 7,43$) sur une étendue de 14 à 70 pour les règles, attentes et routines, de 42,87 ($ÉT = 5,51$) sur une étendue de 11 à 55 pour l'aménagement de la classe et de 31,41 ($ÉT = 5,35$) sur une étendue de 10 à 50 pour le renforcement. Concernant la pratique des conséquences négatives qui est considérée comme une pratique réactive, le score moyen obtenu est de 48,17 ($ÉT = 6,56$) sur une étendue de 18 à 90.

Différences liées au sexe des participants

Le Tableau 1 présente les moyennes, les écarts-types et les résultats des analyses de comparaisons de moyennes des variables retenues selon le sexe. Trois différences significatives sont observées pour la variable de la qualité de la relation maître-élève. Comparativement aux hommes, les femmes du présent échantillon rapportent un meilleur niveau de qualité de relation avec leur élève PTC $t(88) = 2,38, p = 0,02$. Elles disent retirer davantage de satisfaction de leur relation avec l'élève $t(88) = 2,05, p = 0,04$

et rapportent moins de conflits avec cet élève que ne le font les hommes $t(88) = 2,24, p = 0,03$.

Différences liées aux années d'expérience des enseignants

Le Tableau 2 présente les résultats des analyses de variance à un facteur comparant les moyennes pour chacune des variables soumises à l'étude en tenant compte des années d'expérience des enseignants. Les participants ont été répartis en trois groupes d'âge (0-10 ans ($n = 31$), 11-17 ans ($n = 29$) et 18 ans et plus ($n = 30$) afin d'obtenir des groupes de taille similaire. Les résultats n'indiquent aucune différence significative quant aux scores totaux ou encore aux échelles rattachées au sentiment d'auto-efficacité, à la qualité de la relation maître-élève, au stress et aux pratiques de gestion du comportement en fonction des catégories d'années d'expérience retenues. Le groupe d'âge des 0-10 ans fut scindé en deux parties (0-5 et 6-10) afin de vérifier si la réalité des nouveaux enseignants concernant la persévérance dans la profession liée au stress se vérifiait dans les résultats. Aucun élément significatif n'est ressorti.

Tableau 1
Comparaison de moyennes selon le sexe des enseignants

Variable	Hommes (n = 34)		Femmes (n = 56)		t
	M	ÉT	M	ÉT	
Stress	120,53	17,42	119,41	17,10	0,30
Remise/Support	52,24	9,15	52,55	9,64	0,16
Perte Satisfaction	32,88	7,28	31,23	5,47	1,22
Frustration/ parents	15,71	3,02	15,11	3,11	0,89
Dérange l'enseignement	19,71	3,39	20,52	2,91	1,21
Relation maître-élève	37,53	8,99	41,57	7,00	2,38*
Aide instrumentale	11,71	3,63	12,80	3,33	1,46
Satisfaction	14,53	3,70	16,02	3,11	2,05*
Conflit	11,29	3,24	12,75	2,82	2,24*
Sentiment d'auto-efficacité	108,56	11,67	110,43	11,86	0,73
Efficacité personnelle	44,65	6,10	44,88	6,37	0,17
Efficacité de l'enseignement	46,50	8,25	47,55	8,74	0,57
Efficacité liée aux résultats	17,41	2,97	18,00	3,56	0,81
Pratiques de gestion du cpt.					
Intervention autocontrôle	59,18	7,98	62,23	7,01	1,90
Soutien affectif	38,12	5,70	38,46	4,37	0,33
Tech. d'enseignement	36,76	4,99	37,77	4,29	1,01
Planif et gestion du temps	23,53	3,54	24,27	3,40	0,98
Règles, attentes et routines	53,62	7,79	54,75	7,23	0,70
Aménagement de la classe	41,50	6,54	43,70	4,65	1,86
Renforcement	30,38	6,21	32,04	4,71	1,43
Conséquences négatives	49,35	7,60	47,45	5,80	1,34

* $p < 0,05$

Tableau 2

Comparaison des moyennes selon les années d'expérience des enseignants

Variable	0-10 ans (n = 31)		11-17 (n = 29)		18 et + (n = 30)		F(2,87)
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	
Stress	120,96	17,88	119,24	15,24	119,23	18,54	0,10
R/Support	52,90	10,78	52,34	7,56	52,03	9,79	0,07
P. Satisfaction	32,06	5,09	31,07	6,24	32,40	7,32	0,36
F./ parents	15,23	3,39	15,10	2,86	15,67	3,01	0,27
D. l'enseignement	20,77	3,10	20,72	2,60	19,13	3,37	2,82
R. maître-élève	40,19	7,17	41,17	7,13	38,80	9,57	0,65
A. instrumentale	12,00	3,71	12,83	3,08	12,37	3,62	0,42
Satisfaction	15,52	3,36	15,72	3,12	15,13	3,79	0,23
Conflit	12,68	2,68	12,62	2,96	11,30	3,40	2,00
S. d'auto-efficacité	110,26	13,33	110,52	12,16	108,40	9,74	0,28
Eff/personnelle	44,42	6,22	45,14	6,37	44,83	6,31	0,09
Eff/enseignement	47,81	9,18	48,21	7,58	45,47	8,73	0,90
Eff/résultats	18,03	2,73	17,17	4,25	18,10	2,94	0,70
P. de gestion du cpt							
I. autocontrôle	61,16	7,82	61,38	6,64	60,70	8,14	0,06
S. affectif	39,26	4,55	38,59	5,17	37,13	4,86	1,52
T/enseignement	37,94	4,38	37,69	5,15	36,53	4,17	0,81
P./G. du temps	23,87	3,02	24,45	3,79	23,67	3,58	0,40
R.A/ Routines	54,90	7,56	54,34	6,76	53,70	8,08	0,20
A. classe	43,77	5,00	43,17	4,23	41,63	6,89	1,22
Renforcement	32,42	4,84	31,03	5,06	30,73	6,10	0,86
C. négative	47,61	6,10	49,69	7,05	47,27	6,49	1,18

* p < 0.05

Liens entre le stress des enseignants, leur sentiment d'auto-efficacité, la relation maître-élève et les pratiques de gestion du comportement

Le Tableau 3 présente les résultats des analyses de corrélations de Pearson réalisées dans le but de vérifier les hypothèses d'associations entre le stress des enseignants (échelle totale) et les pratiques de gestion du comportement (chacune des pratiques), le sentiment d'auto-efficacité (échelle totale), la relation maître-élève (échelle totale). Les résultats confirment les hypothèses que le stress des enseignants est associé négativement à leur sentiment d'auto-efficacité $r(88) = -0,48, p < 0,001$ ainsi qu'à la qualité de la relation maître-élève $r(88) = -0,58, p < 0,001$. Ces corrélations de force moyenne (Norwood, 2000) signifient que plus les enseignants rapportent un niveau de stress élevé, moins ils ont un bon sentiment d'auto-efficacité. Il s'agit d'un score global qui englobe le sentiment de compétence personnelle de l'enseignant, sa compétence en enseignement et sa capacité à pouvoir influencer les résultats des élèves. Concernant la qualité de la relation maître-élève, plus les enseignants affirment vivre un haut niveau de stress, moins ils perçoivent une bonne qualité relationnelle avec l'élève PTC de leur classe. Le score global de la qualité de la relation maître-élève englobe l'aide personnelle que l'enseignant apporte à l'élève, le niveau de satisfaction par rapport à la relation et le niveau de conflit vécu avec l'élève.

L'hypothèse concernant le lien négatif entre le stress des enseignants et les sept pratiques proactives de gestion du comportement ne se confirme que dans le cas d'une seule échelle soit pour l'intervention pour favoriser l'autocontrôle qui présente toutefois

une corrélation de faible niveau $r(88) = -0,22, p < 0,05$. De cette manière, moins les enseignants ont un niveau de stress élevé, plus ils ont tendance à utiliser des interventions préventives favorisant le développement du contrôle du comportement chez l'élève PTC. Les autres résultats ne permettent pas de confirmer l'hypothèse que le stress s'associe négativement avec les échelles liées au soutien affectif, aux techniques d'enseignement, à la planification et la gestion du temps, aux règles, attentes et routines, à l'aménagement de la classe et au renforcement. Par ailleurs, l'hypothèse prévoyant que le stress soit associé positivement à la pratique liée aux conséquences négatives (pratique réactive) est confirmée par une association de force moyenne $r(88) = 0,38, p < 0,001$. Ainsi, plus les enseignants rapportent un niveau de stress élevé, plus ils ont tendance à donner des conséquences négatives, telles les punitions, aux élèves après l'apparition de comportements inadéquats.

Le Tableau 3 présente certains résultats qui ne sont pas relatifs aux hypothèses d'associations, mais qui par contre, seront utilisés dans les analyses concernant les effets médiateurs des pratiques de gestion du comportement et de la qualité de la relation maître-élève. D'une part, ces résultats montrent que le sentiment d'auto-efficacité s'associe positivement aux deux pratiques proactives que sont l'intervention pour favoriser l'autocontrôle $r(88) = 0,33, p < 0,01$ et l'aménagement de la classe $r(88) = 0,21, p < 0,05$, et qu'il s'associe négativement à la pratique réactive qu'est la conséquence négative $r(88) = -0,35, p < 0,05$. Les enseignants dont le sentiment d'auto-efficacité est plus élevé ont tendance à aménager leur classe et à utiliser des

interventions qui aident l'élève PTC à développer des comportements appropriés, et ce, tout en limitant l'utilisation des conséquences négatives. D'autre part, les résultats du Tableau 3 indiquent que la qualité de la relation maître-élève s'associe aussi de façon significative à des pratiques de gestion du comportement. Elle a un lien positif avec les pratiques proactives d'intervention pour favoriser l'autocontrôle $r(88) = 0,36, p < 0,01$, du soutien affectif $r(88) = 0,24, p < 0,05$, des techniques d'enseignement $r(88) = 0,24, p < 0,05$ et de la planification et gestion du temps $r(88) = 0,24, p < 0,05$ et un lien négatif avec la pratique réactive des conséquences négatives $r(88) = -0,35, p < 0,05$. Les enseignants ayant un haut niveau de qualité de relation avec l'élève PTC utilisent des interventions qui aident l'élève à se contrôler lui-même plutôt que des conséquences négatives. Ces enseignants soutiennent davantage l'élève tant au niveau affectif en étant à son écoute, qu'au niveau de l'apprentissage en organisant leur enseignement de façon variée et stimulante, et ce, tout en portant une attention particulière à la gestion du temps.

Tableau 3

Associations entre les pratiques de gestions du comportement, le stress des enseignants, leur sentiment d'auto-efficacité (SAE) et la relation maître-élève (RME) (N=90)

Variable	Stress	SAE	RME
1. Intervention Auto Contrôle	-0,22*	0,33**	0,36**
2. Soutien affectif	-0,13	0,08	0,24*
3. Techniques d'enseignement	-0,05	0,15	0,24*
4. Planification et gestion du temps	-0,10	0,15	0,24*
5. Règles, consignes, attentes et routines	-0,07	0,12	0,07
6. Aménagement de la classe	-0,14	0,21*	0,16
7. Renforcement	-0,04	0,17	0,20
8. Conséquences négatives	0,38**	-0,29**	-0,35*
10. Stress	1	- 0,48 **	- 0,58**
11. SAE	-0,48 **	1	0,38**

* = $p < 0,05$

** = $p < 0,001$

Le rôle médiateur des pratiques de gestion du comportement entre le sentiment d'auto-efficacité et le stress des enseignants

Cette section présente les résultats concernant les hypothèses relatives aux effets médiateurs des échelles liées aux sept pratiques proactives (l'intervention pour favoriser l'autocontrôle, le soutien affectif, les techniques d'enseignement, la planification du temps, les règles, consignes et attentes, l'aménagement de la classe et le renforcement) et à la pratique réactive (les conséquences négatives) de gestion du comportement entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (variable indépendante) et leur niveau de stress (variable dépendante).

Les analyses pour vérifier les effets médiateurs effectuées sont celles recommandées par Baron et Kenny (1986). Trois étapes doivent être faites soit : 1) évaluer le lien entre la variable indépendante et la variable médiatrice, 2) vérifier le lien entre la variable indépendante et celle dépendante et 3) évaluer le lien entre la variable indépendante et celle dépendante alors que la variable médiatrice est introduite dans l'explication de ce lien en même temps que la variable indépendante. La présence d'un effet médiateur est confirmée lorsque le poids bêta qui relie les variables indépendantes et dépendantes diminue ou disparaît lorsque les résultats obtenus à la deuxième étape sont comparés à ceux obtenus dans la troisième. Lorsqu'il diminue, l'effet est considéré comme partiel tandis que lorsqu'il disparaît, l'effet médiateur est considéré comme complet. Il est important de mentionner que les liens qui unissent les variables

indépendantes et dépendantes, indépendantes et médiatrices, médiatrices et dépendantes doivent être significatifs.

La procédure consistait à faire d'abord un calcul de régression pour évaluer l'effet de la variable indépendante du sentiment d'auto-efficacité sur la variable médiatrice des pratiques de gestion du comportement. Les résultats du Tableau 3 montrent que le soutien affectif, les techniques d'enseignement, la planification et la gestion du temps, les règles, consignes et attentes et le renforcement ne répondent pas à la première assumption étant donné que ces variables n'ont aucun lien significatif avec le sentiment d'auto-efficacité. Pour sa part, la pratique de l'aménagement de la classe $r^2 = 0,23$, $F(2,87) = 12,96$, $p > 0,05$ n'a pas obtenu de résultats significatifs à la troisième étape de la procédure où le coefficient bêta du sentiment d'auto-efficacité (variable indépendante) sur le stress (variable dépendante) n'a pas diminué en sa présence. Les résultats concernant la pratique de l'intervention pour favoriser l'autocontrôle $r^2 = 0,23$, $F(2,87) = 13,17$, $p > 0,05$ ne présentent pas d'effet médiateur, car le lien significatif avec la variable dépendante (stress) disparaît en présence de la variable indépendante (sentiment d'auto-efficacité). Pour sa part, la pratique des conséquences négatives $r^2 = 0,30$, $F(2,87) = 18,20$, $p > 0,05$ ne perd pas suffisamment de poids bêta (de -0,480 à -0,400) pour pouvoir expliquer un effet médiateur. En conséquence, aucune des pratiques de gestion du comportement n'exerce un rôle médiateur entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et leur stress.

Le rôle médiateur de la qualité de la relation maître-élève entre les pratiques de gestion du comportement et le stress des enseignants

Afin de vérifier l'hypothèse voulant que la qualité de la relation maître-élève joue un rôle médiateur entre les pratiques de gestion du comportement (variable indépendante) et le stress des enseignants (variable dépendante), la procédure de Baron et Kenny a été appliquée pour les pratiques suivantes : L'intervention pour favoriser l'autocontrôle, le soutien affectif, les techniques d'enseignement, la planification et la gestion du temps, l'aménagement de la classe et les conséquences négatives). Les résultats du Tableau 3 indiquent que les pratiques proactives du soutien affectif, des techniques d'enseignement, de la planification et gestion du temps, des règles, consignes, attentes et routine, de l'aménagement de la classe et du renforcement ne respectent pas les critères de la procédure, car en tant que variable indépendante, ils ne présentent aucun lien significatif avec la qualité de la relation maître-élève qui agit comme variable médiatrice. Par contre, les résultats démontrent que la qualité de la relation maître-élève a un effet médiateur significatif dans deux cas. Premièrement, elle a un effet pour la pratique proactive de l'intervention pour favoriser l'autocontrôle $r^2 = 0,33$, $F(2,87) = 21,62$, $p > 0,05$. La Figure 1 montre la diminution du poids bêta de l'intervention pour favoriser l'autocontrôle qui passe de 0,22 à 0,01 en présence de la qualité de la relation maître-élève (variable médiatrice). Deuxièmement, elle a un effet pour la pratique réactive des conséquences négatives $r^2 = 0,37$, $F(2,87) = 25,60$, $p < 0,05$. La Figure 2 montre la diminution de l'effet des conséquences négatives sur le stress passant de 0,38 à 0,21 lorsqu'elles sont en présence de la relation maître-élève.

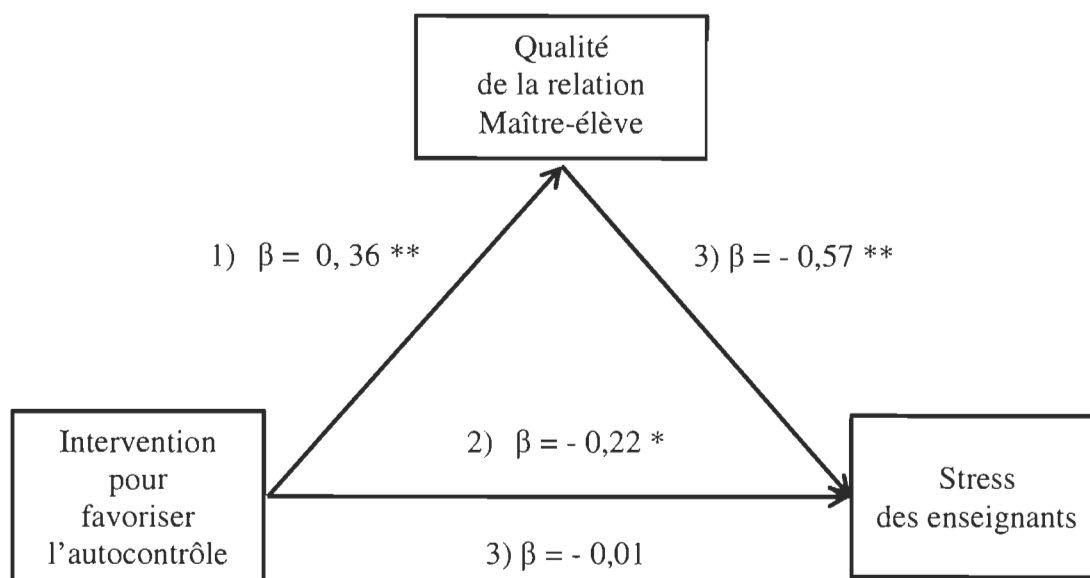


Figure 1. Le rôle médiateur de la qualité de la relation maître-élève entre l'intervention pour favoriser l'autocontrôle et le stress des enseignants.

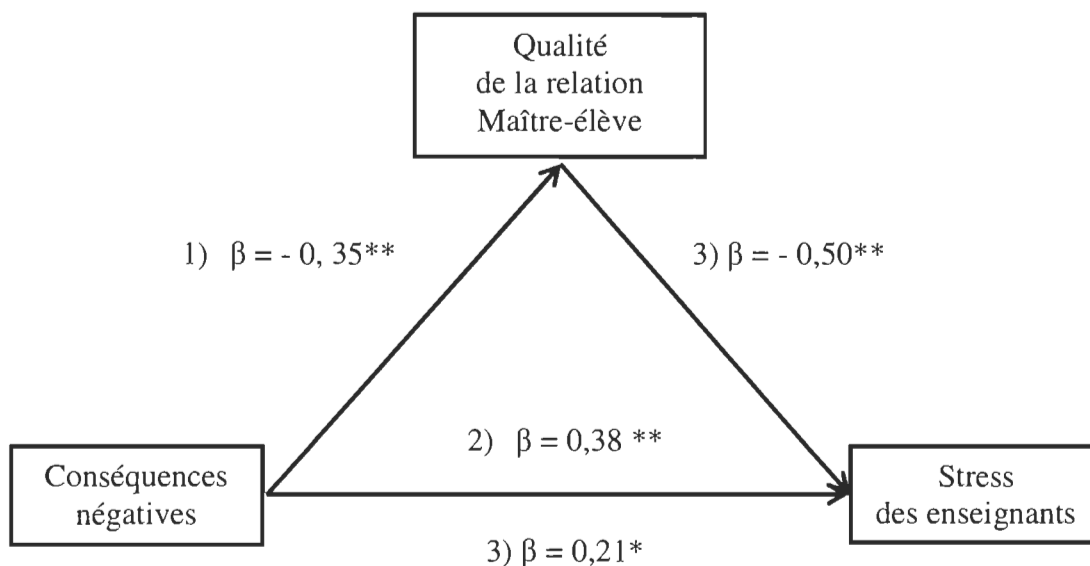


Figure 2. Le rôle médiateur de la qualité de la relation maître-élève entre les conséquences négatives et le stress des enseignants.

Discussion

L'intégration des élèves en difficulté de comportement en classe ordinaire est une réalité avec laquelle les enseignants du secondaire doivent composer quotidiennement. Elle représente un défi considérable pour certains. C'est pourquoi cette étude visait à mieux comprendre la situation du stress des enseignants en connaissant la nature de ses associations avec leur sentiment d'auto-efficacité, la qualité de la relation avec leurs élèves PTC et les pratiques de gestion du comportement. De plus, cette étude voulait approfondir la connaissance de l'interaction de ces variables en vérifiant l'effet médiateur des pratiques de gestion du comportement entre le sentiment d'auto-efficacité et le stress ainsi que celui de la qualité de la relation maître-élève entre les pratiques de gestion du comportement et le stress. Mais avant d'effectuer les analyses pour vérifier les hypothèses, des analyses descriptives concernant les scores globaux pour chacune des variables et de leurs échelles ont été effectuées. Ces résultats ont été comparés selon le sexe et les années d'expérience des participants.

Les résultats montrent d'une part que le stress s'associe de façon significative aux autres variables. Ainsi, les enseignants qui rapportent un niveau de stress plus élevé rapportent un moins bon niveau de sentiment d'auto-efficacité et de qualité de relation avec l'élève. De plus, le stress s'associe à l'utilisation de certaines pratiques proactives et réactives. Ces résultats vont dans le sens des études mentionnées dans le contexte théorique qui révèlent que les enseignants plus stressés se sentent incompetents face aux

élèves PTC, utilisent davantage la coercition envers eux et ont plus tendance à les rejeter. (Genoud et al., 2009; Geving, 2007; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Par ailleurs, les analyses ne révèlent pas de différence quant aux années d'expérience des enseignants. Par contre, certaines sont observées selon le sexe. Les femmes rapportent un plus haut niveau de qualité de relation avec l'élève PTC, car elles retirent plus de satisfaction vis-à-vis la relation et vivent moins de conflits. D'autre part, les hypothèses d'effets médiateurs ne se confirment que dans le cas de la qualité de la relation maître-élève. En effet, les résultats confirment qu'elle exerce un rôle de variable médiatrice entre deux pratiques de gestion du comportement et le stress soit l'intervention pour favoriser l'autocontrôle (pratique proactive) et les conséquences négatives (pratique réactive).

Stress et sentiment d'auto-efficacité des enseignants

Conformément à l'hypothèse établie au début de l'étude, les résultats indiquent que le stress des enseignants s'associe de façon significative avec leur sentiment d'auto-efficacité en présentant une corrélation négative de force moyenne (Norwood, 2000). Ainsi, les enseignants rapportant un niveau de stress plus élevé présentent un plus bas niveau de sentiment d'auto-efficacité. Ce sentiment englobe leur compétence personnelle et d'enseignement ainsi que leur capacité à influencer les résultats des élèves. Pour eux, la gestion de classe représente un agent de stress majeur (Klassen & Chiu, 2010), de plus, ils se sentent incompetents envers les élèves PTC (Hastings & Oakford, 2003) et ne se sentent pas capables de les faire réussir (Genoud et al., 2009). À

l'inverse, les enseignants ayant un plus haut niveau de sentiment d'auto-efficacité croient davantage en leurs compétences à faire progresser les élèves. Aussi, ces enseignants supportent davantage l'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Ceci étant dit, le sentiment de pouvoir avoir le contrôle sur l'élève et de bien lui enseigner diminue le stress vécu par l'enseignant et augmente le niveau de confiance personnel. Cette confiance peut l'amener à essayer de nouvelles façons d'enseigner, à vivre davantage de réussite et, par conséquent, à retirer davantage de satisfaction à enseigner qui est une dimension importante du stress.

Stress des enseignants et qualité de la relation maître-élève

L'hypothèse prédisant que le stress des enseignants et la qualité de la relation maître-élève sont associés négativement se confirme par une corrélation de force moyenne (Norwood, 2000). Selon ce résultat, les enseignants ayant un niveau de stress plus élevé rapportent un bas niveau de qualité de relation avec l'élève PTC. Ces enseignants retirent moins de satisfaction à l'égard de leur relation avec les élèves avec qui ils risquent de développer davantage de conflits. De plus, ils ont une attitude plus négative envers les élèves qui sont moins conformistes. Cela représente un risque dans le cas des élèves PTC qui présentent un plus faible niveau de conformité que les autres élèves (Potvin & Rousseau, 1993). D'ailleurs, selon certains chercheurs (Bru et al., 2002), les élèves PTC sont ceux qui vivent le plus de rejet de la part des enseignants. Pour contrer ce phénomène, les enseignants, selon Noddings (1992), doivent être les

initiateurs d'une relation bienveillante envers l'élève à laquelle celui-ci doit être réceptif. Lorsque les interactions sont négatives, l'élève peut en arriver à éviter la relation (Hastings & Oakford, 2003). À l'inverse, le support de l'enseignant favorise un meilleur accomplissement scolaire de l'élève (Pianta & Stuhlman, 2004) et une meilleure intégration en classe ordinaire (Hughes et al., 2008).

Stress et pratiques de gestion du comportement

Les hypothèses prédisaient que le stress des enseignants s'associe positivement avec les sept pratiques proactives de gestion du comportement (l'intervention pour favoriser l'autocontrôle, le soutien affectif, les techniques d'enseignement, la planification et gestion du temps, les règles, attentes consignes et routine, l'aménagement de la classe et le renforcement) et qu'il s'associe négativement avec la pratique réactive (conséquences négatives).

Les hypothèses concernant les pratiques proactives ne se confirment que pour l'intervention pour favoriser l'autocontrôle. Comme cela a été mentionné dans le contexte théorique, les enseignants qui rapportent un niveau de stress plus élevé ont une plus grande tendance à utiliser la coercition comme moyen de gestion du comportement (Genoud et al., 2009). À l'inverse, ceux qui rapportent un niveau de stress moins élevé utilisent davantage des interventions qui aident l'élève PTC à contrôler son comportement. Concrètement, ils enseignent à l'élève les comportements attendus, leur rappellent fréquemment, les soutiennent et les encouragent lorsqu'ils rencontrent des

difficultés. De plus, ils favorisent l'auto-observation des comportements par les élèves, ils organisent les séances de travail de façon à maintenir l'attention et l'engagement à la tâche et restructurent les activités de façon à s'adapter aux besoins de l'élève.

Quant à l'hypothèse prédisant que le stress soit associé de façon positive à la pratique réactive des conséquences négatives, elle est confirmée par les résultats du Tableau 3. Contrairement aux enseignants qui utilisent l'intervention pour favoriser l'autocontrôle, ceux qui utilisent les conséquences négatives sont davantage en réaction face aux comportements inappropriés des élèves PTC. Ils réagissent donc après l'apparition des comportements au lieu de les prévenir. Ils utilisent aussi des interventions telles que les punitions, les retraits de classe, la critique, les travaux supplémentaires, les feuilles de route et l'exclusion. Considérant que les comportements dérangeants des élèves représentent la principale source de stress des enseignants (Fernet et al., 2012; McCormick & Barnett, 2010) et que l'utilisation des pratiques réactives contribuent à l'aggravation des problèmes de comportements (Bowen & Desbiens, 2004), les enseignants ayant un niveau de stress plus élevé et qui utilisent davantage les conséquences négatives sont plus à risque de se retrouver dans un cercle vicieux avec l'élève PTC. En conséquence, en plus d'augmenter le risque d'aggraver les problèmes de comportement, l'enseignant risque d'obtenir moins de rendement par rapport à la tâche (Beaman, 2006) et de vivre une détérioration de la qualité de la relation avec l'élève (Walker et al., 2004).

Effet médiateur des pratiques de gestion du comportement entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et leur stress

Tel que cela a été mentionné dans la section des résultats, l'hypothèse prédisant que les pratiques de gestion du comportement exercent un rôle médiateur entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et leur stress ne s'est pas confirmée. En effet, aucune des pratiques (l'intervention pour favoriser l'autocontrôle, le soutien affectif, les techniques d'enseignement, la planification du temps, les règles, consignes, attentes et routine, l'aménagement de la classe, le renforcement et les conséquences négatives), qu'elle soit proactive ou réactive, ne remplit les trois assomptions prévues par la procédure de régression Baron et Kenny (1986) utilisée dans cette recherche. La plupart des pratiques (soutien affectif, techniques d'enseignement, planification et gestion du temps, règles, consignes, attentes et routines) n'ont pas de liens significatifs avec le sentiment d'auto-efficacité, tandis que l'intervention pour favoriser l'autocontrôle et les conséquences négatives n'obtiennent pas d'effet médiateur significatif lorsqu'elles sont introduites avec le sentiment d'auto-efficacité (variable indépendante) pour vérifier l'effet sur le stress (variable dépendante). De ce fait, les pratiques de gestion du comportement ne peuvent pas être considérées comme variable médiatrice entre le sentiment d'auto-efficacité et le stress des enseignants et n'expliquent pas la relation entre ces deux variables.

Effet médiateur de la qualité de la relation maître-élève entre les pratiques de gestion du comportement et le stress

L'hypothèse prédisant que la qualité de la relation maître-élève est une variable médiatrice entre les pratiques de gestion du comportement (l'intervention pour favoriser l'autocontrôle, le soutien affectif, les techniques d'enseignement, la planification du temps, les règles, consignes, attentes et routine, l'aménagement de la classe, le renforcement et les conséquences négatives) et le stress des enseignants ne se confirme que pour l'intervention pour favoriser l'autocontrôle et les conséquences négatives.

Tout d'abord, la Figure 1 indique que la pratique proactive de l'intervention pour favoriser l'autocontrôle, qui agit en tant que variable indépendante, est associée positivement à la qualité de la relation maître-élève (variable médiatrice) et de façon négative avec le stress (variable dépendante). Pour leur part, la qualité de la relation maître-élève et le stress sont associés de façon négative. Les résultats montrent l'effet médiateur exercé par la qualité de la relation maître-élève entre l'intervention pour favoriser l'autocontrôle et le stress des enseignants. Cet effet complet s'explique par la diminution du poids bêta et la perte de signification de l'intervention pour favoriser l'autocontrôle sur le stress lorsque la qualité de la relation maître-élève est introduite comme variable médiatrice. Dans la pratique, cela signifie que les enseignants qui utilisent davantage l'intervention pour favoriser l'autocontrôle rapportent un plus bas niveau de stress, mais que cette association s'explique en partie par la présence d'un bon niveau de qualité de relation avec l'élève PTC. L'enseignant qui enseigne et rappelle les

comportements appropriés, qui soutient l'élève, qui l'aide dans la réalisation des tâches et qui l'encourage lorsqu'il rencontre des difficultés, développe une relation de bienveillance qui augmente le niveau de qualité de la relation (Noddings, 1992). Ainsi, les effets de cette relation peuvent contribuer à diminuer le niveau de stress de l'enseignant (Good & Brophy, 2000), puisque l'élève adoptera des comportements centrés sur la tâche et sur son engagement scolaire plutôt que d'adopter des comportements qui peuvent aggraver sa situation.

Par ailleurs, une dynamique inverse se produit lorsque la qualité de la relation maître-élève exerce le rôle de variable médiatrice entre les conséquences négatives (variable indépendante) et le stress (variable dépendante). La Figure 2 indique que la pratique des conséquences négatives est associée positivement au stress et de façon négative avec la qualité de la relation maître-élève. Pour sa part, la qualité de la relation maître-élève (variable médiatrice) s'associe négativement au stress. Les enseignants qui sont en réaction face aux comportements inappropriés des élèves PTC et qui utilisent davantage les conséquences négatives comme pratiques de gestion du comportement rapportent un niveau de stress plus élevé et un plus bas niveau de qualité de relation avec l'élève PTC. La relation entre les conséquences négatives et le stress s'explique par un effet médiateur partiel de la qualité de la relation maître-élève. Comme le montre la Figure 2, le poids bêta des conséquences négatives diminue lorsque la qualité de la relation maître-élève est présente. Ces résultats sont cohérents avec des études citées dans le contexte théorique à l'effet que l'utilisation des pratiques réactives s'associe à un

niveau plus faible de relation avec l'élève (Sutherland & Oswald, 2005) et à une augmentation du stress (Good & Brophy, 2000). Aussi, lorsque l'enseignant utilise continuellement des pratiques de gestion du comportement, telles la critique, la réprimande, les punitions, le retrait de classe et de privilège, voire même l'exclusion, l'élève en arrive à vivre de l'humiliation qui mine la collaboration avec l'enseignant (Little et al., 2002; Safran & Oswald, 2003; Walker et al., 2004). Par conséquent, l'élève risque d'avoir moins de comportements centrés sur la tâche (Beaman, 2006).

Donc, les hypothèses d'effet médiateur ne se sont confirmées que pour l'intervention pour favoriser l'autocontrôle et les conséquences négatives. Dans le questionnaire Inventaire des pratiques de gestion de comportements utilisé pour cette étude, ces deux pratiques contenaient plusieurs items reliés à l'interaction directe en classe entre l'enseignant et l'élève tout en concernant le comportement de celui-ci. Cet élément pourrait expliquer en partie la présence du rôle médiateur de la qualité de la relation maître-élève.

Implications pour la recherche et la pratique

Cette étude permet d'accroître le niveau des connaissances concernant le stress des enseignants en contexte d'intégration d'élèves PTC en classe régulière au secondaire. Selon la revue de documentation effectuée, il s'agit d'une première étude faite au Québec qui rassemble les variables du stress des enseignants, leur sentiment d'auto-efficacité, leurs pratiques de gestion du comportement et la qualité de la relation

maître-élève. Plusieurs études (Bandura, 1982; Bru et al., 2002; Clunies-Ross et al., 2008; Eisenberg et al., 2005; Evers et al., 2004; Genoud et al., 2009; Hughes et al., 2005; Klassen & Chiu, 2010; Lazarus & Folkman, 1984; Little, 2005; Noddings, 1992; Safran & Oswald, 2003; Stephenson, Linfoot, & Martin, 2000), surtout anglophones et internationales, traitent de ces variables, mais, selon la recension effectuée, aucune n'a exploré la nature de leurs interactions en les intégrant dans un même projet de recherche. De plus, l'instrument mesurant les pratiques de gestion du comportement est utilisé pour une première fois. Celui-ci, avec ses 99 pratiques répertoriées selon neuf aspects de la gestion de comportements, permet de dresser un portrait précis des pratiques utilisées par les enseignants. Ainsi, les connaissances obtenues grâce à cet instrument offrent un nouveau regard sur des pratiques spécifiques de gestion du comportement des enseignants en association avec les autres variables, particulièrement avec le stress. En effet, les enseignants ayant un niveau de stress plus bas utilisent davantage des techniques pour favoriser le développement de l'autocontrôle des élèves et ceux qui présentent un niveau de stress plus élevé donnent davantage de conséquences négatives à leurs élèves. De plus, les enseignants ayant un plus bas niveau de stress rapportent un meilleur niveau de sentiment d'auto-efficacité et de qualité de relation avec l'élève PTC. Aussi, les résultats montrent que la qualité de la relation maître-élève joue un rôle médiateur entre deux pratiques de gestion de comportement et le stress : d'abord, avec l'intervention pour favoriser l'autocontrôle (pratique proactive), ensuite avec les conséquences négatives (pratique réactive).

Cette étude a exploré des variables qui sont reliées de près à la réalité des enseignants du secondaire qui intègrent des élèves PTC en classe ordinaire. Les résultats pourraient servir de base pour développer un modèle servant à mieux comprendre leur réalité et à mieux connaître l'influence de chacune des variables dans le processus d'intégration des élèves. De plus, les résultats de cette étude donnent de grandes lignes concernant les scores globaux rapportés pour le stress des enseignants, leur sentiment d'auto-efficacité, la qualité de la relation maître-élève et les pratiques de gestion du comportement. Ce faisant, ils ouvrent la voie à plusieurs recherches ultérieures qui pourraient explorer les sous-échelles de chacune des variables pour expliquer les associations avec les autres variables, particulièrement celles qui sont en lien avec un niveau de stress bas. Une attention particulière pourrait être portée sur les pratiques proactives et la qualité de la relation maître-élève qui sont identifiées comme ayant des liens positifs sur le vécu de l'élève et des enseignants. Enfin, les connaissances obtenues pourraient servir pour bonifier la formation des enseignants dans le domaine de la gestion de classe et de leur approche avec l'élève.

Pour terminer, cette étude peut aussi être utile pour la formation continue des enseignants qui peuvent non seulement s'inspirer de ses résultats généraux, mais aussi de certains éléments en particulier. Tout d'abord, le contenu des formations pourrait favoriser la prise de conscience personnelle des enseignants quant à leur niveau de stress, de sentiment d'auto-efficacité et de la qualité de la relation qu'ils ont avec les élèves et ensuite leur donner des pistes pour améliorer ces aspects. Aussi, de façon plus

pragmatique, les items de la sous-échelle de l'intervention pour favoriser l'autocontrôle sont des pratiques dont les enseignants peuvent s'inspirer et qu'ils peuvent mettre en œuvre dans leur pratique quotidienne, car les résultats démontrent une association positive avec la qualité de la relation maître-élève et une association négative avec le stress.

Forces et limites de l'étude

Cette étude présente des forces et des limites qui nécessitent d'être précisées. Tout d'abord, l'échantillon sélectionné en est un de convenance. La très grande majorité des participants proviennent de la même commission scolaire et plusieurs parmi ceux-ci sont de la même école. Il est difficile de pouvoir affirmer que la généralisation des résultats est possible compte tenu du fait qu'il n'existe pas d'études semblables au Québec. Considérant le nombre de variables soumises à l'étude, la taille de l'échantillon pourrait représenter une limite à examiner. De plus, la démonstration de l'interaction entre les variables représente un défi de taille, car il n'existe pas de modèle théorique élaboré concernant la problématique étudiée. Aussi, les variables retenues pour cette étude ne concernent que l'enseignant dans sa réalité personnelle et dans sa relation avec l'élève PTC. Il serait pertinent, dans d'éventuelles études, de considérer l'apport des professionnels et des autres acteurs du milieu scolaire impliqués dans l'intégration de l'élève PTC en classe ordinaire. La principale force de cette étude réside dans son caractère novateur. Selon la recension effectuée, il s'agit d'une première étude francophone qui rassemble autant de variables impliquées dans l'intégration des élèves

PTC. Il s'agit aussi d'une première qui vérifie les associations et les effets médiateurs entre le stress des enseignants, leur sentiment d'auto-efficacité, leurs pratiques de gestion de comportement et la qualité de la relation maître-élève. Les instruments de mesure utilisés pour le stress, le sentiment d'auto-efficacité et la qualité de la relation maître-élève présentent de bons niveaux de validité. Celui concernant les pratiques est un nouvel instrument dont une des forces est de répertorier et classifier près d'une centaine d'interventions pouvant être effectuées par l'enseignant. En conséquence, il serait pertinent d'effectuer une étude de validation, car il s'agit de la première série de résultats obtenus avec cet instrument.

Les résultats obtenus représentent une percée concernant les variables étudiées dans le contexte de l'intégration des élèves PTC en classe ordinaire, car plusieurs aspects pertinents à approfondir ressortent de cette étude. L'exploration des scores des sous-échelles des variables pourrait fournir encore plus d'éléments explicatifs. La mise en relation des pratiques des enseignants avec les autres variables est profitable autant pour la littérature scientifique que pour la formation continue des enseignants envers qui un transfert des connaissances est possible rapidement. Les formations offertes en gestion de classe aux enseignants peuvent s'inspirer des résultats concernant la pratique proactive de l'intervention pour favoriser l'autocontrôle. Plusieurs des items de cette pratique sont des éléments simples à présenter aux enseignants pour qu'ils puissent les appliquer en classe.

Conclusion

Cette étude visait à augmenter le niveau des connaissances quant au stress des enseignants en contexte d'intégration des élèves en difficultés de comportement en classe ordinaire au secondaire en vérifiant ses associations avec d'autres variables. Les résultats indiquent que le stress s'associe négativement à la qualité de la relation maître-élève, au sentiment d'auto-efficacité, à la pratique proactive de l'intervention pour favoriser l'autocontrôle et qu'il s'associe positivement à la pratique réactive des conséquences négatives. De plus, les résultats démontrent le rôle médiateur de la qualité de la relation maître-élève entre les pratiques de l'intervention pour favoriser l'autocontrôle et des conséquences négatives, et le stress.

Selon la recension des écrits effectuée, il s'agit d'une première étude québécoise et francophone qui met en lien des variables liées à des aspects personnels de l'enseignant (stress et sentiment d'auto-efficacité) avec des éléments reliés à l'élève et l'enseignant (qualité de la relation maître-élève) et concernant les méthodes de travail (pratiques de gestion des comportements). Les résultats de cette étude ouvrent des voies de recherches pertinentes concernant l'approfondissement des interactions entre les variables explorées. En effet, d'éventuelles études pourraient se concentrer sur les résultats des sous-échelles des variables. Considérant son rôle médiateur entre des pratiques de gestion des comportements (intervention pour favoriser l'autocontrôle et les conséquences négatives), la qualité de la relation maître-élève est une variable à explorer

davantage pour comprendre la dynamique entre l'enseignant et l'élève. Les résultats de cette étude font aussi ressortir des éléments pouvant être utilisés dans les programmes de formation des enseignants ou en formation continue pendant leur carrière. Ainsi, les résultats généraux pourraient permettre aux enseignants et aux divers intervenants gravitant autour d'eux de mieux comprendre la situation de l'enseignant et, par conséquent, d'organiser un meilleur soutien. D'une part, le soutien offert aux enseignants pourrait viser l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité en développant leurs compétences personnelles en enseignement ou leurs croyances en leur capacité à influencer les résultats des élèves. D'autre part, le soutien peut aussi s'orienter sur la réduction du stress et sur l'amélioration de la qualité de la relation maître-élève en tenant compte des items des instruments de mesure utilisés dans cette étude. De plus, l'utilisation des pratiques proactives peut servir de levier pour modifier non seulement la dynamique personnelle de l'enseignant, mais aussi celle qu'il a avec l'élève. Le caractère novateur de cette étude permet d'identifier des pratiques à mettre en œuvre par les enseignants qui peuvent avoir une contribution positive dans le cheminement de l'élève. Les résultats montrent clairement que l'utilisation pour favoriser l'autocontrôle des élèves est une voie à exploiter en ce qui concerne les pratiques à utiliser en classe auprès des élèves en difficultés de comportement. Le développement de compétence des enseignants et la diversification des pratiques sont des voies incontournables dans la perspective où l'intégration des élèves PTC demeurera une réalité dans le système scolaire québécois dans les prochaines années.

Rapport-Gratuit.com

Références

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ : Pearson
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education, 16*(4), 247-254. doi: 10.1177/074193259501600408
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education, 16*(3), 277-293. doi: 10.1016/s0742-051x(99)00062-1
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211. doi: 10.1080/713663717
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229. doi: 10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066x.37.2.122
- Beaman, R. (2006). *Behavioral interactions in the secondary school between teachers and students: What they say, what they do*. Macquarie University. Unpublished dissertation.
- Begeny, J. C., & 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
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology, 26*(4), 519-539. doi: 10.1080/01443410500342492

- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The Relation Between Teacher Burnout and Teachers' Attributions and Practices Regarding School Behaviour Problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. doi: 10.1016/s0022-4405(96)00029-5
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127. doi: 10.1037/0003-066x.57.2.111
- Bowen, F., & Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec. *Éducation et Francophonie*, 32(1), 69-86.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661. doi: 10.1037/0022-0663.75.5.631
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. doi: 10.1016/s0742-051x(99)00057-8
- Bru, E., Stephens, P., & Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307. doi: 10.1016/s0022-4405(02)00104-8
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.821
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Center, D. B., & Callaway, J. M. (1999). Self-reported job stress and personality in teachers of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25(1), 41-51.
- Chow, P., & Winzer, M. M. (1992). Reliability and validity of a scale measuring attitudes toward mainstreaming. *Educational and Psychological Measurement*, 52(1), 223-228. doi: 10.1177/001316449205200127

- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710. doi: 10.1080/01443410802206700
- Cook, B. G., & Cameron, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students: Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education, 31*(2), 67-76. doi: 10.1177/0741932508324402
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., & Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: Placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education, 28*(1-2), 1-23. doi: 10.2307/1602151
- DiLalla, L. F., Marcus, J. L., & Wright-Phillips, M. V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology, 42*(5), 385-401. doi: 10.1016/j.jsp.2004.05.002
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme: Le cas des enseignants Québécois. *Canadian Journal of Education, 20*(2), 146-155. doi: 10.2307/1495273
- Dionne-Proulx, J., & Pépin, R. (1997). Le travail et ses conséquences potentielles à long terme: Comparaison de trois groupes professionnels Québécois. *Revue Québécoise de Psychologie, 18*(1), 21-39.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development, 76*(5), 1055-1071. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x
- Evans, M. A. (1996). Reticent primary grade children and their more talkative peers: Verbal, nonverbal, and self-concept characteristics. *Journal of Educational Psychology, 88*(4), 739-749. doi: 10.1037/0022-0663.88.4.739
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International, 25*(2), 131-148. doi: 10.1177/0143034304043670
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & 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
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Gaudreau, L., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Canada: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & 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
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624-640. doi: 10.1016/j.tate.2007.02.006
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8th éd.). New York.
- Gordon, L. M. (2001). *High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Communication présentée Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Gottlieb, J., & Weinberg, S. (1999). Comparison of students referred and not referred for special education. *The Elementary School Journal*, 99(3), 187-199. doi: 10.1086/461922
- Greene, R. W., Abidin, R. R., & Kmetz, C. (1997). The index of teaching stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35(3), 239-259. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00006-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00006-X)
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and Regulation at Home and in School: Predicting Growth in Achievement for Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 405-427. doi: 10.1177/0743558403258859
- Guillet, L., & Hermand, D. (2006). Critique de la mesure du stress. *L'Année Psychologique*, 129-163.

- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69. doi: 10.1016/0742-051x(88)90025-x
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, 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
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94. doi: 10.1080/01443410303223
- Hayes, K., & Gunn, P. (1988). Attitudes of parents and teachers toward mainstreaming. *Exceptional Child*, 35(1), 31-38. doi: 10.1080/0156655880350104
- Herrero, J., Estévez, E., & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29(5), 671-690. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.08.015
- Houliort, N., & Sauvé, F. (2010). Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263. doi: 10.2307/1131379
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G., & Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497-504. doi: 10.1002/pits.1038
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43(4), 303-320. doi: 10.1016/j.jsp.2005.07.001

- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O.-M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 1-14. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.1
- Kauffman, J. M., & 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
- Kellam, S. G., Hendricks Brown, C., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W., Toyinbo, P., . . . Wilcox, H. C. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug and Alcohol Dependence, 95*(Suppl1), S5-S28. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2008.01.004
- Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools, 49*(2), 137-147. doi: 10.1002/pits.20624
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research, 29*(2), 146-152. doi: 10.1080/0013188870290207
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*(2), 159-167. doi: 10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(6), 869-882. doi: 10.1007/s10802-010-9411-4
- Little, E. (2005). Secondary School Teachers' Perceptions of Students' Problem Behaviours. *Educational Psychology, 25*(4), 369-377. doi: 10.1080/01443410500041516
- Little, E., Hudson, A., & Wilks, R. (2002). The efficacy of written teacher advice (tip sheets) for managing classroom behaviour problems. *Educational Psychology, 22*(3), 251-266. doi: 10.1080/01443410220138494

- Long, B. C., & Gessaroli, M. E. (1989). The relationship between teacher stress and perceived coping effectiveness: Gender and marital differences. *Alberta Journal of Educational Research*, 35(4), 308-324.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V., & 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*, 19(3), 327-343. doi: 10.1080/13632752.2013.775719
- McCormick, J., & Barnett, K. (2010). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293. doi: 10.1108/09513541111120114
- McGrath, A., Houghton, D., & Reid, N. (1989). Occupational stress, and teachers in Northern Ireland. *Work & Stress*, 3(4), 359-368. doi: 10.1080/02678378908256955
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157. doi: 10.1111/1467-8624.00598
- MELS. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : projet de politique de l'adaptation scolaire*: Ministère de l'éducation.
- Monat, A., & Lazarus, R. S. (1991). *Stress and coping: An anthology (3rd ed.)*. New York, NY US: Columbia University Press.
- Morrison, G. M., & D'Incau, B. (2000). Developmental and service trajectories of students with disabilities recommended for expulsion from school. *Exceptional Children*, 66(2), 257-272.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608. doi: 10.1080/15374410802148160
- Nelson, J. R., Maculan, A., Roberts, M. L., & Ohlund, B. J. (2001). Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2), 123-130. doi: 10.1177/106342660100900207

- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education. Advances in Contemporary Educational Thought, Volume 8.*
- Norwood, S. L. (2000). *Research strategies for advanced practice nurses*: Prentice Hall Health.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 87-98. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.87
- Pace, T. M., Mullins, L. L., Beesley, D., Hill, J. S., & Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology, 24*(2), 140-155. doi: 10.1006/ceps.1998.0986
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(2), 295-312. doi: 10.1017/s0954579400006519
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review, 33*(3), 444-458.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology, 68*(2), 269-279. doi: 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01289.x
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Canadian Journal of Education, 18*(2), 132-149. doi: 10.2307/1495186
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 70*(4), 559-581. doi: 10.1348/000709900158308
- Reid, R., Vasa, S. F., Maag, J. W., & Wright, G. (1994). An analysis of teachers' perceptions of attention deficit-hyperactivity disorder. *Journal of Research & Development in Education, 27*(3), 195-202.
- Reio, T. G., Jr., Marcus, R. F., & Sanders-Reio, J. (2009). Contribution of student and instructor relationships and attachment style to school completion. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 170*(1), 53-71. doi: 10.3200/gntp.170.1.53-72

- Rinkel, M. (2012). *Creating opportunities for all: A qualitative study of the reintegration of students with emotional/behavioral disorders to the mainstream environment*. 72, ProQuest Information & Learning, US. Repéré à <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2012-99091-087&site=ehost-live>
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60. doi: 10.3200/joer.101.1.50-60
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Ste-Foy.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F., & Deaudelin, C. (2001). Le stress professionnel ressenti par les enseignants à diverses étapes de leur carrière. *Vie Pédagogique*, 119, 5-8.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.12.003
- Rudasill, K. M., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament and Language Skills as Predictors of Teacher-Child Relationship Quality in Preschool. *Early Education and Development*, 17(2), 271-291. doi: 10.1207/s15566935eed1702_4
- Rydell, A.-M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7(2), 187-204. doi: 10.1080/14616730500134282
- Safran, S. P., & Oswald, K. (2003). Positive Behavior Supports: Can Schools Reshape Disciplinary Practices? *Exceptional Children*, 69(3), 361-373.
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141. doi: 10.1521/scpq.16.2.125.18698
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 57(Suppl 1), 152-171. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

- Skaalvik, E. M., & 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
- Soodak, L. C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom Management in Inclusive Settings. Dans C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Éds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. (pp. 461-489). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education, 12*(4), 401-411. doi: 10.1016/0742-051x(95)00047-n
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review, 26*(3), 333-368.
- Stephenson, J., Linfoot, K., & Martin, A. (2000). Behaviours of concern to teachers in the early years of school. *International Journal of Disability, Development and Education, 47*(3), 225-235. doi: 10.1080/713671118
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31*(2), 148-163.
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The Relationship Between Teacher and Student Behavior in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Transactional Processes. *Journal of Child and Family Studies, 14*(1), 1-14. doi: 10.1007/s10826-005-1106-z
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944-956. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248. doi: 10.2307/1170754
- Van Acker, R., Grant, S. H., & Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education & Treatment of Children, 19*(3), 316-334.

- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. ((2e éd). éd.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301. doi: 10.1111/1467-8624.00406
- Whitehead, A. J., & Ryba, K. (1995). New Zealand teachers' perceptions of occupational stress and coping strategies. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 30(2), 177-188.
- Williams, R. J., & Algozzine, B. (1977). Differential attitudes toward mainstreaming: An investigation. *Alberta Journal of Educational Research*, 23(3), 207-212.
- Wyrick, A., & Rudasill, K. M. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher-child relationship quality in third grade. *Early Education and Development*, 20(5), 845-864. doi: 10.1080/10409280802582803
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.04.008