



Université du Québec
à Rimouski

**La prédiction du sentiment d'efficacité personnelle des
enseignants travaillant avec des élèves ayant un trouble du
spectre de l'autisme et la compréhension de leur vécu : une
recherche mixte.**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© **Amélie Vallée**

Juin 2018

Composition du jury :

Abdellah Marzouk, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Pauline Beaupré, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Nathalie Poirier, examinateur externe, Université du Québec à Montréal

Dépôt initial le 28 mars 2018

Dépôt final le 4 juin 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

LES REMERCIEMENTS

Pauline, je vous remercie d'avoir été là pour souligner mes bons coups, pour m'encourager durant les impasses et surtout pour m'avoir aidée à pousser mes réflexions toujours un peu plus loin.

Nathalie Poirier et Abdellah Marzouk, je me sens choyée de vous avoir comme membre du jury, je vous remercie pour vos précieux commentaires.

Je remercie aussi les professeurs de l'UQAR que j'ai côtoyés durant mes études de deuxième cycle. Leur passion pour la recherche m'a permis d'apprivoiser un monde nouveau et leurs explications m'ont aidé à accomplir ce projet.

Je remercie les enseignants qui ont pris le temps de participer à cette recherche. Je sais à quel point le temps est précieux lorsque nous sommes enseignants.

Ghislain, je te remercie du fond du cœur de m'avoir supportée durant ces quatre années. Je te remercie d'avoir eu une écoute intéressée durant tout ce temps. Merci d'avoir su comprendre à quel point c'était important pour moi.

L'AVANT-PROPOS

Depuis maintenant 12 ans, j'enseigne à des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Au cours de ces années, je me suis aperçue de la différence que je pouvais faire pour mes élèves. J'ai eu l'impression que, par mes actions et mes choix, je pouvais les amener à se surpasser. Après avoir participé à un projet supervisé par Nancy Gaudreau « Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves », j'ai pu nommer le sentiment que j'éprouvais face à mes élèves : le sentiment d'efficacité personnelle. Je me suis alors questionnée sur le cheminement que j'avais fait au cours des années pour développer mon sentiment d'efficacité personnelle. De fil en aiguille, mon questionnement personnel s'est transposé en un questionnaire plus global sur l'ensemble des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme.

Puis, en assistant à une conférence de Nathalie Poirier et Naima Fahmi : *Les TSA en milieu scolaire : Ce que les chercheurs et les parents en disent*, j'ai été surprise de constater que les enseignants des classes spécialisées avaient suivi peu d'heures de formations continues spécialement au sujet des élèves ayant un TSA. Cette conférence était suivie par celle de Pauline Beaupré. J'avais donc trouvé, en un après-midi, un début de réflexions pour ma maîtrise, ainsi qu'une personne pour m'aider à y parvenir.

Mon travail d'enseignante est enrichissant et stimulant. Par contre, il peut parfois être exigeant et déstabilisant. Par cette recherche, j'ai donc voulu, d'une part, comprendre mieux le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale, mais, aussi, d'autre part, tracer un portrait de tous ces enseignants qui contribuent à l'avenir des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme.

LE RÉSUMÉ

Selon les données du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2016a), près de 55 % des élèves ayant un TSA étaient scolarisés en classes d'adaptation scolaire et sociale. Étant donné le profil de ces élèves, leur scolarité devient un défi pour les enseignants (Cottenceau, 2012; Jennett, Harris et Mesibov, 2003). Selon la théorie de Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) permettrait d'apporter une meilleure connaissance de la capacité ressentie des enseignants travaillant auprès de ces élèves. Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance de la personne en sa capacité à réaliser certaines tâches pour atteindre les cibles souhaitées (Bandura, 2007). L'objectif principal de la présente recherche mixte est de trouver des modèles de régression pour prédire le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès des élèves ayant un TSA. Un premier modèle de régression, pour prédire l'efficacité personnelle, comprend trois facteurs : l'attestation d'une formation basée sur l'approche TEACCH (cinq jours), la participation à une conférence ou une formation au sujet des comportements défis/la modification de comportement et, finalement, les années d'ancienneté en enseignement. Le modèle de régression retenu pour prédire l'efficacité générale comprend quatre facteurs : la participation à une conférence ou une formation sur l'introduction aux troubles du spectre de l'autisme, celle sur l'apprentissage du jeu symbolique, les stages effectués durant le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale auprès d'élèves ayant un TSA et la participation à une conférence ou une formation sur les fonctions exécutives. Les formations et l'expérience semblent donc des éléments importants dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle.

L'objectif secondaire de l'étude consiste à tracer un portrait de ces enseignants à l'aide des facteurs sélectionnés selon les études antérieures, dont le sentiment d'efficacité personnelle, mais aussi leur perception de l'épuisement professionnel, l'attitude, les formations et l'expérience. Les résultats de ces facteurs mettent en relief que les enseignants apprécient leur travail auprès des élèves ayant un TSA, bien qu'ils ressentent de la fatigue et qu'ils puissent avoir de la difficulté à concevoir l'inclusion scolaire de ces élèves. Il a aussi été démontré, à l'aide des événements racontés par les enseignants, que le travail d'équipe pourrait être un élément important dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

Mots clés : [enseignant d'adaptation scolaire et sociale, sentiment d'efficacité personnelle, épuisement professionnel, attitude, formation, expérience]

Mots clés en anglais: [special education teacher, self-efficacy, burnout, attitude, training, experience]

LA TABLE DES MATIÈRES

LES REMERCIEMENTS.....	v
L'AVANT-PROPOS	vi
LA TABLE DES MATIÈRES.....	ix
LA LISTE DES FIGURES	xvii
LA LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xix
L'INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1	3
LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 LES PARTICULARITÉS DES ÉLÈVES AYANT UN TSA	3
1.1.1 Le profil des élèves ayant un TSA.....	3
1.1.2 La prévalence des élèves ayant un TSA	4
1.2 LE PROBLÈME DE RECHERCHE.....	6
1.3 LA QUESTION, L'HYPOTHÈSE ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	8
1.4 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET LA PERTINENCE SOCIALE	9
CHAPITRE 2.....	11
LE CADRE CONCEPTUEL.....	11
2.1 LES ÉLÈVES AYANT UN TSA.....	11
2.1.1 Le diagnostic du TSA	12
2.1.2 Les comorbidités du TSA	13
2.2 LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	13
2.2.1 Les concepts apparentés.....	14
2.2.2 Le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants.....	15
2.2.3 Les sources d'information du sentiment d'efficacité personnelle	17
2.2.4 Les facteurs du sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants	17
2.3 L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL	20

2.3.1 Les répercussions du stress et de l'épuisement professionnel.....	21
2.3.2 Le stress et l'épuisement professionnel chez les enseignants	22
2.3.3 Les facteurs d'épuisement professionnel chez les enseignants	23
2.4 LES ATTITUDES	24
2.4.1 Les concepts apparentés	25
2.4.2 L'attitude des enseignants	26
2.5 LA FORMATION.....	26
2.5.1 La formation initiale des enseignants.....	27
2.5.2 La formation continue	27
2.5.3 Les enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA	28
2.6 L'EXPÉRIENCE.....	30
2.6.1 L'expérience en stage des étudiantes en adaptation scolaire et sociale	31
2.6.2 L'expérience chez les enseignants	31
2.7 LA SYNTHÈSE DES CONCEPTS.....	32
CHAPITRE 3	34
LA METHODOLOGIE.....	34
3.1 LE DEVIS DE LA RECHERCHE.....	34
3.1.1 La méthode quantitative	34
3.1.2 La méthode qualitative	35
3.2 L'ÉCHANTILLONNAGE.....	36
3.2.1 Les enseignants	36
3.2.2 Les régions administratives et les commissions scolaires.....	37
3.3 LES INSTRUMENTS DE MESURE.....	38
3.3.1 Le sentiment d'efficacité personnelle	39
3.3.2 L'épuisement professionnel	42
3.3.3 L'attitude quant aux élèves ayant un TSA	45
3.3.4 Les formations.....	47
3.3.5 Les expériences antérieures.....	47

3.4 LES MÉTHODES D'ANALYSE	48
3.5 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	50
3.6 LES LIMITES DE LA RECHERCHE	51
CHAPITRE 4.....	53
LES RÉSULTATS.....	53
4.1 LES DONNÉES DESCRIPTIVES	53
4.1.1 La description du milieu	53
4.1.2 Les données sur le sentiment d'efficacité personnelle.....	55
4.1.3 Les données sur l'épuisement professionnel.....	59
4.1.4 Les données sur l'attitude	65
4.1.5 Les données sur la formation	68
4.1.6 Les données sur l'expérience.....	72
4.2 LA PRÉDICTION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE.....	74
4.2.1 Les facteurs pouvant prédire l'efficacité personnelle	76
4.2.2 Les facteurs pouvant prédire l'efficacité générale	81
4.2.3 Les modèles de prédiction du sentiment d'efficacité personnelle	86
4.3 LES RÉSULTATS QUALITATIFS	94
4.3.1 Les types de situations vécues	94
4.3.2 Les émotions vécues	97
4.3.3 Les interventions mises en place	99
4.3.4 Le résumé des événements racontés	100
CHAPITRE 5.....	101
L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	101
5.1 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES MODÈLES DE RÉGRESSIONS.....	101
5.1.1 Les états physiologiques et émotionnels.....	101
5.1.2 L'expérience active.....	102

5.2 LE PORTRAIT DES ENSEIGNANTS D'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE	110
5.2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle	111
5.2.2 L'épuisement professionnel	112
5.2.3 L'attitude envers les élèves ayant un TSA	113
5.2.4 Les formations.....	114
5.2.5 L'expérience.....	116
LA CONCLUSION.....	118
L'ANNEXE I	123
L'ANNEXE II.....	125
L'ANNEXE III.....	127
L'ANNEXE IV	130
L'ANNEXE V.....	132
L'ANNEXE VI	135
L'ANNEXE VII	138
L'ANNEXE VIII.....	143
L'ANNEXE IX	146
L'ANNEXE X.....	149
L'ANNEXE XI	164
L'ANNEXE XII	169
LA LISTE DE RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	171

LA LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Les énoncés de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle	42
Tableau 2 Les énoncés de l'échelle du <i>Maslach Burnout Inventory</i>	44
Tableau 3 Les énoncés de l'échelle d'attitude des enseignants envers les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme	46
Tableau 4 La distribution des participants selon les régions administratives	54
Tableau 5 La distribution des enseignants selon les commissions scolaires	54
Tableau 6 La distribution des enseignants selon le type de classe	55
Tableau 7 Les statistiques descriptives de l'efficacité personnelle	56
Tableau 8 Les statistiques descriptives de l'efficacité générale	58
Tableau 9 Les statistiques descriptives de l'épuisement émotionnel	60
Tableau 10 Les données descriptives de la dépersonnalisation	62
Tableau 11 Les statistiques descriptives de l'accomplissement personnel.....	64
Tableau 12 Les statistiques descriptives de l'attitude.....	66
Tableau 13 Les études collégiales et universitaires effectuées par les participants.....	68
Tableau 14 Les formations donnant une attestation suivies par les participants	69
Tableau 15 Les sujets des conférences et des formations suivies par les participants	70
Tableau 16 La somme des formations donnant une attestation et des formations et conférences suivies	71
Tableau 17 La fréquence des facteurs reliés à l'expérience	72
Tableau 18 Le nombre d'années d'ancienneté	73
Tableau 19 La fréquence des réussites et des déceptions marquantes.....	74

Tableau 20 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité personnelle selon l'occupation d'un emploi auprès des personnes ayant un TSA avant d'avoir travaillé en enseignement.....	77
Tableau 21 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité personnelle selon le nombre d'années d'expérience en enseignement	78
Tableau 22 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité personnelle selon la formation inspirée de l'approche TEACCH (5 jours).....	79
Tableau 23 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité personnelle selon une conférence ou une formation au sujet de la communication fonctionnelle.....	80
Tableau 24 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité personnelle selon une conférence ou une formation au sujet des comportements défis et la modification de comportement.....	81
Tableau 25 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité générale selon le DEC en sciences humaines	82
Tableau 26 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité générale selon les stages effectués durant le baccalauréat en enseignement avec des élèves ayant un TSA.....	83
Tableau 27 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité générale selon une conférence ou une formation au sujet de l'introduction des troubles du spectre de l'autisme	84
Tableau 28 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité générale selon une conférence ou une formation au sujet de l'apprentissage du jeu symbolique.....	85
Tableau 29 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité générale selon une conférence ou une formation au sujet des fonctions exécutives	85
Tableau 30 La prédiction et l'ANOVA du modèle 1, 2, 3 et 4 de l'efficacité personnelle	88
Le tableau 31 Le résumé des modèles de prédiction de l'efficacité personnelle	89
Tableau 32 La prédiction et l'ANOVA du modèle 1, du modèle 2, du modèle 3 et du modèle 4 de l'efficacité générale.....	92
Tableau 33 Le résumé des modèles de prédiction de l'efficacité générale	93

Tableau 34 La classification des émotions exprimées par les participants.....99

Tableau 35 Les interventions selon l'implication de l'enseignant.....100

LA LISTE DES FIGURES

Figure 1 Les sources et les facteurs du sentiment d'efficacité personnelle retenus pour la recherche	20
--	----

LA LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ABA /AAC	Applied Behavior Analysis / Analyse appliquée du comportement
APA	American Psychiatric Association
DEC	Diplôme d'études collégiales
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux)
INESSS	Institut national d'expertise en santé et service sociaux
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
PECS®	<i>Picture Exchange Communication System</i>
TEACCH®	<i>Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren</i>
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

L'INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Canada, la prévalence des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) est de 1 sur 94 (Gouvernement du Canada, santé publique, 2016). Les enseignants d'adaptation scolaire et sociale sont donc nombreux à travailler auprès de cette clientèle. Ces élèves ont un profil hétérogène (Cantin et Mottron, 2004) et le large spectre de l'autisme apporte une grande diversité de symptômes (Barthélémy, 2012).

Depuis une vingtaine d'années, certaines études se sont penchées sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, étant donné les répercussions importantes de ce concept sur les élèves et les enseignants eux-mêmes. Ces études sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants démontrent des liens avec la réussite scolaire des élèves (Almudever *et al.*, 2006; Ashton, Webb et Doda, 1982; Bandura, 2007; Goddard, Hoy et Hoy 2000; Ross, 1992; Tournaki et Podell, 2005), avec le stress et l'épuisement personnel des enseignants (Almudever *et al.*, 2006; Dicke *et al.*, 2014; García-Ros, Fuentes et Fernández 2015; Punch et Tuettemann, 1990; Savaş, Bozgeyik et Eser, 2008; Skaalvik et Skaalvik, 2010), avec l'attitude des enseignants (Angiulo, 2014; Urton, Wilbert et Hennemann, 2014), avec les formations (Gaudreau, 2011; Jennett, Harris et Mesibov, 2003; Mazin, 2011) et avec l'expérience (Kosiorek, 2014; Mazin, 2011).

La présente recherche reprend les facteurs dont les études antérieures ont démontré un lien avec le sentiment d'efficacité personnelle, il s'agit de l'épuisement professionnel, de l'attitude envers les élèves ayant un TSA, des formations et de l'expérience. Elle est effectuée auprès des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un TSA au Québec. Elle s'inscrit dans une méthodologie mixte. D'une part, des analyses de régressions multiples seront utilisées pour tenter de déterminer un modèle de prédiction du sentiment d'efficacité personnelle et, d'autre part, un portrait des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'une clientèle TSA sera brossé.

Le présent mémoire sera divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre exposera la problématique ainsi que l'objectif principal et les objectifs secondaires de l'étude. Le

deuxième chapitre décrira le concept clé de la recherche, le sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que les facteurs y étant reliés (l'épuisement professionnel, l'attitude, la formation et l'expérience). Le chapitre trois présentera la méthodologie utilisée pour effectuer présente étude. Le chapitre quatre explicitera les résultats de la recherche, puis, au chapitre suivant, le cinquième, une interprétation des résultats sera exposée. Une conclusion contenant les retombées de la recherche, ainsi que des recommandations, terminera ce mémoire.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Tout d'abord, ce chapitre présentera les particularités des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Par la suite, le problème de recherche sera défini. Puis, la question de recherche, ainsi que les objectifs et les hypothèses seront énoncés. Finalement, la pertinence scientifique et la pertinence sociale seront exposées.

1.1 LES PARTICULARITÉS DES ÉLÈVES AYANT UN TSA

Depuis quelques années, il y a davantage d'études sur les personnes ayant un TSA. Ces différentes études permettent de mieux comprendre les personnes atteintes de ce trouble. Dans cette section, le profil des élèves ayant un TSA sera décrit. Par la suite, la prévalence de ces élèves dans le milieu scolaire sera nommée et, finalement, la situation des enseignants travaillant auprès de ces élèves sera brièvement présentée.

1.1.1 LE PROFIL DES ELEVES AYANT UN TSA

Les grandes difficultés de ces élèves se retrouvent dans les habiletés langagières et sociales. Les élèves ayant un TSA n'ont habituellement pas le même niveau de communication verbale et non verbale que les autres élèves de leurs âges (ex. : utilisation d'un vocabulaire plus riche, difficulté de communiquer ses besoins, difficultés à comprendre les concepts abstraits) (Huc-Chabrolle, 2012). Quant aux lacunes sociales, celles-ci peuvent se manifester par des difficultés à porter attention à l'autre, à comprendre le tour de rôle et à bien cerner les émotions des autres (Bolduc, 2013; Rogé, 2008). Étant donné leurs lacunes langagières et sociales, il peut être difficile pour eux de comprendre les codes sociaux. De plus, ces élèves ont des intérêts restreints et des comportements répétitifs qui peuvent s'exprimer par une attention soutenue sur un objet ou un sujet. Il peut aussi y

avoir la présence de mouvements répétitifs comme un balancement ou une agitation des doigts et cela peut être accompagné d'une difficulté aux changements (Rogé, 2008). Ces élèves ont aussi un profil cognitif hétérogène. Ils peuvent avoir des forces dans certains domaines (ex. : le traitement visuel de l'information) et avoir de grandes lacunes dans d'autres (ex. : la généralisation et la recherche d'information dans leur mémoire) (Cantin et Mottron, 2004).

Des troubles de comportement sont souvent présents chez les élèves ayant un TSA. Il peut s'agir d'un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, d'un trouble d'opposition avec ou sans provocation ou d'un trouble de la conduite (Abouzeid, 2013; American Psychiatric Association [APA], 2015; Brebion, 2015; Levallois, 2012). Certains élèves ayant un TSA pourraient aussi avoir une déficience intellectuelle. Des études avancent qu'il y aurait entre 10 % et 68 % des personnes présentant un TSA qui auraient une déficience intellectuelle (Abouzeid, 2013; Mottron, 2016; Rogé, 2008). Cet écart considérable peut s'expliquer par les tests utilisés pour vérifier le quotient intellectuel des participants, par les méthodologies des différentes études et par les différentes définitions, dans chacune des études, pour cerner les concepts « trouble du spectre de l'autisme » et « déficience intellectuelle » (Abouzeid, 2013 ; Mottron, 2016). Toutes ces difficultés peuvent avoir des impacts sur leur scolarité.

1.1.2 LA PREVALENCE DES ELEVES AYANT UN TSA

Durant l'année scolaire 2015-2016, la prévalence du trouble du spectre de l'autisme, au Québec, chez les personnes âgées de 1 à 17 ans, était de 1 sur 77 (Noiseux, 2018). Le nombre grandissant de personnes recevant le diagnostic du TSA amène une nouvelle réalité dans le système scolaire québécois. En effet, au Québec, le TSA est maintenant le handicap ayant la plus grande prévalence dans le système scolaire (Noiseux, 2014). Le nombre d'élèves ayant un diagnostic de TSA a augmenté de 21 % par année, entre les années scolaires 2000-2001 et 2009-2010 (Noiseux, 2012). Durant l'année scolaire 2014-2015,

dans le milieu scolaire québécois, ils étaient environ 12 000 élèves à avoir ce diagnostic en incluant ceux scolarisés au préscolaire, au primaire et au secondaire (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur [MEES], 2016a). De ce nombre, près de la moitié n'étaient pas intégrés en classes ordinaires (voir ANNEXE I). Ces élèves étaient scolarisés dans des classes d'adaptation scolaire et sociale de type homogène, où tous les élèves ont le même diagnostic ou le même trouble (ex. : classe de langage, classe TSA), de type hétérogène, où les élèves ont des diagnostics ou des troubles différents (ex. : classe à effectif réduit, classe de difficulté grave d'apprentissage) ou dans des écoles spécialisées où tous les élèves ont un diagnostic de TSA (Fahmi, 2013).

1.1.3 LA SITUATION DES ENSEIGNANTS TRAVAILLANT AUPRES D'ÉLÈVES AYANT UN TSA

Étant donné le profil des élèves ayant un TSA, leur scolarité devient un défi pour les enseignants (Cottenceau, 2012; Jennett, Harris et Mesibov, 2003). D'ailleurs dans certains états aux États-Unis, il y a une pénurie d'enseignants en adaptation scolaire et sociale. Une des premières causes serait l'épuisement professionnel (Coman *et al.*, 2013). En Virginie, cela amènerait une diminution du nombre d'enseignants qualifiés pour travailler avec les élèves ayant un handicap et engendrerait une diminution de la qualité de l'éducation que les élèves handicapés reçoivent (Billingsley, 2004). Par contre, selon l'étude de Ruble, Usher et McGrew (2011), les enseignants les plus dévoués dans leur travail, et qui enseignent le plus longtemps, auraient un niveau plus élevé de leur sentiment d'efficacité personnelle. De plus, ces enseignants seraient moins stressés que ceux ayant un niveau faible de sentiment d'efficacité personnelle (Ruble, Usher et McGrew, 2011). Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance de la personne en sa capacité à réaliser certaines tâches pour atteindre les cibles souhaitées (Bandura, 2007).

1.2 LE PROBLÈME DE RECHERCHE

En raison de l'augmentation des élèves ayant un TSA, tous les enseignants du milieu scolaire québécois auront davantage d'occasions d'enseigner à des élèves ayant ce diagnostic. Puisque près de la moitié des élèves diagnostiqués avec un TSA sont scolarisés dans des classes d'adaptation scolaire et sociale, les enseignants d'adaptation scolaire et sociale auront à leur enseigner plus souvent que les enseignants travaillant dans des classes ordinaires (MEES, 2016a). Ces élèves ont des besoins particuliers et des caractéristiques qui leur sont propres. D'ailleurs, ils progressent davantage lorsque la pédagogie est adaptée à leurs besoins (Fahmi, 2013). Au Québec, Fahmi (2013) soutient que : « le milieu scolaire doit s'adapter à cette nouvelle situation [l'augmentation des élèves présentant un TSA] et fournir des services répondant aux besoins de cette clientèle » (p.139).

Les enseignants en adaptation scolaire et sociale vivent deux fois plus d'événements stressants, par jour, que les enseignants travaillant dans des classes ordinaires. À chacun de ces événements, ils ressentent, en moyenne, le même niveau de stress (Pont et Reid, 1985). En raison des défis reliés à l'enseignement des élèves ayant un TSA, les enseignants travaillant avec cette clientèle seraient davantage à risque d'épuisement professionnel (Jennett, Harris et Mesibov, 2003). Par contre, il y a encore peu d'études au sujet de l'épuisement professionnel des enseignants travaillant spécifiquement avec des élèves ayant un TSA pour corroborer ces données (Cappe, Smock et Boujut, 2016).

Selon l'étude de McGregor et Campbell (2001), les enseignants mentionnent que l'intégration des élèves ayant un TSA dépendrait davantage des capacités de l'élève. Par contre, le manque de formation est un frein à l'intégration de ces élèves. Au Québec, le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale offre peu d'heures de cours portant sur l'enseignement des élèves ayant un TSA, et, dans certaines universités, aucune heure de cours n'est proposée aux futurs enseignants à propos de cette clientèle et de leurs besoins (voir ANNEXE II). Les approches à préconiser sont connues et il y a, au Québec, plusieurs formations continues offertes pour les enseignants. L'étude de Poirier, Cappe et Bujout (2015), mentionne les sujets des formations continues suivies par certains enseignants (15

enseignants, lors de cette étude). Puisque dans cette étude les enseignants travaillaient tous à Montréal et ses environs, il est fort possible que les enseignants des autres régions n'aient pas reçu les mêmes formations, du fait que plusieurs formations sont offertes seulement à Montréal.

En général, les enseignants ont une attitude plutôt favorable aux élèves ayant un TSA, mais elle l'est encore plus lorsqu'ils ont les ressources pour les aider et qu'ils ont reçu des formations appropriées pour favoriser l'accueil de ces élèves (Doré, Wagner et Brunet, 1996; Engstrand et Roll-Pettersson, 2012; McGregor et Campbell, 2001; Park et Chitiyo, 2011). D'ailleurs, les formations pourraient permettre aux enseignants de modifier leurs attitudes (Brien, 1997). Plusieurs études ont vérifié l'attitude des enseignants et même celles des étudiants en adaptation scolaire et sociale envers les élèves ayant un TSA, mais aucune d'entre elles n'a été faite, au Québec, auprès des enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves de niveau préscolaire, primaire ou secondaire.

L'expérience des enseignants améliorerait leurs pratiques enseignantes (Syriopoulou-Deli *et al.*, 2012). Étant donné l'augmentation récente de l'effectif des élèves ayant un TSA, les enseignants ayant plusieurs années d'expérience n'en ont pas nécessairement acquis avec des élèves atteints de ce trouble (Park et Chitiyo, 2011). Au Québec, il y a peu d'informations sur le nombre d'années d'expérience des enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant avec cette clientèle, ainsi que sur leur vécu auprès d'eux.

Le sentiment d'efficacité personnelle permettrait d'apporter une meilleure connaissance de la capacité ressentie par les enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès des élèves ayant un TSA (Bandura, 2007). Ce concept, en plus d'avoir une implication au niveau de la persévérance des enseignants, aurait aussi un impact sur la réussite scolaire des élèves (Almudever *et al.*, 2006; Ashton, Webb et Doda, 1982; Bandura, 2007; Goddard, Hoy et Hoy 2000; Ross, 1992; Tournaki et Podell, 2005). Plusieurs recherches ont répertorié des facteurs pouvant influencer le sentiment d'efficacité personnelle (Forget, 2009; Gaudreau *et al.*, 2012; Hoy et Spero, 2005; Jennett, Harris et

Mesibov, 2003; Kosiorek, 2014; Ruble, Usher et McGrew, 2011). Les variables principales qui émergent sont : l'épuisement professionnel, la formation, les attitudes et l'expérience.

1.3 LA QUESTION, L'HYPOTHÈSE ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

En raison de l'impact du sentiment d'efficacité personnelle sur la réussite des élèves, il est important que les enseignants en adaptation scolaire et sociale aient un niveau élevé de cette perception d'eux-mêmes. La présente recherche est effectuée pour tenter de vérifier le niveau de prédiction de certains facteurs sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès des élèves ayant un TSA. Voici la question de recherche : « Quelle est la valeur prédictive de certains facteurs (épuisement professionnel, attitude, formations, expériences) sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, au Québec? »

L'hypothèse de la recherche est que les facteurs suivants (l'épuisement professionnel, de la formation, de l'attitude et de l'expérience) prédisent le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA. L'objectif principal est donc de trouver des modèles de régressions à l'aide des facteurs retenus pour leur importance, selon les recherches antérieures.

De plus, la présente recherche servira aussi à expliciter un portrait des enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un TSA, au Québec, en prenant en considération chacun des facteurs retenus. Plus précisément, les objectifs secondaires sont :

- vérifier le niveau du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un TSA;
- vérifier le niveau d'épuisement professionnel des enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un TSA;

- vérifier le niveau de l'attitude envers les élèves ayant un TSA des enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant auprès de ces élèves;
- répertorier les formations suivies par les enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un TSA;
- identifier le nombre d'années d'expérience des enseignants en adaptation scolaire et sociale en enseignement et plus précisément avec des élèves ayant un TSA;
- décrire des événements marquants vécus par des enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un TSA.

1.4 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET LA PERTINENCE SOCIALE

Il y a beaucoup de recherches portant sur les différentes caractéristiques des élèves présentant un TSA, sur leurs besoins, ainsi qu'un inventaire des méthodes éducatives à préconiser auprès de cette clientèle. Certaines études menées aux États-Unis tentent de mieux comprendre la cause de la pénurie d'enseignants en adaptation scolaire et sociale et de vérifier les effets de l'augmentation de l'effectif d'élèves ayant un TSA dans le milieu scolaire. Elles abordent les termes du sentiment d'efficacité personnelle, de l'épuisement professionnel, du stress des enseignants, des méthodes éducatives utilisées par les enseignants et de la collaboration avec les parents (Billingsley, 2004; Hays, 2005; Leaf *et al.*, 2011; Loianoco et Allen, 2008; Ruble, Usher et McGrew, 2011). Certaines études ont permis de vérifier le lien entre l'épuisement professionnel et le sentiment d'efficacité personnelle (Almudever *et al.*, 2006; Ruble, Usher et McGrew, 2011; Savaş, Bozgeyik et Eser, 2008; Skaalvik et Skaalvik, 2010). Par contre, ces études ne tentent pas de prédire le sentiment d'efficacité personnelle en incluant tous ces facteurs : l'épuisement professionnel, l'attitude, la formation et l'expérience.

Au Québec, il y a encore peu d'études portant sur les enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'une clientèle présentant un TSA (Poirier, Cappe et Bujout, 2015). La pertinence de la présente recherche réside donc, d'une part, du fait qu'elle aborde un sujet peu abordé jusqu'à maintenant : la prédiction du sentiment

d'efficacité personnelle des enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'une clientèle ayant un TSA, et, d'autre part, du fait qu'elle est menée en contexte québécois.

Étant donné les répercussions possibles sur les enseignants de l'augmentation des élèves ayant un TSA, il est important de connaître leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle. En effet, les enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle élevé ressentent un plus haut degré de bien-être (Almudever *et al.*, 2006). La présente recherche devrait permettre de mettre en relief les facteurs pouvant jouer un rôle important dans l'élaboration du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA. Il est donc important que les décideurs du milieu scolaire travaillent en amont les facteurs en jeu dans l'élaboration du sentiment d'efficacité personnelle. Il en va de même du bien-être des enseignants, mais, aussi, de la répercussion sur les élèves. Lorsque les enseignants ont un haut niveau du sentiment d'efficacité personnelle, cela a un impact positif sur la scolarité des élèves (Almudever *et al.*, 2006; Ashton, Webb et Doda, 1982; Bandura, 2007; Goddard, Hoy et Hoy, 2000; Ross, 1992; Tournaki et Podell, 2005). Dans quelques années, il y aura plusieurs élèves ayant un TSA qui effectueront leur passage dans la vie active, il faut leur permettre d'évoluer à leur plein potentiel.

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre permettra de mettre en perspective les différents concepts qui sont abordés dans cette recherche. En premier lieu, les particularités des élèves ayant un TSA seront présentées. Puis le concept du « sentiment d'efficacité personnelle » sera défini. Par la suite, les facteurs choisis dans la présente étude pour prédire le sentiment d'efficacité personnelle seront détaillés : l'épuisement professionnel, l'attitude, les formations et l'expérience.

2.1 LES ÉLÈVES AYANT UN TSA

Le terme « autisme » est apparu, au début du 20e siècle, il faisait alors référence à une manifestation de schizophrénie (Bolduc, 2013). En 1942, le terme a été repris par Leo Kanner, qui est le premier à décrire les enfants ayant un TSA comme ayant des difficultés à entrer en relation avec les autres (New et Cochran, 2007). Kanner a choisi le terme « autisme » puisque celui-ci signifie en grec « soi-même » et que cela lui apparaissait représenter le « repli sur soi » qu'il observait chez ces enfants (Barthélémy, 2012). Le terme anglais « spectrum of disorders » est apparu dans les années quatre-vingt. C'est la psychiatre Lorna Wing qui, ayant fait des recherches sur les caractéristiques des personnes ayant un diagnostic de syndrome d'Aspergers, a créé ce nouveau terme (New et Cochran, 2007). Ce terme fait son apparition dans la quatrième version du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM IV¹) seulement dans les années quatre-vingt-dix. En français, le terme est traduit par « trouble envahissant du développement ». Ce trouble était alors diagnostiqué selon trois critères principaux. Dans la cinquième version du le DSM – 5

¹ Le DSM est un manuel diagnostique basé sur les comportements (Bolduc, 2013).

(APA, 2013, les termes « trouble envahissant du développement », « trouble envahissant du développement non spécifié », « Asperger » et « autisme » ont été remplacés par « trouble du spectre de l'autisme ». Le terme « trouble du spectre de l'autisme » (TSA) inclut la diversité des symptômes des personnes diagnostiquées et met l'accent sur le profil unique de chaque personne (Barthélémy, 2012). Cette modification a été apportée pour aider les praticiens à faire un diagnostic (Bolduc, 2013). Dans les prochaines sections, il sera question du diagnostic du TSA, ainsi que des comorbidités associées à celui-ci.

2.1.1 LE DIAGNOSTIC DU TSA

Le diagnostic d'une personne TSA se fait à l'aide des signes présents chez cette personne. Par contre, les manifestations peuvent être très différentes d'un individu à l'autre. De nos jours, les praticiens doivent se fier aux critères diagnostiques du DSM-5 pour émettre un diagnostic (Bolduc, 2013). Les critères de la cinquième version, traduite en français du DSM (APA, 2013, p.55-56) sont les suivants :

- A. Déficits persistants de la communication et des interactions sociales observées dans des contextes variés. [...];
- B. Caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités [...];
- C. Les symptômes doivent être présents dès les étapes précoces du développement [...];
- D. Les symptômes occasionnent un retentissement cliniquement significatif en termes de fonctionnement actuel social, scolaire/professionnel ou dans d'autres domaines importants;
- E. Ces troubles ne sont pas mieux expliqués par un handicap intellectuel (trouble du développement intellectuel) ou un retard global du développement. [...]

Lors du diagnostic, il est nécessaire de spécifier le niveau de sévérité du TSA, chez la personne, à l'aide de deux éléments distincts : la communication sociale et les

comportements restreints ou répétitifs. Pour chaque élément, il y a trois niveaux qui correspondent au degré de besoin de la personne diagnostiquée : « niveau 1 : nécessitant de l'aide; niveau 2 : nécessitant une aide importante; niveau 3 : nécessitant une aide très importante » (APA, 2013, p.58). Puisque le diagnostic du TSA n'est pas exclusif, il est possible pour la personne d'avoir d'autres troubles associés.

2.1.2 LES COMORBIDITES DU TSA

Les personnes ayant un diagnostic du TSA peuvent parfois présenter des troubles associés. Selon une étude de Joshi *et al.* (2010) portant sur 2323 enfants suivis dans un centre de psychiatrie, dont 217 avaient un TSA, les enfants ayant un TSA présenteraient un taux plus élevé de comorbidités que les enfants ayant un autre trouble. Les troubles associés les plus fréquents sont la dépression, les troubles anxieux, les troubles obsessionnels compulsifs, des comportements d'opposition, des troubles de l'humeur, le Gilles de la Tourette, le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité et des phobies (Brebion, 2015). Il est aussi démontré que les troubles de langage sont significativement plus élevés chez les enfants ayant un TSA que chez les enfants suivis pour une autre problématique psychiatrique (Joshi *et al.*, 2010). D'autres troubles, difficultés et atteintes peuvent être diagnostiqués chez les élèves ayant un TSA : un retard de développement, une déficience intellectuelle, des problèmes sensoriels, des troubles de sommeil, des troubles alimentaires, des déficits moteurs et de l'épilepsie (APA, 2013; Abouzeid, 2013; Rogé, 2008). Cette gamme de problèmes illustre la complexité devant laquelle les enseignants se retrouvent lorsqu'ils travaillent auprès d'élèves ayant un TSA.

2.2 LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Le sentiment d'efficacité personnelle découle directement de l'agentivité. L'agentivité signifie que la personne a un impact sur le cheminement de sa vie; elle ne fait

pas que subir les événements extérieurs, elle peut influencer ce qui lui arrive (Bandura, 2009). Plus précisément, le sentiment de « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p.12). Ainsi, avoir des doutes quant à ses propres capacités à réussir une situation peut amener des résultats négatifs sur ses actions et ainsi diminuer ses compétences. Par contre, avoir un sentiment d'efficacité personnelle positif favorise la réussite des objectifs, malgré les obstacles rencontrés. La personne doit prendre conscience qu'elle a un impact sur ce qu'elle entreprend. Une personne efficace sera celle qui pourra s'adapter à différentes situations (St-Arnaud, 2003) et qui continuera à progresser tout au long de sa vie (Argyris et Schön, 1999). Elle doit être capable d'auto-évaluation ainsi que de trouver des solutions pour améliorer ses actions (Bandura, 2007).

Pour bien comprendre le concept du sentiment d'efficacité personnelle, les concepts apparentés seront expliqués. Puis, les répercussions du sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants seront décrites. Ensuite, les sources d'information menant à ce sentiment seront exposées et, finalement, les facteurs découlant de ses sources seront présentés.

2.2.1 LES CONCEPTS APPARENTÉS

Pour bien comprendre le concept du « sentiment d'efficacité personnelle », il est important de bien le délimiter des autres concepts apparentés. Dans la version originale de son ouvrage, Bandura (2007) utilise comme synonymes les termes suivants : *self-efficacy*, *personal efficacy*, *sense of personal efficacy*, *perceived efficacy*, *personal perceived efficacy*, *beliefs in efficacy* qui peuvent être traduits par les termes suivants : auto-efficacité, efficacité personnelle, sentiment d'efficacité personnelle, efficacité perçue, efficacité perçue personnelle, croyance dans l'efficacité. Dans les recherches francophones, sur le sujet, les termes suivants peuvent être présents « sentiment de compétence », « compétence

perçue », « auto-efficacité », « efficacité personnelle » et « sentiment d'efficacité personnelle » (Almudever *et al.* 2006; Cosnefroy, 2007; Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001; Forget, 2009; Gaudreau *et al.*, 2012). Pour cette recherche, ce sera le terme « sentiment d'efficacité personnelle » qui sera utilisé.

Il y a trois autres concepts qui peuvent s'apparenter au sentiment d'efficacité personnelle : l'estime de soi, la perception de compétence personnelle et le contrôle (Bandura, 2007; Bandura, 2009; Thill, 1999). Ces concepts ont des définitions distinctes du sentiment d'efficacité personnelle. L'estime de soi « est un jugement qui porte sur la valeur propre de l'individu » (Bandura, 2009, p.115). Lorsqu'il est question du sentiment d'efficacité personnelle, la personne porte un jugement sur ce qu'elle peut faire. Alors que dans le concept « d'estime de soi », la personne porte un jugement sur ce qu'elle est. Le concept de « perception de compétence personnelle » concerne l'effort fourni pour atteindre un but ciblé, cela joue un rôle motivationnel. Lorsqu'une personne pense améliorer ses habiletés ou ses aptitudes, elle a plus de chance d'y arriver (Thill, 1999). Le concept de contrôle (en anglais : *locus of control*) se définit par le fait que la personne comprend que les résultats lui sont attribués, mais sans nécessairement croire qu'elle méritait ces résultats (Bandura, 2009). De plus, la personne peut contrôler son effort, mais les résultats ne sont pas garantis. D'ailleurs, les études n'ont pas démontré de lien entre le contrôle et les performances de la personne (Bandura, 2007), alors que le sentiment d'efficacité personnelle est un facteur qui peut prédire la façon d'agir d'une personne (Tschannen-Moran, Hoy et Hoy, 1998).

2.2.2 LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS

Ashton, Webb et Doda (1982) mentionnent qu'il y a plusieurs éléments en jeu dans la construction du concept de sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants. Selon eux, il y aurait « premièrement, la croyance d'atteindre les résultats fixés, deuxièmement, le sentiment d'efficacité générale, troisièmement, la croyance générale des enseignants à

motiver les élèves et quatrième la croyance spécifique en leurs propres compétences à motiver les élèves » (Ashton, Webb et Doda, 1982, p.24).

De ce fait, les enseignants ayant un faible niveau de sentiment d'efficacité personnelle vont percevoir leurs élèves comme ayant des capacités d'apprentissage moindres (Felouzis, 1997). D'ailleurs, les enseignants estimeront ne pas pouvoir agir si leurs élèves sont peu motivés et croiront ne pas pouvoir agir contre les influences négatives de l'entourage des élèves (Lecomte, 2004). Leurs choix pédagogiques seront aussi affectés, ils enseigneront plus lentement les matières et reprendront souvent les mêmes notions. Un enseignant ayant un faible sentiment d'efficacité personnelle mentionne « Je me dis que c'est plus la peine de dépenser mon énergie pour eux s'ils renoncent d'eux-mêmes » (Felouzis, 1997, p.115). De leur côté, les enseignants ayant un haut niveau de sentiment d'efficacité personnelle « pensent qu'il est possible d'apprendre aux élèves difficiles grâce à un effort supplémentaire et à des techniques appropriées » (Lecomte, 2004, p.67). Ces enseignants croient qu'il est de leur ressort de faire progresser leurs élèves et qu'ils peuvent y arriver malgré le retard pédagogique de ceux-ci (Felouzis, 1997). La croyance des enseignants en leur sentiment d'efficacité personnelle aurait aussi de l'impact sur leur évaluation, sur leur conviction à motiver les élèves, sur leur collaboration avec les familles, sur le temps qu'ils consacrent aux activités scolaires dans la classe et sur leur confiance à trouver des solutions à leurs problèmes (Bandura, 2007).

Le niveau du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants a des retombées sur les élèves, mais aussi sur les enseignants eux-mêmes. Les enseignants qui auraient un haut niveau de sentiment d'efficacité personnelle vivraient moins de stress et ils auraient un taux d'épuisement professionnel plus bas (Almudever *et al.*, 2006; Dicke *et al.*, 2014; García-Ros, Fuentes et Fernández 2015; Punch et Tuettemann, 1990; Savaş, Bozgeyik et Eser, 2008; Skaalvik E.M. et Skaalvik S., 2010). Tandis que les enseignants ayant un bas sentiment d'efficacité personnelle sont plus nombreux à quitter rapidement la profession d'enseignant (Kosiorok, 2014).

2.2.3 LES SOURCES D'INFORMATION DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE

Bandura (2007) a identifié quatre sources d'information pouvant influencer le sentiment d'efficacité personnelle chez une personne : les expériences vicariantes, la persuasion verbale, les états physiologiques et émotionnels, ainsi que les expériences actives. Les expériences vicariantes réfèrent aux expériences vécues par les autres dont la personne est témoin (Forget, 2009). Le fait de voir une autre personne réussir peut l'amener à avoir davantage confiance en ses chances de réussir. Il peut aussi s'agir d'une comparaison entre ce que l'autre réalise et ce que la personne fait (Bandura, 2007). La persuasion verbale renvoie aux commentaires et aux rétroactions que les autres peuvent donner à la personne (Carré, 2004). Les états physiologiques et émotionnels sont les forces, les capacités, mais aussi les incapacités de la personne (Bandura, 2007). Les expériences actives sont les réussites et les échecs d'une personne (Bandura, 2007). Lorsqu'une personne vit des réussites ou des échecs, compte tenu du contexte de la situation, elle pourrait avoir une augmentation ou une diminution de son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Les états physiologiques et émotionnels et les expériences actives seraient les sources du sentiment d'efficacité personnelle les plus influentes (Bandura, 2007 ; Forget, 2009). D'ailleurs, selon l'étude de Kosiorek (2014), qui explorait le vécu d'enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA, ces deux mêmes sources sont celles que les enseignants mentionnent le plus fréquemment.

2.2.4 LES FACTEURS DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants a des répercussions importantes sur les enseignants et sur leurs élèves. Il est important de vérifier les facteurs qui ont des liens avec le sentiment d'efficacité personnelle. Dans l'étude de Kosiorek (2014), les enseignants travaillant avec des élèves présentant un TSA ont identifié des éléments importants dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle : le bien-être procuré à travailler avec des élèves ayant un TSA, l'utilisation d'approches fondées sur des données

probantes, l'intérêt et l'attitude envers cette clientèle ainsi que les réussites antérieures des enseignants au niveau de la communication, du comportement et des relations interpersonnelles des élèves.

Plusieurs chercheurs ont vérifié le lien entre le sentiment d'efficacité et l'épuisement professionnel ou le bien-être des enseignants (Almudever *et al.*, 2006; Dicke *et al.*, 2014; García-Ros, Fuentes et Fernández 2015; Punch et Tuettemann, 1990; Savaş, Bozgeyik et Eser, 2008; Skaalvik E.M. et Skaalvik S., 2010). Selon ces recherches, les deux concepts sont interreliés. Cela signifie que plus les enseignants ont un niveau élevé de leur sentiment d'efficacité personnelle, plus leur niveau d'épuisement professionnel diminue. Lorsqu'ils ont un niveau faible de leur sentiment d'efficacité personnelle, leur niveau d'épuisement professionnel est plus élevé.

L'étude de Urton, Wilbert et Hennemann (2014) a démontré qu'il y a avait un lien entre l'attitude des enseignants envers l'intégration sociale des élèves ayant des besoins particuliers et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Si les enseignants ont davantage un haut sentiment d'efficacité personnelle, ils ont aussi une meilleure attitude envers l'intégration. Il y aurait aussi un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'attitude des enseignants envers les élèves ayant un TSA (Angiulo, 2014). Selon cette étude, l'attitude pourrait prédire 26 % du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants à travailler avec cette clientèle.

Selon l'étude de Jennett, Harris et Mesibov (2003), le fait que les enseignants utilisent de manière appropriée une approche pour laquelle ils ont été formés (dans ce cas-ci, *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren* [TEACCH] et *Applied Behavior Analysis* [ABA]) a un lien avec le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, il y a une corrélation moyenne et positive entre le niveau d'engagement à une des deux approches et le sentiment d'efficacité personnelle. Plus les enseignants ont un niveau d'engagement élevé envers une approche pour laquelle ils ont été formés, plus leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle est élevé. De plus, le niveau d'engagement à une de ces deux approches permet de prédire 14,5 % du sentiment

d'efficacité personnelle (Jennett, Harris et Mesibov, 2003). L'étude de Gaudreau (2011) permet aussi de démontrer que la formation continue peut augmenter le sentiment d'efficacité personnelle. Selon l'étude de Mazin (2011), les cours suivis à l'université portant sur les élèves ayant un TSA pourraient aussi prédire le sentiment d'efficacité personnelle.

Dans leur étude, García-Ros, Fuentes et Fernández (2015) n'ont pas pu démontrer qu'il y avait un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leur nombre d'années d'expérience. Il en est de même pour les enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA (Jennett, Harris et Mesibov, 2003; Ruble, Usher et McGrew, 2011). Par contre, l'étude de Mazin (2011) démontre que le nombre d'années d'expérience, avec une clientèle ayant un TSA, pourrait prédire le sentiment d'efficacité personnelle. Les expériences positives vécues auprès de cette clientèle pourraient aussi avoir un lien avec le sentiment d'efficacité personnelle (Kosiorek, 2014).

Dans la figure suivante, les deux sources du sentiment d'efficacité personnelle, qui ont été retenues pour la présente étude, étant donné leur niveau d'influence sur le sentiment d'efficacité personnelle, sont présentées (Bandura, 2007 ; Forget, 2009 ; Kosiorek, 2014). Les facteurs choisis découlant de chacune des sources sont énumérés.

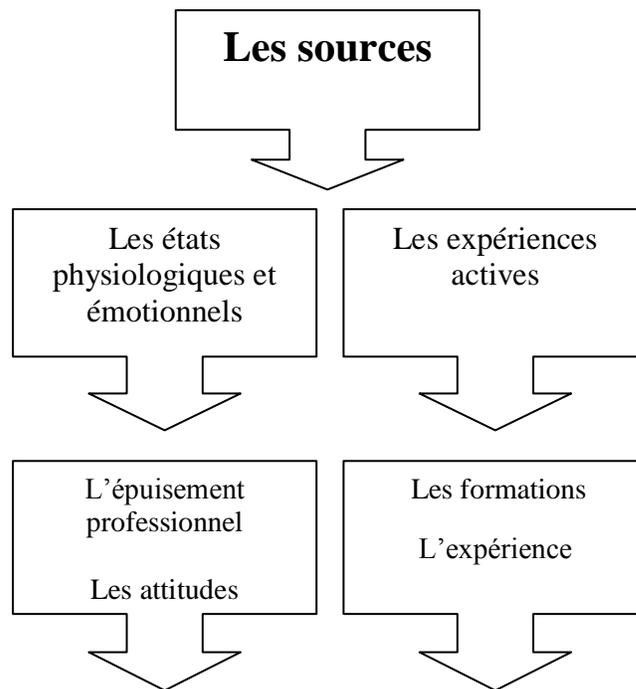


Figure 1 Les sources et les facteurs du sentiment d'efficacité personnelle retenus pour la recherche
(figure inspirée des travaux de Bandura, 2007; Forget, 2009; Kosiorek, 2014)

2.3 L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL

Dans les années soixante-dix, aux États-Unis, la profession d'enseignant a été placée dans les trois emplois les plus stressants par le *American Association of School Administrators* (Pont et Reid, 1985). Le stress peut se définir par « l'ensemble des réactions non spécifiques de l'organisme à toute demande d'adaptation qui lui est faite » (Fischer et Tarquinio, 2014, p.92). Le chercheur Selye (1956) (cité par Fischer et Tarquinio, 2014) explique trois phases du stress : une réaction d'alarme ou de choc, une phase de résistance et une phase d'épuisement. Le stress perçu au travail, sur une longue période, pourrait mener les individus à la troisième phase, donc à l'épuisement professionnel (Fischer et Tarquinio, 2014).

Selon Kirouac (2015), les chercheurs Ginsberg et Freudenberg seraient les deux premiers à avoir utilisé le terme « burn-out ». En effet, dans les années soixante-dix, Ginsberg (1974) s'intéressait au mal-être des hommes d'affaires qui travaillaient sans relâche pour atteindre un idéal, soit celui de gravir les échelons au sein de la compagnie. À la même époque, Freudenberg (1982), qui s'occupait d'un centre accueillant des toxicomanes, enregistra ses propres pensées et s'aperçut que son travail l'avait épuisé. Il avait constaté le même phénomène chez les intervenants travaillant avec lui depuis plus d'un an en notant une baisse de leur énergie et de leur entrain (Freudenberg, 1974; cité par Kirouac, 2009). Selon Freudenberg et Richelson (1980) l'épuisement professionnel serait d'autant plus présent chez les travailleurs qui souhaitent atteindre un idéal social (cité par Moisson, 2009). L'épuisement professionnel pourrait donc se définir comme « un syndrome psychologique de l'épuisement émotionnel, de la dépersonnalisation et de la diminution de l'accomplissement personnel qui peut se produire chez les personnes qui travaillent avec les autres » (Maslach, Jackson et Leiter, 1996, p.192).

Dans les prochaines sections, il sera question des effets du stress et de l'épuisement professionnel chez l'être humain, mais plus particulièrement, les effets du stress et de l'épuisement professionnel chez les enseignants. Finalement, les facteurs en cause dans l'épuisement professionnel seront exposés.

2.3.1 LES REPERCUSSIONS DU STRESS ET DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL

Les études de Selye (1956) sont les premières à avoir permis de mieux comprendre l'effet du stress sur le corps. Selye a observé, chez les animaux vivant un stress, une diminution du tonus musculaire, des ulcères gastriques et une augmentation de la concentration sanguine. Par la suite, d'autres études ont permis de déterminer que le stress avait aussi un impact négatif sur le système immunitaire et le système cardio-vasculaire (Baum, Grunberg et Singer, 1982; Friedman et Rosenman, 1974; cités par Fischer et Tarquinio, 2014). Pour ce qui est de l'épuisement professionnel, plusieurs signes physiques

et psychologiques peuvent permettre de le diagnostiquer : insomnies, ulcères, maux de dos, migraines, irritabilité, rigidité, manque d'entrain à aller travailler, absentéisme (Kirouac, 2015). Par contre, ces signes ne sont pas exclusifs à l'épuisement professionnel et l'ensemble de la situation doit être pris en considération.

2.3.2 LE STRESS ET L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS

Selon une étude australienne, utilisant le *General Health Questionnaire* (un questionnaire utilisé pour vérifier les problèmes psychologiques mineurs dans la population générale), 45 % des enseignants du secondaire auraient un niveau de détresse psychologique se situant de moyen à élevé, ce qui peut amener les enseignants à avoir des difficultés de sommeil et à se sentir déprimés (Punch et Tuettemann, 1990).

Les études québécoises corroborent cette observation. En effet, les enseignants québécois sont nombreux à déclarer avoir un niveau de stress moyen à élevé (Royer *et al.*, 2001). Selon, Dionne-Proulx (1995) « le stress est l'un des problèmes majeurs chez les enseignants et il continue de s'aggraver » (p. 146). Elle a d'ailleurs réalisé une étude en vérifiant dans les fichiers informatiques d'invalidité de la Régie des rentes du Québec, les causes d'invalidité des prestataires, ainsi que l'emploi qu'ils effectuaient. Parmi les enseignants ayant une prestation d'invalidité, ceux dont la cause est de l'ordre des troubles mentaux (cela comprend les maladies psychotiques et névrotiques, ainsi que les troubles de la personnalité) représentent 33,5 % de tous les enseignants ayant une prestation d'invalidité. En comparaison, dans la catégorie des personnes ayant une « profession libérale », ce pourcentage est de 20 %, puis dans la population totale, le pourcentage diminue à 12,1 % (Dionne-Proulx, 1995).

Selon une autre étude québécoise sur les conditions de travail, d'emploi, de santé et de sécurité au travail, sur les 5034 participants, 48 % estimaient faire un travail émotionnellement exigeant. Dans le mois précédent l'étude, 18,2 % des répondants avaient vécu de la détresse psychologique. Lorsqu'il s'agissait de participants ayant un travail

émotionnellement exigeant et ayant un faible soutien social, le pourcentage était de 33,7 %. S'ils avaient un soutien social élevé, le pourcentage diminuait à 20,8 % (Vézina et Saint-Arnaud, 2011). D'ailleurs, le métier d'enseignant est considéré comme étant hautement stressant (Ramel et Benoit, 2011). « Déjà, en 1995, l'Enquête Santé Québec révèle que les enseignants qui avaient une bonne santé psychologique à 29 ans représentent le groupe de professionnels qui éprouve le plus haut niveau de troubles psychologiques lorsqu'ils sont âgés de 45 à 65 ans » (Houlfort et Sauvé, 2010, p.5).

Au Québec, il y a peu de données sur le vécu des enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant spécifiquement auprès d'élèves ayant un TSA (Poirier, Cappe et Bujout, 2015). L'étude de Poirier, Cappe et Bujout (2015), effectuée auprès de 15 enseignants en adaptation scolaire et sociale, mentionne que la majorité des participants vivent un niveau élevé de stress. Selon ces chercheuses « les enseignants vivent du stress les amenant à être plus fragiles sur le plan de l'épuisement professionnel » (Poirier, Cappe et Bujout, 2015, p. 34).

2.3.3 LES FACTEURS D'EPUISEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS

Borg (1990) a effectué une recension des écrits sur les recherches effectuées en Grande-Bretagne à propos du stress vécu par les enseignants. Sa recension permet de déterminer des facteurs pouvant mener à l'épuisement professionnel : pauvres conditions de travail, rôle ambigu, manque de temps, élèves trop nombreux dans les classes, comportements des élèves et surplus de travail (Borg, 1990). L'étude de Maslach et Leiter, (2005), effectuée auprès de 10 000 participants à travers différents pays, corrobore ces facteurs : la charge de travail (trop de travail, le manque de ressources), le salaire (insuffisant), le manque d'influence, la communauté (le manque de respect), la justice (le favoritisme) et les valeurs (les conflits éthiques).

Selon l'étude de Pickering (2008) effectuée auprès des enseignants canadiens, les sources possibles de stress sont : le manque de temps, le nombre d'heures de travail (en

moyenne 52 heures de travail, dont environ 15 heures supplémentaires non rémunérées les fins de semaine et les soirs), les élèves trop nombreux dans les classes, le manque de soutien moral des administrateurs, l'indiscipline des élèves, le manque de ressources (matérielles et humaines), le manque de soutien moral des collègues de travail et l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers (intellectuel, physique, émotionnel et social). Selon l'étude de Royer *et al.* (2001), le facteur créant le plus d'anxiété chez les enseignants serait la présence d'élèves ayant des troubles de comportements dans leur classe. « L'élaboration des plans d'intervention, les rencontres avec les parents, le sentiment d'être inefficace et mal préparé, ainsi que le manque de ressources sont tous des facteurs de stress mentionnés [par des enseignants travaillant en] classes inclusives » (Pickering, 2008, p.23).

Punch et Tuettemann (1990) ont vérifié différentes variables pouvant avoir un lien avec le stress. Ils ont déterminé cinq des variables qui seraient considérées comme des agents de stress : l'accès aux installations physiques (ex. : accès au photocopieur), les comportements difficiles des élèves, la pression que les enseignants se mettent face aux exigences de la société, le travail à faire hors des heures de travail et l'alourdissement de la tâche de travail. Ils ont aussi déterminé quatre variables qui seraient des agents protecteurs de la santé psychologique : la perception de l'enseignant sur l'influence qu'il peut avoir, son efficacité perçue, le soutien de ses collègues et la reconnaissance (Punch et Tuettemann, 1990). Cette étude démontre donc que l'efficacité perçue peut protéger les enseignants de l'épuisement professionnel.

2.4 LES ATTITUDES

Les attitudes sont un concept complexe qui teinte le choix des actions et des comportements de la personne (Brien, 1997 ; Legendre, 2005). Elles font partie de la personnalité et peuvent se modifier tout au long de sa vie (Legendre, 2005). Elles seront affectées par ce que la personne aura vécu émotionnellement et affectivement (Brien, 1997 ;

Legendre, 2005). Les attitudes des enseignants peuvent influencer le choix de leurs interventions, ainsi que la réussite de celles-ci (McGregor et Campbell, 2001). Selon l'étude de Falkmer, Parsons et Granlund (2012) « les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion et leur volonté de différencier et d'individualiser leurs stratégies en classe sont essentielles pour une école inclusive » (p.2). Lorsqu'il est question d'école inclusive, cela signifie que tous les élèves sont amenés à une pleine participation dans la communauté scolaire (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). L'élève ayant des besoins particuliers n'est pas au centre des interventions mis en place, les interventions sont davantage mises en place pour l'ensemble des élèves et des enseignants (Ramel et Benoit, 2011).

Dans le prochain paragraphe, les concepts apparentés aux attitudes seront décrits. Par la suite, les résultats de certaines recherches portant sur les attitudes des enseignants seront présentés.

2.4.1 LES CONCEPTS APPARENTES

Les opinions et les valeurs sont des concepts apparentés à l'attitude. Les opinions sont beaucoup moins stables et moins profondes que l'attitude (Legendre, 2005). Tandis que les valeurs influencent aussi les buts et les choix de la personne, mais celles-ci réfèrent habituellement aux normes sociales (Brien, 1997). Les valeurs et les attitudes sont étroitement liées : « Chez les enseignants, les attitudes sont essentielles, car elles provoquent les comportements en actualisant les valeurs à partir desquelles un individu prend ses décisions. » (Raynal et Rieunier, 2012, p. 9). En effet, une valeur de tolérance et d'ouverture pourrait amener un enseignant à avoir une meilleure attitude envers l'intégration d'un élève ayant un TSA dans sa classe.

Le concept de croyance est beaucoup plus près du concept d'attitude, d'ailleurs dans les recherches de langue anglaise, au sujet de l'inclusion des élèves, il est autant question des termes *beliefs* que *attitude* (Brantlinger, 1996 ; Nespor, 1987 ; Olley *et al.*, 1981 ; Park et Chitiyo, 2011 ; Park, Chitiyo et Choi, 2010 ; Skuller, 2011). Dans cette recherche, le

terme « attitude » sera utilisé, mais les recherches au sujet des croyances (*beliefs*) seront incluses.

2.4.2 L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS

L'attitude des enseignants, envers l'intégration des élèves ayant un TSA, peut avoir un impact sur la scolarité de ces élèves (Park, Chitiyo et Choi, 2010). Les résultats de l'étude d'Engstrand et Roll-Pettersson (2012) démontrent que plus les enseignants ont suivi de cours en enseignement en adaptation scolaire et sociale, plus leur attitude est positive envers les élèves ayant un TSA. De plus, les enseignants, ayant reçu une formation à propos des élèves ayant un TSA, ont une meilleure attitude envers ces élèves que ceux qui n'en ont pas reçu (Park et Chitiyo, 2011). Les étudiants en adaptation scolaire et sociale auraient aussi une meilleure attitude envers les personnes ayant un TSA, que ceux du régulier. Ainsi, les enseignants en adaptation scolaire et sociale ont aussi une meilleure attitude envers l'intégration scolaire, toutes clientèles confondues, que les enseignants travaillant dans des classes ordinaires (Lee *et al.*, 2015; Skuller, 2011).

L'expérience des enseignants aurait aussi des répercussions sur leurs attitudes. Plusieurs recherches ont démontré que les enseignants avaient une attitude positive envers l'intégration des élèves, lorsqu'ils avaient suivi une formation concernant les élèves à intégrer, lorsqu'ils avaient davantage de ressources et lorsqu'ils avaient déjà vécu une intégration (Doré, Wagner et Brunet, 1996). Les étudiants, ayant pu enseigner ou travailler avec des personnes ayant un TSA, ont aussi une meilleure attitude envers ces personnes (Park, Chitiyo et Choi, 2010).

2.5 LA FORMATION

Le terme « formation » réfère à une activité qui permet d'acquérir des savoirs, des attitudes (Vial, 2000) et de développer des compétences (Raynal et Rieunier, 2012). Pour

Vial (2000), le terme « formation » réfère davantage à une structure qui pourrait autant être destinée à des enfants qu'à des adultes. Selon la clientèle visée par la formation, le terme « pédagogie » peut être utilisé lorsqu'il s'agit d'enfants et le terme « andragogie », lorsqu'il s'agit d'adultes. Selon Raynal et Rieunier (2012), le terme « formation » est attribué seulement lorsque la clientèle visée est un adulte. Lorsqu'il est question d'enfant, le terme « éducation » serait plus approprié. Pour les besoins de la présente étude, le terme « formation » sera attribué à une clientèle adulte et sera défini, d'une part, selon la formation initiale des enseignants et, d'autre part, selon la formation continue. Par la suite, la formation des enseignants travaillant tout spécifiquement avec des élèves ayant un TSA sera abordée.

2.5.1 LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

La formation initiale est « l'acquisition d'une première qualification ou d'une première compétence en vue de l'exercice d'une profession » (Legendre, 2005, p.703). Au Québec, la formation initiale des enseignants réfère au baccalauréat en enseignement, que ce soit en enseignement primaire, secondaire ou collégial (Legendre, 2005). Depuis 1964, année de la création du MEES, les programmes de formation des enseignants ont été modifiés à plusieurs reprises. De nos jours, les baccalauréats en enseignement sont de quatre ans et la visée des programmes universitaires est l'acquisition, par les futurs enseignants, de compétences professionnelles. Ces compétences professionnelles sont divisées en quatre catégories : les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle (Martinet, Gauthier et Raymond, 2001).

2.5.2 LA FORMATION CONTINUE

La signification générale des termes « formation continue » implique que l'individu poursuive sa formation au-delà de la formation de base ou de la formation initiale. Cette

formation continue devrait apporter de nouvelles connaissances, des savoir-faire et des compétences (Legendre, 2005). Dans les milieux scolaires, il est possible d'entendre le terme « perfectionnement », qui est utilisé dans le texte de loi de l'instruction publique (MEES, 2016b). Par contre, la terminologie « formation continue » est aussi utilisée par le MEES (Martinet, Gauthier et Raymond, 2001). En utilisant les termes « formation continue », « on se place [...] dans une optique de continuité, d'un processus inhérent à l'activité professionnelle – ou même personnelle » (Deprez, 2010, p. 6). De plus, selon la loi sur l'instruction publique, article 96-20, les directions d'école doivent consulter les enseignants sur leurs besoins de formation et en informer la commission scolaire (MEES, 2016b).

2.5.3 LES ENSEIGNANTS TRAVAILLANT AVEC DES ELEVES AYANT UN TSA

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les méthodes les plus efficaces à utiliser avec les personnes ayant un TSA (Dunst, Trivette et Hamby, 2012; Lofthouse *et al.*, 2012; Mercier et Beaudoin, 2014; Odom *et al.*, 2010; Perry et Condillac, 2003; Wood, Glaser et Eliez, 2013). Aux États-Unis, les lois exigent que les enseignants utilisent les approches basées sur des données probantes (Morrier, Hess et Heflin, 2011). Malgré cela, aux États-Unis, il y a moins d'un quart des universités qui enseignent ces approches aux futurs enseignants (Barnhill *et al.*, 2014; cités par Brock *et al.*, 2014). Cela explique pourquoi elles sont rarement utilisées par les enseignants (Alexander, Ayres et Smith, 2015; Hall, 2015). L'étude de Brock *et al.* (2014) effectuée auprès d'enseignants dont la grande majorité était des enseignants en adaptation scolaire et sociale démontre que les enseignants se sentent peu à assez confiants à utiliser différentes approches basées sur des données probantes auprès des élèves ayant un TSA. Une étude de Morrier, Hess et Heflin (2011) mentionne que seulement 4,89 % des enseignants interrogés, travaillant auprès d'élèves ayant un TSA, utilisaient des approches basées sur des données probantes. L'échantillon était composé de 185 enseignants, dont 58,9 % enseignaient en adaptation scolaire et sociale. Selon Rosenberg (1996), « [...] ce sont les élèves qui y perdent » (p.210). D'ailleurs, l'utilisation

de ces méthodes peut avoir un impact important sur la qualité de vie des personnes ayant un TSA et de leur famille (Alexander, Ayres et Smith, 2015).

Selon Scheuermann *et al.* (2003) (cités par Rattaz *et al.*, 2013, p. 257), « la plupart du temps, les enseignants ne sont pas préparés à accueillir dans leur classe des enfants [ayant un TSA] qui ont des besoins spécifiques, et ceux qui ont une certification d'enseignement spécialisé n'ont souvent pas de formation spécifique sur l'autisme ». En France, l'étude de Flavier et Clément (2014) a démontré que la majorité des enseignants interrogés estimait leurs connaissances des élèves ayant un TSA insuffisant et considérait avoir un grand besoin de formation.

Au Québec, les enseignants, travaillant en classe d'adaptation scolaire et sociale, ont habituellement fait un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, ce qui, en théorie, les prépare à travailler avec des élèves de tous les âges ayant différents diagnostics, troubles, handicaps ou difficultés scolaires ou sociales. Les cours offerts au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale varient d'une université à l'autre. Certaines universités offrent des cours spécifiques sur le TSA, d'autres offrent une partie de cours portant sur les élèves ayant un TSA, d'autres offrent des cours optionnels qui pourront amener l'étudiant à acquérir davantage de compétences à travailler avec les élèves TSA et certaines offrent des certificats ou des programmes courts (voir ANNEXE II). De ce fait, lorsque les étudiants terminent leur formation initiale en adaptation scolaire et sociale, ils ont une connaissance plutôt variable des élèves ayant un TSA, bien que ce soit le handicap touchant le plus d'élèves au Québec (Noiseux, 2014).

Selon une étude de Poirier, Cappe et Bujout (2015), sur 15 enseignants québécois, seulement deux avaient une formation en analyse appliquée du comportement (AAC), cinq avaient une formation selon les principes de *Picture Exchange Communication System*[®] (PECS[®]), sept avaient eu une formation concernant les personnes ayant un TSA et tous avaient eu une formation selon les modalités du programme TEACCH[®]. Les 15 enseignants ayant participé à cette étude travaillaient dans les environs de Montréal. Selon l'offre de formation de la Fédération québécoise de l'autisme (2016-2017), une formation

sur trois a lieu à Montréal, à Longueuil ou à Laval. Il est donc possible que les enseignants travaillant dans les environs de Montréal puissent facilement suivre des formations ou assister à des conférences. Il serait pertinent de vérifier les formations et les sujets de conférences suivies par les enseignants travaillant dans d'autres régions administratives.

2.5.3.1 LES SUJETS DES FORMATIONS CONTINUES AYANT POUR SUJET LE TSA

Aux États-Unis, *The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder* (2017) a émis une liste d'approches basées sur les données probantes. Le *National Autism Center* (2017) a lui aussi diffusé une liste d'approches à préconiser (voir ANNEXE III). Au Québec, l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS) a émis un addenda pour mentionner les approches à recommander (voir ANNEXE IV). Par contre, il faut aussi vérifier les formations et les conférences qui sont offertes au Québec. Pour ce faire, il est possible de vérifier, sur les sites dans l'Internet de différentes associations (dont les principaux sont la Fédération québécoise de l'autisme, le Centre Gold, le Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme, le Centre d'expertise en TSA) les thèmes des formations répertoriés (voir ANNEXE V).

2.6 L'EXPÉRIENCE

Les expériences actives de maîtrise « démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir » (Bandura, 2007, p. 125). L'expérience peut se définir selon les connaissances et les savoir-faire acquis par la personne (Huard, 2009). L'expérience se construit tout au long d'une carrière et est forgée selon les échecs et les réussites (Bandura, 2007). Les échecs peuvent diminuer le sentiment d'efficacité personnelle, sauf si la personne tente de contrôler l'échec ou persévère face à l'échec pour trouver une solution. Puis, les réussites rehaussent, habituellement, le sentiment d'efficacité personnelle, sauf si la réussite a été atteinte sans effort (Bandura, 2007). La prochaine

section présentera l'expérience acquise par les étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale lors des stages. Puis une section suivante abordera l'expérience chez les enseignants.

2.6.1 L'EXPERIENCE EN STAGE DES ETUDIANTES EN ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE

Au Québec, les étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale ont quatre stages à faire au cours de leurs années de formation initiale. Les stages font partie des « activités permettant d'accentuer le développement de compétences au regard de l'adaptation de l'enseignement à des élèves ayant des difficultés ou un handicap [...] » (Martinet, Gauthier et Raymond, 2001, p.205). Selon la onzième des douze compétences professionnelles à acquérir chez les futurs enseignants québécois, ceux-ci doivent « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Martinet, Gauthier et Raymond, 2001, p.59). Les étudiants sont donc amenés à analyser leurs actions pour trouver des moyens pour surmonter leurs difficultés. De cette manière, ils peuvent réinvestir leurs échecs et leurs réussites pour acquérir de l'expérience. De plus, les stages devraient leur permettre de mettre en pratique différentes stratégies d'enseignement adaptées aux élèves, tout en ayant un enseignant expérimenté pour les encadrer (Deprez et Willaye, 2012 ; Portelance, 2008). Cela devrait favoriser l'augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle.

2.6.2 L'EXPERIENCE CHEZ LES ENSEIGNANTS

Chez les enseignants, il est possible de parler d'enseignants novices et d'enseignants experts (Huard, 2009). Les novices sont à « acquérir des gestes professionnels ou à stabiliser des routines » (Huard, 2009, p. 117). Tandis que les experts ont « optimisé leur efficience » (Huard, 2009, p. 117). L'expert peut aussi être perçu comme un idéal à atteindre (Martinet, Gauthier et Raymond, 2001). Dans leur étude, Morrier, Hess et Heflin

(2011) divisent les années d'expérience des enseignants en deux catégories, ceux ayant trois ans et moins d'années d'expérience et ceux ayant quatre années et plus. Ils se sont basés sur une étude de Singer (1992) mentionnant que 40 % des enseignants quittaient la profession avant trois ans d'expérience.

Les études de Garcia-Ros, Fuentes et Fernández, (2015), de Jennett, Harris et Mesibov, (2003) et de Ruble, Usher et McGrew, (2011) n'ont pas démontré que les années d'expérience pouvaient avoir un lien avec le sentiment d'efficacité personnelle. Par contre, l'étude de Dicke *et al.* (2014) démontre que le nombre d'années d'ancienneté aurait une influence sur l'épuisement émotionnel. Dans l'étude de Park et Chitiyo (2011), les enseignants ayant plus de 56 ans avaient une attitude significative plus faible que les enseignants ayant entre 20 et 35 ans ou ceux ayant entre 46 et 55 ans. Il est donc possible que les années d'ancienneté aient un impact sur l'épuisement professionnel ou sur les attitudes, mais il est peut-être plus approprié de vérifier le nombre d'années d'enseignement auprès des élèves ayant un TSA, étant donné la récente augmentation de ces élèves.

Au-delà des années d'expérience, il est important de prendre en compte la nature des différentes expériences vécues par les enseignants, puisque ceux-ci travaillent dans des milieux différents (Paviel, 2017). D'autant plus que l'expérience des enseignants avec les élèves ayant un TSA favoriserait la scolarisation de ces élèves en améliorant les pratiques des enseignants (Syriopoulou-Delli *et al.*, 2012, cités par Rattaz *et al.*, 2013). Il est donc important de vérifier les expériences positives vécues et les difficultés rencontrées par les enseignants travaillant auprès des élèves ayant un TSA, pour mieux comprendre leur expérience (Kosiorek, 2014).

2.7 LA SYNTHÈSE DES CONCEPTS

Dans cette recherche, l'épuisement professionnel, la formation, l'attitude et l'expérience ont été choisies pour tenter de prédire le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA. Bien

que les enseignants démontrent, en moyenne, un haut niveau de stress, ils sont nombreux à apprécier leur travail. Ils « disent apprécier leur métier, en énumèrent les intérêts (transmission de savoirs, relations avec les élèves, autonomie, créativité, temps disponible), tout en affirmant que sa pratique devient de plus en plus difficile, voire impossible, et qu'ils se sentent mis en défaut » (Lantheaume, 2011, p.7). De plus, les enseignants se sentent peu outillés pour enseigner aux élèves ayant un TSA (Scheuermann *et al.*, 2003, cités par Rattaz *et al.*, 2013). Tout de même, en général, les enseignants ont une attitude plutôt favorable envers les élèves ayant un TSA, mais leur attitude est plus favorable lorsqu'ils ont les ressources pour les aider et qu'ils ont reçu des formations appropriées pour effectuer l'accueil de ces élèves (Doré, Wagner et Brunet, 1996; Engstrand et Roll-Pettersson, 2012; McGregor et Campbell, 2001; Park et Chitiyo, 2011). Finalement, l'expérience est un élément clé de la théorie de Bandura et devrait avoir un impact important sur le sentiment d'efficacité personnelle.

CHAPITRE 3

LA METHODOLOGIE

Ce chapitre établira les bases de la méthode de la présente étude. Premièrement, le devis de la recherche sera décrit. Deuxièmement, les démarches choisies pour faire la collecte de données, la population ciblée et l'échantillon seront définis. Troisièmement, les instruments de mesure choisis seront expliqués. Quatrièmement, les méthodes d'analyse des données seront présentées. Cinquièmement, il sera question des considérations éthiques et des limites propres à cette recherche.

3.1 LE DEVIS DE LA RECHERCHE

Le devis de la présente recherche sera mixte. Le choix de cette méthode de recherche permettra de mieux comprendre les facteurs pouvant mener à la construction du concept du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA et d'enrichir les résultats de la recherche (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004). Le devis mixte utilisé sera simultanément convergent (Creswell et Plano Clark, 2011; Rajotte, Lira-Gonzales et Grégoire, 2017). De ce fait, les résultats découlant des deux méthodes seront décrits et analysés séparément, mais, ensuite, un lien sera présenté entre les deux. Ce lien pourra prendre la forme d'une discussion où tous les résultats seront comparés pour faire ressortir ce que chaque type de devis apporte à l'autre (Creswell et Plano Clark, 2011). La dominante de l'étude sera une méthode quantitative.

3.1.1 LA METHODE QUANTITATIVE

La présente étude s'inscrit dans une méthode quantitative corrélationnelle prédictive (Fortin, 2006). En effet, cette étude permettra de prédire, à l'aide de différents facteurs, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en adaptation scolaire et sociale

travaillant avec des élèves ayant un TSA, au Québec. Ces facteurs doivent être sélectionnés par le chercheur pour leur impact sur la variable dépendante selon les études antérieures (Fortin, 2006; Houlfort et Laurent, 2014). Dans la présente recherche, le sentiment d'efficacité personnelle est la variable dépendante et les variables de prédictions sont : l'épuisement professionnel, l'attitude, la formation (les études, les formations) et l'expérience (les expériences de travail avec des personnes ayant un TSA autre que l'enseignement, la présence d'une personne ayant un TSA dans la famille, les stages en enseignement fait en présence d'élèves ayant un TSA, les années d'expérience en enseignement, les années d'expérience en tant qu'enseignants avec des élèves ayant un TSA et la fréquence des réussites et des échecs). Il est préconisé d'avoir un échantillon de grande taille pour donner une force statistique aux différents tests utilisés (Fortin, 2006). Les tests utilisés sont les corrélations, les régressions linéaires simples et les régressions linéaires multiples (Fortin, 2006).

3.1.2 LA METHODE QUALITATIVE

La méthode qualitative sera utilisée pour mieux comprendre le vécu des enseignants et cela dans le contexte particulier de l'enseignement aux élèves ayant un TSA (Dumez, 2011). Selon Bandura (2007), le vécu est important dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle. De plus, cela permettra de compléter le portrait des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA. Les participants de l'étude ont été invités à écrire un événement vécu dans leur milieu. Ce corpus sera analysé pour y trouver les unités de sens dans le but de mieux comprendre la réalité des enseignants (Karsenti et Zajc, 2004).

3.2 L'ÉCHANTILLONNAGE

La population ciblée était les enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA. Pour rejoindre les enseignants, ce sont les directions ou les coordonnateurs des services éducatifs des commissions scolaires ciblées qui ont été interpellés en premier. Par la suite, si ceux-ci acceptaient la participation de leur commission scolaire, ils remettaient l'information aux directions des écoles concernées. Les directions des écoles recevaient un courriel à transférer aux enseignants travaillant dans des classes d'adaptation scolaire et sociale dans leur école. Ce courriel expliquait la recherche et l'implication demandée aux enseignants. De plus, elle contenait le lien vers le questionnaire en ligne ainsi que le formulaire de consentement. Dans les sections suivantes, le portrait recherché des enseignants sera décrit et le processus de recrutement des participants sera explicité.

3.2.1 LES ENSEIGNANTS

Il y avait deux critères d'inclusion pour les enseignants travaillant auprès des élèves ayant un TSA. Premièrement, les enseignants devaient avoir enseigné, durant l'année en cours, pour au moins 2 mois, que ce soit de façon contractuelle ou en poste. Deuxièmement, ils devaient enseigner auprès d'au moins un élève ayant un TSA. Il n'y avait pas de critère d'exclusion par rapport aux nombres d'années d'expérience en enseignement ou aux études effectuées. Il n'y avait pas non plus d'exclusion au niveau des enseignants contractuels par rapport aux enseignants qui avaient un poste. Les enseignants recevaient une lettre par courriel que la chercheuse avait envoyée aux directions ou aux coordonnateurs des ressources éducatives qui, eux, devaient la transmettre aux directions des écoles, qui, finalement, la transmettaient aux enseignants (voir ANNEXE VI). La lettre de consentement était aussi envoyée en pièce jointe (voir ANNEXE VII). Si les enseignants avaient des questions, ils pouvaient communiquer avec la chercheuse.

3.2.2 LES REGIONS ADMINISTRATIVES ET LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Les régions administratives ont été choisies par la chercheuse en prenant en considération la diversité des régions administratives (plus peuplées et moins peuplées). Lorsqu'une région administrative était choisie, toutes les commissions scolaires sur le territoire de la région administrative étaient incluses. La collecte de données s'est faite en trois temps (novembre 2016, mars 2017 et avril 2017). En novembre 2016, les directions ou les coordonnateurs des services éducatifs des commissions scolaires des régions administratives suivantes ont été contactés : Capitale-Nationale (03), Abitibi-Témiscamingue (08), Chaudière-Appalaches (12) et Lanaudière (14). Les directions ou les coordonnateurs des services éducatifs des seize commissions scolaires ont été contactés à l'aide d'une communication téléphonique ou d'une communication par courriel expliquant la nature de la recherche (voir ANNEXE VIII). À ces commissions scolaires s'est ajoutée une école privée. Normalement, la collecte de donnée devait commencer au mois de janvier 2017, par contre, puisque certaines directions des services éducatifs contactées ont mentionné la possibilité que les directions d'écoles utilisent comme moyen de pression le refus systématique de la participation à des recherches à partir de janvier 2017, la première collecte de données s'est effectuée de novembre à décembre 2016.

C'est pour cette même raison qu'une deuxième collecte de données s'est réalisée plus tardivement, donc au mois de mars 2017. Lors de cette deuxième collecte de données, les commissions scolaires, qui avaient été contactées une première fois au mois de novembre et qui n'avaient pas donné suite à la demande de participation à la recherche, ont été contactées de nouveau. De plus, trois autres régions administratives ont été incluses dans le processus de collecte de données pour permettre un plus grand échantillon. Les régions administratives ajoutées ont été la Mauricie (04), l'Estrie (05) et la Montérégie (16). Ces trois régions comptabilisaient quatorze commissions scolaires supplémentaires.

Au mois d'avril 2017, un rappel a été fait auprès des directions ou des coordonnateurs des ressources éducatives des différentes commissions scolaires déjà contactées, mais n'ayant pas donné de réponse. Aux huit régions administratives déjà choisies lors des deux

premières collectes de données, il s'ajouta cinq autres régions administratives. Ces cinq régions administratives sont : Bas-Saint-Laurent (01), Saguenay et Lac-Saint-Jean (02), Outaouais (07), Laval (13), Laurentides (15) et Centre-du-Québec (17). Il y a donc dix-neuf commissions scolaires de plus qui ont été contactées.

À la fin des trois collectes de données, il y a 50 commissions scolaires qui ont été contactées pour participer à la présente recherche, quatorze ont accepté que leurs enseignants s'impliquent dans la recherche, quatorze ont refusé et vingt-deux n'ont pas répondu (voir ANNEXE IX). Deux raisons ont été nommées par les directions et les coordonnateurs des ressources éducatives pour refuser la participation à la recherche. D'une part, les enseignants de leur commission scolaire étaient déjà sollicités par d'autres recherches et d'autre part, les enseignants étaient déjà surchargés par l'enseignement auprès des élèves ayant un TSA. Bien que quatorze des directions et coordonnateurs des ressources éducatives aient accepté de transmettre les informations de la recherche aux directions d'école de leur commission scolaire, il y a vingt-cinq enseignants provenant de sept commissions scolaires qui ont participé. Ces enseignants provenaient de cinq régions administratives

3.3 LES INSTRUMENTS DE MESURE

Les outils les plus utilisés dans les études corrélationnelles prédictives sont les échelles de mesure et les questionnaires (Fortin, 2006). Ce sont des échelles de mesure qui ont été utilisées pour vérifier le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, leur niveau d'épuisement professionnel et leur attitude envers les élèves ayant un TSA. Puis, un questionnaire a été élaboré pour répondre aux autres facteurs à propos des formations et de l'expérience antérieure. Le questionnaire complet était en version informatisée sur le site de « sondage online ». Tout d'abord, le questionnaire a été testé par deux étudiantes de deuxième année au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale. Les deux étudiantes devaient vérifier la compréhension des questions, donner leur avis sur la présentation

visuelle du questionnaire et calculer leur temps de la passation de celui-ci. Après réception de leurs commentaires, des modifications ont été apportées et le questionnaire a été de nouveau évalué par une étudiante de troisième année au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, ainsi que par une enseignante en congé de maternité qui ne répondait pas aux critères pour faire partie de l'échantillon. À la suite de leurs commentaires, le questionnaire était prêt à être envoyé aux enseignants (voir ANNEXE X).

Les prochaines sections présenteront les différentes parties contenues dans le questionnaire. Il s'agit de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle, de l'échelle de l'épuisement professionnel, de l'échelle de l'attitude des enseignants envers les élèves ayant un TSA, des questions traitant des formations, puis les questions touchant l'expérience antérieure, ainsi que les questions nominatives.

3.3.1 LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE

Selon Bandura (2007), pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle, il est important de bien délimiter le domaine à évaluer et d'en faire ressortir les compétences nécessaires. Les énoncés doivent être précis et faire référence à des tâches dans un domaine donné. Les personnes doivent alors répondre selon « la force de sa croyance en sa capacité d'exécuter les activités requises » (Bandura, 2007, p.72). Pour vérifier le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, il est important de nommer des éléments précis qui correspondent aux tâches des enseignants. Plusieurs échelles ont été élaborées pour vérifier le sentiment d'efficacité personnelle. L'échelle de Gibson et Dembo (1984) est celle qui a été choisie pour la présente étude.

3.3.1.1. LES ECHELLES DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE

L'une des premières échelles pour vérifier le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, créée par le *Rand Corporation*, comprenait seulement deux énoncés (Armor *et*

al., 1976 ; cité par Ashton, Buhr et Crocker, 1984). Par la suite, les chercheurs Ashton, Webb et Doda (1982) ont voulu développer une échelle correspondant davantage au vécu des enseignants et, pour ce faire, ils ont élaboré 50 situations à partir de descriptions des pires et des meilleurs moments d'efficacité personnelle ressentis par des enseignants (cités par Ashton, Buhr et Crocker, 1984). Depuis quelques années, plusieurs chercheurs utilisent l'échelle de *Ohio State Teacher Efficacy Scale* élaboré par Tschannen-Moran, Hoy et Hoy (1998) (Di Fabio, Majer et Taralla, 2006; Heneman III, Kimball et Milanowski, 2006; Ménard, Legault et Dion, 2012). Par contre, c'est plutôt l'échelle de Gibson et Dembo (1984), le *Teacher Efficacy Scale* (TES) qui est très pertinente dans le cadre de la présente étude puisqu'il y a une version de cette échelle adaptée par Coladarci et Breton (1997) pour les enseignants travaillant en classes ressources. Cette échelle a d'ailleurs été utilisée spécifiquement dans des études avec des enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA (Deprez, 2010; Jennett, Harris et Mesibov, 2003). De plus, il y a pour cette échelle une version traduite et adaptée pour le contexte québécois (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001).

3.3.1.2 L'ECHELLE DE GIBSON ET DEMBO

L'échelle de Gibson et Dembo (1984) est constituée de 16 énoncés. Ceux-ci sont divisés en deux catégories, ceux qui vérifient l'efficacité personnelle et ceux vérifiant l'efficacité générale. L'efficacité personnelle se définit comme étant la croyance de l'enseignant en ses propres capacités et en son propre savoir-faire pour enseigner aux élèves. Mentionnons un exemple d'énoncé : « Quand l'élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un effort supplémentaire. » Cela représente l'importance que l'enseignant s'accorde dans la réussite des élèves. L'efficacité générale illustre la croyance de l'enseignant envers la capacité des enseignants à apporter des changements significatifs chez les élèves malgré l'environnement familial de celui-ci. L'énoncé suivant montre un exemple : « Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire. » La

consistance interne, calculée par Gibson et Dembo (1984), est de 0,78 pour les énoncés sur l'efficacité personnelle et de 0,75 pour les énoncés sur l'efficacité générale. La consistance interne du questionnaire comprenant les 16 énoncés est de 0,79. Ceci signifie que chacun des énoncés contribue à vérifier le concept en jeu (Van der Maren, 1996).

3.3.1.3 L'ECHELLE D'AUTO-EFFICACITE DES ENSEIGNANTS

La version française de l'échelle de Gibson et Dembo (1984) se nomme échelle d'auto-efficacité des enseignants a été traduite et validée par Dussault, Villeneuve et Deaudelin (2001). La consistance interne des 16 énoncés est de 0,71 et la stabilité temporelle est bonne (0,83). Dans cette étude, la consistance interne a été calculée pour les deux parties de l'échelle séparément, puisqu'elles seront utilisées séparément dans les analyses. Les énoncés vérifiant l'efficacité personnelle ont une consistance interne de 0,70, en enlevant l'énoncé 14 (Dussault, Villeneuve et Deaudelin; 2001). Pour l'efficacité générale, la consistance interne est de 0,61 en gardant les énoncés 4, 8, 11 et 15. En effet, les énoncés 2, 3 et 16 ont été enlevés, puisque ceux-ci semblent poser problème. Cette échelle est de type *Likert* en six points qui se déclinent de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait en accord ». Les répondants doivent indiquer leur niveau d'accord avec chacun des énoncés. Le résultat de certains énoncés doit être inversé (4, 8, 11 et 15) (Ross, 1992). Le tableau 1 indique les énoncés se référant à chacun des concepts.

Tableau 1 Les énoncés de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle

Efficacité personnelle
1. Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.
5. Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.
6. Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.
7. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.
9. Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.
10. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématiques, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.
12. Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurai quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.
13. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.
Efficacité générale
4. Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline. *
8. Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire. *
11. Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même. *
15. Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants. *

* Cela indique les énoncés inverses (Ross, 1992).

3.3.2 L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL

Les études vérifiant l'épuisement professionnel font souvent mention du *Maslach Burnout Inventory*. Dans la prochaine section, cette échelle sera décrite.

3.3.2.1 LE MASLACH BURNOUT INVENTORY

L'échelle la plus utilisée pour vérifier l'épuisement professionnel est la *Maslach Burnout Inventory*. En effet, plus de 1000 études l'auraient utilisée (Wheeler *et al.*, 2011). Elle a été élaborée par Maslach et Jackson en 1981. Elle a été utilisée avec des enseignants, des éducateurs en centre de la petite enfance (CPE), des intervenants travaillant avec des personnes ayant une déficience intellectuelle et des intervenants des services sociaux (Akbaba, 2014; Caublot et Blicharska, 2014; Chao, McCallion et Nickle, 2011; Gohar Abbas et Roger, 2013; Jennett, Harris et Mesibov, 2003; Villeneuve et Beaudoin, 1993). Cette échelle a été développée pour mesurer les trois éléments de l'épuisement professionnel : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et l'accomplissement personnel. Chacun des éléments doit être mesuré de manière séparée (Maslach, Jackson et Leiter, 1996). C'est la version française du *Maslach Burnout Inventory*, traduite pour le contexte québécois et validé par Dion et Tessier (1994), qui sera utilisée. La consistance interne de cette version francophone est de 0,90 pour la sous-échelle d'épuisement émotionnel, de 0,64 pour la dépersonnalisation et de 0,74 pour l'accomplissement personnel. La stabilité temporelle a aussi été démontrée (Dion et Tessier, 1994).

Le *Maslach Burnout Inventory* est une échelle de type Likert, en sept points, comprenant 22 énoncés, dont, par exemple : « Je me sens épuisé(e) à la fin de ma journée de travail. » Il y a neuf énoncés qui calculent l'épuisement émotionnel, cinq, la dépersonnalisation et huit, l'accomplissement personnel. Les répondants doivent mentionner la fréquence à laquelle ils vivent la situation présentée dans chacun des énoncés, en donnant leur opinion sur une échelle variant de « jamais » à « chaque jour ».

Dans la présente étude, après avoir vérifié la consistance interne des énoncés à chacune des sous-échelles, il semble que les énoncés 9, 10 et 22 posent problème. Ils ont donc été enlevés des analyses. La consistance interne de chacune des sous-échelles est de 0,92 pour l'épuisement émotionnel, 0,49 pour la dépersonnalisation et de 0,71 pour l'accomplissement personnel. Les consistances internes calculées dans la présente recherche ressemblent beaucoup à celles démontrées par Dion et Tessier (1994), sauf pour

ce qui est de la dépersonnalisation. D'ailleurs, la consistance interne de la sous-échelle de la dépersonnalisation est insuffisante (Murphy et Davidshofer, 1988; cités par Peterson, 1995). Le tableau 2 montre les énoncés reliés à chacune des sous-échelles.

Tableau 2 Les énoncés de l'échelle du *Maslach Burnout Inventory*

Épuisement émotionnel
1. Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail.
2. Je me sens épuisé(e) à la fin de ma journée de travail.
3. Je me sens fatigué(e) quand je me lève le matin et que j'ai à faire face à une autre journée de travail.
6. Travailler avec les gens tous les jours est vraiment un effort pour moi.
8. Je me sens vidé(e) par mon travail.
13. Je me sens frustré(e) par mon travail.
14. Je sens que je travaille trop fort.
16. Travailler en contact direct avec les gens met beaucoup trop de tension sur moi.
20. Je me sens comme si j'étais au bout de mon rouleau.
Dépersonnalisation
5. J'ai l'impression que je traite quelques enfants comme s'ils étaient des objets impersonnels.
11. J'ai peur que ce travail m'éloigne de mes émotions.
15. Je ne m'inquiète pas vraiment de ce qui arrive à certains enfants.
Accomplissement personnel
4. Je peux facilement comprendre ce que les enfants ressentent.
7. Je m'occupe très efficacement des problèmes des enfants.
12. Je me sens très énergique.
17. Je peux facilement créer une atmosphère relaxante avec les enfants.
18. Je me sens vivifié(e) après avoir travaillé intensivement avec les enfants.
19. J'ai accompli plusieurs choses qui en valaient la peine dans mon travail.
21. Dans mon travail, je m'occupe des problèmes émotionnels très calmement.

Source : Dion et Tessier (1994)

3.3.3 L'ATTITUDE QUANT AUX ELEVES AYANT UN TSA

Il y a peu d'échelles pour vérifier l'attitude des enseignants quant aux élèves ayant un TSA. L'échelle la plus utilisée est celle d'Olley *et al.* (1981) (Engstrand et Roll-Pettersson, 2012 ; Karal, 2014 ; Park et Chitiyo, 2011 ; Park, Chitiyo, Choi, 2010 ; Skuller, 2011). Cette échelle a été élaborée spécifiquement pour vérifier l'attitude des enseignants travaillant au régulier à propos de l'intégration des élèves ayant un TSA.

Cette échelle fut utilisée dans différentes études et traduite en différentes langues (Brantlinger, 1996 ; Park et Chitiyo, 2011 ; Skuller, 2011). Par contre, elle n'a jamais été traduite en français et utilisée en contexte québécois. Cette échelle fut donc traduite par un traducteur engagé par la chercheuse, afin de répondre aux besoins du présent projet. Les chercheurs Engstrand et Roll-Pettersson (2012) ont utilisé l'échelle d'Olley *et al.* (1981) auprès d'enseignant du préscolaire, ils ont modifié les termes « *school* » par « *preschool* » et « *school-work* » par « *play* ». Dans la présente recherche, les termes « éducation spécialisée » furent modifiés par « enseignement en adaptation scolaire et sociale », « autiste » par « ayant un trouble du spectre de l'autisme » et « école » par « classe ». Cette échelle comprend 14 énoncés et sa validité est de 0,91 (0,80 dans la présente étude) (Olley *et al.*, 1981). C'est une échelle de type *Likert* en cinq points, dont les participants doivent mentionner leur accord avec chacun des énoncés (fortement en désaccord à fortement en accord). Le tableau 3 énumère tous les énoncés. Les résultats des énoncées 1, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13 et 14 doivent être inversés.

Tableau 3 Les énoncés de l'échelle d'attitude des enseignants envers les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme

1. Seuls les enseignants qui possèdent une formation poussée en adaptation scolaire et sociale peuvent aider un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme. *
2. Lors des repas, les comportements des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme sont dérangeants et influencent négativement les comportements des élèves qui les entourent. *
3. Les classes qui ont à la fois des élèves au développement typique et des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme améliorent les expériences d'apprentissage des élèves au développement typique.
4. Les élèves au développement typique et les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme devraient recevoir leur enseignement dans des classes distinctes. *
5. Les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme peuvent apprendre d'un bon enseignant.
6. Les classes ordinaires sont trop avancées pour les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. *
7. Je ne voudrais pas que les élèves de ma classe soient obligés de supporter des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *
8. On ne devrait pas s'attendre à ce que les enseignants qui ne possèdent pas de formation spécifique en adaptation scolaire et sociale soient obligés de composer avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *
9. Les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme ont de trop grandes déficiences pour bénéficier des activités d'une classe ordinaire. *
10. Les classes qui ont à la fois des élèves au développement typique et des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme améliorent les expériences d'apprentissage des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme.
11. Si j'avais le choix, j'enseignerais dans une classe où il n'y a pas d'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme. *
12. Un bon enseignant peut faire beaucoup pour aider un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme.
13. Les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme ne socialisent pas suffisamment bien afin de bénéficier de contacts avec les élèves au développement typique. *
14. Il est injuste de demander aux enseignants de recevoir des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme dans leur classe. *

* Cela indique les énoncés inverses (Olley *et al.*, 1981)

3.3.4 LES FORMATIONS

Les questions concernant les formations sont des questions fermées concernant la formation initiale et la formation continue (Tétreault et Blais-Michaud, 2014). Pour les formations initiales, les questions touchent les programmes de formation préuniversitaire et universitaire. Par la suite, des questions fermées à choix multiples permettent de connaître les formations continues que les participants ont suivies (Tétreault et Blais-Michaud, 2014). Les formations étaient séparées en deux catégories, celles donnant une accréditation aux enseignants et dont le format et les thèmes abordés sont toujours les mêmes puisque cela est régi par un organisme et celles étant considérées comme une conférence ou une formation sur un sujet donné, dont le format et les thèmes peuvent varier.

3.3.5 LES EXPERIENCES ANTERIEURES

Pour décrire les expériences antérieures, il est possible d'utiliser certaines questions qui seront traitées de façon quantitative, mais il est aussi pertinent de vérifier le vécu des enseignants par une question qui sera analysée de façon qualitative.

3.3.5.1 LES QUESTIONS QUANTITATIVES

Pour vérifier l'expérience antérieure des enseignants en adaptation scolaire et sociale, le questionnaire comprenait des questions sur les emplois qu'ils auraient eus avant de commencer à enseigner, s'ils avaient des personnes ayant un TSA dans leur famille et s'ils ont fait des stages dans des classes où il y avait des élèves ayant un TSA. Ces trois questions étaient des questions fermées où les participants devaient répondre par « oui » ou « non ». Ils pouvaient aussi mentionner les expériences de travail qu'ils avaient fait avant d'enseigner et le nombre de stages, ainsi que la durée de ceux-ci.

À l'instar des autres recherches abordant l'expérience des enseignants, il semble important de vérifier le nombre d'années d'ancienneté précisément auprès des élèves ayant un TSA (Mazin, 2011). Il y a donc deux questions fermées, à choix multiples, pour connaître le nombre d'années d'enseignement et le nombre d'années d'enseignement spécifiquement auprès des élèves ayant un TSA.

Selon le concept de Bandura (2007), les échecs et les réussites ont un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle. Il est donc pertinent d'ajouter des questions sur les réussites et les déceptions des enseignants auprès des élèves ayant un TSA. Deux questions sont au sujet du nombre de réussites et de déceptions marquantes que les enseignants ont vécu durant les derniers mois. C'est une courte échelle de *Likert*, en sept points, où les participants devaient répondre de « jamais » à « chaque jour ». Pour les réussites, « chaque jour » correspond à 6 et « jamais » à 0. Pour les déceptions, c'est le contraire « chaque jour » correspond à 0 et « jamais » correspond à 6. Ce qui donne un résultat sur 12.

3.3.5.2 LA QUESTION QUALITATIVE

Pour mieux comprendre le vécu des enseignants, les participants étaient aussi amenés à décrire un événement qu'ils avaient vécu. Cette question était facultative. Les enseignants devaient raconter un événement qu'ils avaient vécu auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves ayant un TSA en spécifiant leur implication, la finalité de l'événement et les effets sur eux. Cela pouvait être une réussite, une problématique, une déception, un bonheur, un succès ou un doute. Il y a onze participants sur les vingt-cinq qui ont répondu à cette question.

3.4 LES MÉTHODES D'ANALYSE

Puisque le devis choisi est mixte, les données seront analysées en deux temps, selon si elles sont quantitatives ou qualitatives.

3.4.1 LES DONNEES QUANTITATIVES

La présente recherche permettra d'avoir un portrait des enseignants en adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un TSA, au Québec. Tout d'abord, les résultats des participants aux différents facteurs choisis seront décrits. Les résultats des échelles du sentiment d'efficacité personnelle, de l'épuisement professionnel et de l'attitude seront décrits à l'aide des statistiques descriptives comptabilisées par SPSS (minimum, maximum, médiane, moyenne et écart-type). Puis les études, les formations fournissant une attestation, ainsi que les sujets des formations et des conférences seront énumérées et la fréquence de chacune d'elles sera écrite. Les données sur l'occupation d'un emploi avec des personnes ayant un TSA, autre que l'enseignement, la présence d'une personne ayant un TSA dans la famille, les stages en enseignement faits en présence d'élèves ayant un TSA, les années d'expérience en tant qu'enseignants, les années d'expérience en enseignement avec les élèves ayant un TSA et la fréquence des réussites ainsi que des échecs seront présentées.

Par la suite, des régressions linéaires simples seront utilisées pour vérifier la valeur prédictive de chacun des facteurs découlant de l'épuisement professionnel, de l'attitude, de la formation et de l'expérience sur le sentiment d'efficacité personnelle (voir ANNEXE XI). Puis, des régressions linéaires multiples seront utilisées pour valider la valeur prédictive de plusieurs facteurs. Bressoux (2010) explique que « La régression multiple va permettre l'intégration de plusieurs variables dans le modèle explicatif et séparer les effets des différentes variables » (p. 98).

3.4.2 LES DONNEES QUALITATIVES

La question ouverte sur le vécu des enseignants sera analysée en effectuant une condensation des informations fournies par les enseignants (Miles et Huberman, 2003). Dans un premier temps, la question posée aux enseignants permettait de sélectionner des informations précises soit une réussite ou un échec raconté sous la forme d'un événement.

Par la suite, en lisant plusieurs fois le corpus, il est possible de repérer les thèmes récurrents et de les classer. Finalement, en organisant les données importantes, le chercheur peut mieux en comprendre la portée (Miles et Huberman, 2003).

3.5 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Le questionnaire électronique a été envoyé aux enseignants en adaptation scolaire et sociale par le biais des directions d'écoles qui, elles, l'avaient reçu des directions ou des coordonnateurs des services éducatifs. Bien que la lettre envoyée aux enseignants leur soit adressée, la chercheuse n'a pas fait de rappel directement aux enseignants. La participation des enseignants était donc volontaire. De plus, ils pouvaient arrêter leur participation, tout au long du questionnaire électronique (Creswell, 2003). En effet, les copies du questionnaire qui n'ont pas été complétées n'ont pas été prises en considération dans l'étude. Les enseignants ont aussi répondu au questionnaire de façon complètement anonyme, si ce n'est que de décrire certaines données normatives (années d'expérience, type de classe, commission scolaire et région administrative) (Mongeau, 2008). Ils pouvaient, s'ils le désiraient réécrire à la chercheuse pour participer à un concours (deux cartes-cadeaux de 50 \$ chez Renaud-Bray), mais cette participation se faisait en dehors du questionnaire en ligne. Il n'est donc pas possible pour la chercheuse d'associer une copie du questionnaire à une personne qui participait au concours. Dans la lettre envoyée aux enseignants, il y avait aussi un formulaire de consentement. Ce formulaire mentionnait que, si l'enseignant répondait jusqu'à la fin au questionnaire, cela signifiait qu'il donnait son accord à la chercheuse pour utiliser les données. Il n'avait pas à signer ce qui leur assurait de garder leur anonymat (Karsenti et Zajc, 2004). De plus, le comité d'éthique de l'UQAR a émis un certificat d'éthique pour la présente recherche (voir ANNEXE XII).

3.6 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Bandura (2007) mentionne que les échelles de mesure de l'évaluation du sentiment de l'efficacité personnelle sont des auto-évaluations. Il s'agit d'une vision de la personne par rapport à son efficacité personnelle en tant qu'enseignant et à l'efficacité générale des enseignants. Il est possible que certains participants s'autoévaluent à la hausse ou à la baisse. L'anonymat des participants peut amoindrir cet effet. De plus, il est pertinent de tenir compte de la validité des différentes échelles de mesure utilisées lors de l'interprétation des résultats. En général, les échelles avaient déjà été utilisées plusieurs fois dans d'autres études et les consistances internes calculées dans la présente étude pour chacune des échelles étaient bonnes, sauf pour la sous-échelle de l'épuisement professionnel : la dépersonnalisation.

Les limites de la recherche se situent davantage au niveau de l'échantillonnage. Il n'y a que 25 participants. Pour effectuer des régressions linéaires multiples, il est recommandé d'avoir un nombre de participants proportionnel aux variables choisies (Houffort et Laurent, 2014). Selon certaines recherches qui ont utilisé la régression multiple traitant de sujets connexes à la présente recherche, le nombre de participants variait entre 30 et 200 (García-Ros, Fuente et Fernández, 2015; Jennett, Harris et Mesibov, 2003 ; Perrachione, Petersen et Rosser, 2008 ; Tentama et Pranungsari, 2016). La présente étude a donc moins de participants. Par contre, il est tout de même possible de faire des régressions linéaires simples et les régressions linéaires multiples pourront être effectuées avec un nombre restreint de facteurs, tout dépendant des résultats des régressions linéaires simples.

Plusieurs événements durant la collecte de données ont pu nuire à la participation des enseignants. Premièrement, il y a eu les moyens de pression des directions d'école touchant les recherches qui ont nécessité que la collecte de données soit devancée pour certaines commissions scolaires et retardée pour d'autres. Deuxièmement, la demande de participation devait être acceptée par deux paliers de la commission scolaire (directions ou coordonnateurs des services éducatifs et directions d'école), avant d'être envoyée aux enseignants. Troisièmement, la chercheuse ne pouvait pas contrôler le moment où les

enseignants recevaient leur courriel pour participer à l'étude et elle ne pouvait pas faire de rappel auprès d'eux. Quatrièmement, il faut prendre en considération qu'étant donné les défis multiples que représente l'enseignement aux élèves ayant un TSA, il est possible que des directions des services éducatives, des directions d'école et des enseignants refusent la participation aux études. Une direction des ressources éducatives a d'ailleurs mentionné qu'elle ne pouvait pas accepter que les enseignants de sa commission scolaire participent à l'étude, du fait qu'ils étaient déjà « en survie ». Ce dernier constat apporte une autre limite. De ce fait, il est possible que les enseignants ayant un taux élevé de fatigue et de stress aient décidé de ne pas répondre aux questionnaires. Par contre, les données descriptives sur l'épuisement professionnel pourront vérifier si ce fut le cas.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats seront présentés en trois temps. Premièrement, les résultats descriptifs de toutes les données récoltées par le questionnaire seront mentionnés. Deuxièmement, les résultats des tests d'analyse effectués seront présentés (régressions linéaires simples et multiples). Troisièmement, les résultats du vécu des enseignants seront exposés.

4.1 LES DONNÉES DESCRIPTIVES

Les résultats descriptifs serviront à expliciter un portrait des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un TSA, au Québec, quant à chacun des facteurs retenus. Il y aura une description des données fournies par les participants quant à leur milieu de travail, au sentiment d'efficacité personnelle, à l'épuisement professionnel, à l'attitude envers les élèves ayant un TSA, à la formation et à l'expérience.

4.1.1 LA DESCRIPTION DU MILIEU

Il y a vingt-cinq enseignants qui ont participé à l'étude. Ces enseignants provenaient de six régions administratives (Québec, Abitibi-Témiscamingue, Chaudière-Appalaches, Montréal, Montérégie et Laval). Ils travaillaient dans sept commissions scolaires différentes, un participant provenait d'une école privée et deux n'ont pas répondu à la question. Les participants pouvaient mentionner le type de classe où ils enseignaient. Il y a quatre enseignants qui travaillaient dans des classes dites homogènes où tous les élèves ont le même diagnostic, excluant celui de TSA, neuf enseignaient dans des classes homogènes où tous les élèves avaient le même diagnostic, celui du TSA, et onze enseignaient dans des classes hétérogènes où les élèves avaient différents diagnostics ou aucun diagnostic. Les

tableaux 4, 5 et 6 présentent la distribution des participants selon les régions administratives, les commissions scolaires et les types de classe.

Tableau 4 La distribution des participants selon les régions administratives

Régions administratives	Fréquence	Pourcentage
Chaudière-Appalaches	9	36,0
Québec	8	32,0
Montérégie	3	12,0
Abitibi-Témiscamingue	2	8,0
Laval	2	8,0
Montréal	1	4,0
Total	25	100,0

Tableau 5 La distribution des enseignants selon les commissions scolaires

Commissions scolaires	Fréquence	Pourcentage
Des Découvreurs	7	28,0
Navigateurs	7	28,0
Laval	2	8,0
Rouyn-Noranda	2	8,0
Sorel-Tracy	2	8,0
Côte-du-Sud	1	4,0
Des Hautes-Rivières	1	4,0
École Privée	1	4,0
Donnée manquante	2	8,0
Total	25	100,0

Tableau 6 La distribution des enseignants selon le type de classe

Type de classe	Fréquence	Pourcentage
Hétérogène	11	44,0
Homogène (TSA)	9	36,0
Homogène (autre que le TSA)	4	16,0
Donnée manquante	1	4,0
Total	25	100,0

Les prochaines sections expliciteront chacune des variables à l'étude. Pour ce qui est de l'expérience vécue par les participants, cela sera présenté ultérieurement, dans une section spécifique.

4.1.2 LES DONNEES SUR LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE

L'échelle du sentiment d'efficacité personnelle élaborée par Gibson et Dembo (1984) est divisée en deux sous-échelles qui doivent être analysées séparément : l'efficacité personnelle et l'efficacité générale.

4.1.2.1 L'EFFICACITÉ PERSONNELLE

Tout d'abord, les résultats de l'efficacité personnelle seront présentés sous forme de tableau. Dans la présente étude, l'efficacité personnelle se calcule en additionnant les résultats des huit énoncés (1, 5, 6, 7, 9, 10 et 12) de l'échelle de Gibson et Dembo (1984). Puisque le résultat maximum pour chacun des énoncés est de 6 et que le minimum est de 1, le résultat total peut se situer entre 8 et 48. Lorsque le résultat est près du maximum (48), cela signifie que l'enseignant a une bonne efficacité personnelle. Dans le tableau 7, les statistiques descriptives (minimum, maximum, médiane, moyenne et écart-type) pour chacun des énoncés de l'efficacité personnelle ainsi que du résultat total sont présentées.

Tableau 7 Les statistiques descriptives de l'efficacité personnelle

Statistiques descriptives de l'efficacité personnelle selon les réponses des 25 participants						
	N	Minimum (le plus bas résultat des 25 répondants)	Maximum (le plus haut résultat des 25 répondants)	Médiane	Moyenne	Écart- type
Énoncé 1 Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.	25	1	5	3,00	3,32	1,108
Énoncé 5 Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.	25	1	6	5,00	4,88	1,092
Énoncé 6 Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.	25	3	5	4,00	4,00	0,707
Énoncé 7 Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.	25	2	5	4,00	3,84	0,987
Énoncé 9 Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.	25	2	6	4,00	4,16	0,898
Énoncé 10 Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématiques, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.	25	1	6	4,00	3,68	1,180
Énoncé 12 Si un élève ne se souvient pas des informations que j'ai transmises au cours précédent, je saurai quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.	25	2	5	5,00	4,44	0,712
Énoncé 13 Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.	25	2	6	5,00	4,92	0,812
Total de l'efficacité personnelle	25	27	43	33,00	33,28	4,316

En observant les résultats du tableau, il est possible de constater que le total de l'efficacité personnelle de chacun des répondants se situe entre 27 et 43. Il y a donc au moins un participant dont le résultat se situe près du maximum possible, soit de 48. De plus, la moyenne du résultat des vingt-cinq participants est de 33,28 ; cela donne une moyenne de 4,16 par énoncé. Une analyse plus approfondie des résultats sera exposée au chapitre 5.

4.1.2.2 L'EFFICACITE GENERALE

Le prochain tableau présentera les résultats de l'efficacité générale. Le résultat de chaque énoncé de l'efficacité générale retenu pour l'étude doit être inversé avant d'en calculer le total. Par la suite, comme il a été fait avec les résultats des énoncés de l'efficacité personnelle, les résultats des quatre énoncés doivent être additionnés. Le résultat total peut alors s'échelonner entre 4 et 24. Lorsque le résultat des enseignants se rapproche de 24, cela signifie qu'ils ont une bonne efficacité générale. Le tableau 8 présente les statistiques descriptives de chacun des énoncés de l'efficacité générale, ainsi que du résultat total pour l'ensemble des vingt-cinq participants. Le total de l'efficacité générale des participants se situe entre 8 et 22. La moyenne des vingt-cinq répondants est de 15,80 et donc 3,95 de moyenne par énoncé.

Tableau 8 Les statistiques descriptives de l'efficacité générale

Statistiques descriptives de l'efficacité générale selon les réponses des 25 participants						
	N	Minimum (le plus bas résultat des 25 répondants)	Maximum (le plus haut résultat des 25 répondants)	Médiane	Moyenne	Écart- type
Énoncé 4 Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline. *	25	2	6	4,00	4,20	0,913
Énoncé 8 Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire. *	25	1	6	4,00	4,04	1,098
Énoncé 11 Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même. *	25	1	6	4,00	3,72	1,061
Énoncé 15 Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants. *	25	1	6	4,00	3,84	1,519
Total de l'efficacité générale	25	8	22	16,00	15,80	3,189

* Cela indique les énoncés inverses (Ross, 1992).

4.1.3 LES DONNEES SUR L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL

L'échelle de l'épuisement professionnel comprend trois sous-échelles (épuisement émotionnel, dépersonnalisation et accomplissement personnel) et il est préférable de calculer chacune des sous-échelles de manière séparée pour avoir de meilleurs résultats (Maslach, Jackson et Leiter, 1996).

4.1.3.1 L'ÉPUISEMENT ÉMOTIONNEL

Pour calculer le résultat de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation, la fréquence « jamais » vaut 0, jusqu'à « chaque jour » qui vaut 6. Lorsque le résultat de ces deux sous-échelles est élevé, cela signifie que la personne a un haut niveau d'épuisement professionnel.

Le tableau 9 représente les statistiques descriptives de l'épuisement émotionnel. Le total des neuf énoncés peut se situer entre 0 et 54. Lorsque les enseignants ont un résultat près de 54, cela signifie qu'ils ont un niveau élevé d'épuisement émotionnel. Dans le tableau, le total des énoncés pour l'épuisement émotionnel indique qu'il y a une grande différence entre le participant ayant eu le minimum (2), donc un faible niveau d'épuisement émotionnel et celui ayant eu le résultat maximum (41), donc un niveau élevé d'épuisement émotionnel. La moyenne des participants est de 17. Étant donné que l'écart-type est de 10,412 et qu'il y a des données extrêmes, il est plus précis de mentionner la médiane qui est de 13, ce qui ne représente pas un niveau élevé d'épuisement émotionnel (Maslach, Jackson et Leiter, 1996).

Tableau 9 Les statistiques descriptives de l'épuisement émotionnel

Statistiques descriptives selon les réponses des 25 participants						
	N	Minimum (le plus bas résultat des 25 répondants)	Maximum (le plus haut résultat des 25 répondants)	Médiane	Moyenne	Écart- type
Énoncé 1 Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail.	25	0	5	1,00	2,16	1,724
Énoncé 2 Je me sens épuisé(e) à la fin de ma journée de travail.	25	1	6	3,00	3,20	1,472
Énoncé 3 Je me sens fatigué(e) quand je me lève le matin et que j'ai à faire face à une autre journée de travail.	25	0	6	2,00	2,00	1,581
Énoncé 6 Travailler avec les gens tous les jours est vraiment un effort pour moi.	25	0	5	0,00	0,72	1,173
Énoncé 8 Je me sens vidé(e) par mon travail.	25	0	5	1,00	2,20	1,658
Énoncé 13 Je me sens frustré(e) par mon travail.	25	0	5	2,00	2,12	1,641
Énoncé 14 Je sens que je travaille trop fort.	25	0	6	3,00	2,80	1,871
Énoncé 16 Travailler en contact direct avec les gens met beaucoup trop de tension sur moi.	25	0	5	1,00	1,24	1,300
Énoncé 20 Je me sens comme si j'étais au bout de mon rouleau.	25	0	5	1,00	1,44	1,474
Total de l'épuisement émotionnel	25	2	41	13,00	17,00	10,41

4.1.3.2 LA DEPERSONNALISATION

Le total des trois énoncés de la dépersonnalisation peut se situer entre 0 et 18. Si les enseignants ont un résultat se rapprochant de 18, cela signifie qu'ils ont un niveau élevé de dépersonnalisation. Le tableau 10 affiche les statistiques descriptives des résultats des trois énoncés, ainsi que le total pour les vingt-cinq participants. Il est à noter que l'ensemble des participants ont eu un résultat de 6, ou moins, et une moyenne de 0,84 par énoncé, ce qui représente un faible niveau de dépersonnalisation pour l'ensemble des répondants (Maslach, Jackson et Leiter, 1996).

Tableau 10 Les données descriptives de la dépersonnalisation

Statistiques descriptives de la dépersonnalisation selon les réponses des 25 participants						
	N	Minimum (le plus bas résultat des 25 répondants)	Maximum (le plus haut résultat des 25 répondants)	Médiane	Moyenne	Écart- type
Énoncé 5 J'ai l'impression que je traite quelques enfants comme s'ils étaient des objets impersonnels.	25	0	2	0,00	0,16	0,473
Énoncé 11 J'ai peur que ce travail m'éloigne de mes émotions.	25	0	4	0,00	0,44	1,121
Énoncé 15 Je ne m'inquiète pas vraiment de ce qui arrive à certains enfants.	25	0	3	0,00	0,24	0,723
Total de la dépersonnalisation	25	0	6	0,00	0,84	1,724

4.1.3.3 L'ACCOMPLISSEMENT PERSONNEL

Les résultats des énoncés de la dernière sous-échelle, l'accomplissement personnel, ne sont pas analysés comme les deux autres. En effet, plus le résultat est élevé plus les enseignants ont un niveau élevé d'accomplissement personnel. Cette sous-échelle comprend sept énoncés. Dans le tableau 11, plus le résultat total se rapproche de 42, plus les enseignants ont un fort ressenti d'accomplissement personnel, et donc un faible niveau d'épuisement professionnel. Le total de l'accomplissement indique le résultat le plus bas qu'un participant a eu (minimum) et le résultat le plus haut (maximum). La moyenne des résultats de tous les participants est de 35,80 sur une possibilité de 42. Ce qui représente un niveau élevé d'accomplissement personnel, donc un niveau faible d'épuisement professionnel (Maslach, Jackson et Leiter, 1996).

Tableau 11 Les statistiques descriptives de l'accomplissement personnel

Statistiques descriptives de l'accomplissement personnel selon les réponses des 25 participants						
	N	Minimum (le plus bas résultat des 25 répondants)	Maximum (le plus haut résultat des 25 répondants)	Médiane	Moyenne	Écart- type
Énoncé 4 Je peux facilement comprendre ce que les enfants ressentent.	25	2	6	6,00	5,36	0,952
Énoncé 7 Je m'occupe très efficacement des problèmes des enfants.	25	5	6	6,00	5,60	0,500
Énoncé 12 Je me sens très énergique.	25	2	6	5,00	4,72	0,980
Énoncé 17 Je peux facilement créer une atmosphère relaxante avec les enfants.	25	4	6	5,00	5,44	0,583
Énoncé 18 Je me sens vivifié (e) après avoir travaillé intensivement avec les enfants.	25	1	6	5,00	4,88	1,269
Énoncé 19 J'ai accompli plusieurs choses qui en valaient la peine dans mon travail.	25	3	6	5,00	5,12	0,881
Énoncé 21 Dans mon travail, je m'occupe des problèmes émotionnels très calmement.	25	1	6	5,00	4,72	1,339
Total de l'accomplissement personnel	25	24	42	37	35,80	4,203

4.1.4 LES DONNEES SUR L'ATTITUDE

Le résultat de l'attitude envers les élèves ayant un TSA à partir de l'échelle *d'Olley et al.* (1981) se calcule en additionnant le résultat de chacun des quatorze énoncés. Par contre, les énoncés utilisant une formulation négative (1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13 et 14) doivent être recodés. Dans cette échelle, plus les enseignants ont un résultat se rapprochant de 70, plus ils ont une bonne attitude envers les élèves ayant un TSA. Dans le tableau 12, les statistiques descriptives des résultats de chaque énoncé et du total des énoncés sont présentées. Les résultats des participants se situent entre 42 (le minimum) et 69 (maximum) et la moyenne est de 55,20 /84.

Tableau 12 Les statistiques descriptives de l'attitude

Statistiques descriptives de l'attitude selon les réponses des 25 participants						
	N	Minimum (le plus bas résultat des 25 répondants)	Maximum (le plus haut résultat des 25 répondants)	Médiane	Moyenne	Écart- type
Énoncé 1 Seuls les enseignants qui possèdent une formation poussée en adaptation scolaire et sociale peuvent aider un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme. *	25	2	5	4,00	3,72	1,021
Énoncé 2 Lors des repas, les comportements des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme sont dérangeants et influencent négativement les comportements des élèves qui les entourent. *	25	2	5	4,00	3,76	0,970
Énoncé 3 Les classes qui ont à la fois des élèves au développement typique et des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme améliorent les expériences d'apprentissage des élèves au développement typique.	25	1	5	3,00	3,40	1,000
Énoncé 4 Les élèves au développement typique et les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme devraient recevoir leur enseignement dans des classes distinctes. *	25	1	5	4,00	3,44	0,917
Énoncé 5 Les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme peuvent apprendre d'un bon enseignant.	25	3	5	4,00	4,36	0,569
Énoncé 6 Les classes ordinaires sont trop avancées pour les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. *	25	2	5	4,00	3,60	0,957
Énoncé 7 Je ne voudrais pas que les élèves de ma classe soient obligés de supporter des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *	25	3	5	5,00	4,40	0,707

Statistiques descriptives de l'attitude selon les réponses des 25 participants						
	N	Minimum (le plus bas résultat des 25 répondants)	Maximum (le plus haut résultat des 25 répondants)	Médiane	Moyenne	Écart- type
Énoncé 8. On ne devrait pas s'attendre à ce que les enseignants qui ne possèdent pas de formation spécifique en adaptation scolaire et sociale soient obligés de composer avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *	25	1	5	4,00	3,40	1,291
Énoncé 9 Les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme ont de trop grandes déficiences pour bénéficier des activités d'une classe ordinaire. *	25	2	5	4,00	4,00	0,913
Énoncé 10 Les classes qui ont à la fois des élèves au développement typique et des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme améliorent les expériences d'apprentissage des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme.	25	2	5	4,00	3,84	0,800
Énoncé 11 Si j'avais le choix, j'enseignerais dans une classe où il n'y a pas d'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme. *	25	2	5	5,00	4,48	0,918
Énoncé 12 Un bon enseignant peut faire beaucoup pour aider un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme.	25	4	5	5,00	4,52	0,510
Énoncé 13 Les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme ne socialisent pas suffisamment bien afin de bénéficier de contacts avec les élèves au développement typique. *	25	2	5	4,00	4,24	0,831
Énoncé 14 Il est injuste de demander aux enseignants de recevoir des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme dans leur classe. *	25	2	5	4,00	3,96	0,978
Le total de l'attitude envers les élèves ayant un TSA	25	42	69	55,00	55,20	6,708

* Cela indique les énoncés inverses (Olley *et al.*, 1981)

4.1.5 LES DONNEES SUR LA FORMATION

Les données recueillies à propos de la formation des enseignants concernent les études effectuées par les participants, les formations donnant une attestation qu'ils ont faites et les sujets des formations et des conférences qu'ils ont suivies. Dans un premier temps, le tableau 13 indique le nombre de personnes ayant effectué, chacune, des études collégiales et universitaires. Il est à noter qu'il y a des participants qui ont effectué deux baccalauréats. Cela explique qu'il y ait 27 répondants pour l'ensemble des baccalauréats effectués.

Tableau 13 Les études collégiales et universitaires effectuées par les participants

Études		Fréquence	Pourcentage
Diplôme d'études collégiales (DEC) en sciences humaines	Complété ou en cours	16	64,0
DEC en sciences de la nature	Complété ou en cours	2	8,0
Technique d'éducation spécialisée	Complétée ou en cours	2	8,0
DEC autre que sciences de la nature et sciences humaines	Complété ou en cours	1	4,0
Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale	Complété ou en cours	19	76,0
Baccalauréat (autre qu'enseignement en adaptation scolaire et sociale et enseignement préscolaire et primaire)	Complété ou en cours	6	24,0
Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Complété ou en cours	2	8,0
Certificat en trouble du spectre de l'autisme	Complété ou en cours	2	8,0
Certificat (autre que celui en trouble du spectre de l'autisme)	Complété ou en cours	3	12,0
Maîtrise	Complétée ou en cours	2	8,0

Le parcours scolaire des enseignants en adaptation scolaire et sociale commence donc pour la majorité des participants par le DEC en sciences humaines, puis se poursuit par le

baccalauréat spécifiquement en adaptation scolaire et sociale. Ils sont aussi 8 % à avoir obtenu un diplôme de deuxième cycle.

Ensuite, le questionnaire comprenait une liste de seize formations, fournissant une attestation, à partir de laquelle les enseignants devaient mentionner celles qu'ils avaient suivies. Le tableau 14 présente le nombre de participants qui ont suivi chacune des formations.

Tableau 14 Les formations donnant une attestation suivies par les participants

Formations donnant une attestation	Fréquence	Pourcentage
SACCADE-Le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique (niveau 1)	12	48,0
Intervention non violente en situation de crise (CPI)	8	32,0
SACCADE-Le langage SACCADE conceptuel (niveau 1)	7	28,0
SACCADE-Le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique (niveau 2)	4	16,0
TEACCH (2 jours)	4	16,0
SACCADE-Le langage SACCADE conceptuel (niveau 2)	3	12,0
SACCADE-Le trouble du spectre autistique et émotions	3	12,0
SACCADE-Le trouble du spectre autistique et anxiété	1	4,0
SACCADE-Le trouble du spectre autistique et la gestion des canaux d'apprentissage	1	4,0
TEACCH (5 jours)	1	4,0
Autres	1	4,0

Le questionnaire comprenait d'autres choix de réponses que celles inscrites dans le tableau, mais il n'y a aucun participant qui avait suivi de formation PECS et de formation SCERTS. Il n'y a aucune des formations qui ont été suivies par la majorité des participants, mais celles s'y rapprochant sont « SACCADE (Le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique -niveau 1) » à 48 % et « L'intervention non violente en situation de crise » à 32 %.

Puis, les participants devaient indiquer les sujets des conférences et des formations auxquelles ils avaient participé à partir d'une liste de trente-trois sujets. Le tableau 15 présente la fréquence des sujets des formations et des conférences auxquelles les enseignants ont assisté.

Tableau 15 Les sujets des conférences et des formations suivies par les participants

Les sujets des formations et des conférences	Fréquence	Pourcentage
L'anxiété	13	52,0
L'introduction aux troubles du spectre de l'autisme	11	44,0
Les habiletés sociales	7	28,0
Les histoires sociales inspirées de Carol Gray	7	28,0
Les fonctions exécutives	6	24,0
La sexualité	5	20,0
Les émotions	5	20,0
Les stratégies d'adaptation	4	16,0
Les troubles de comportements chez les personnes ayant un TSA	4	16,0
Les comportements défis/la modification de comportement	4	16,0
Les aides technologiques	4	16,0
L'intervention structurée et individualisée	3	12,0
Le vécu de personnes ayant un TSA	3	12,0
L'autodétermination (estime de soi, connaissance de soi et affirmation de soi)	3	12,0
L'apprentissage du jeu symbolique	3	8,0
Les difficultés sensorielles	3	12,0
L'apprentissage par le jeu	3	12,0
Les comorbidités	3	12,0
L'apprentissage scolaire adapté aux élèves ayant un TSA	3	12,0
L'adolescence des personnes ayant un TSA	2	8,0
L'approche Snoezelen	2	8,0
L'intégration sensorielle	2	8,0
Les thérapies par les arts	2	8,0
L'intégration sociale	2	8,0
La communication fonctionnelle	1	4,0

Les sujets des formations et des conférences (suite)	Fréquence	Pourcentage
L'analyse appliquée du comportement (enseignement des habiletés pivots, enseignement fortuit, enseignement par essai distinct, etc.)	1	4,0
L'accompagnement des parents	1	4,0
Autres	1	4,0

Il y a certains sujets sur lesquels aucun des participants n'avait reçu de formation : le développement moteur, la zoothérapie, l'imitation et la thérapie d'entraînement par les pairs. Il y a deux sujets de conférences ou de formations qui ont été davantage suivies par les participants soit l'anxiété (52 %) et l'introduction aux troubles du spectre de l'autisme (44 %).

Deux autres facteurs ont été calculés à partir des données recueillies : le total des formations, donnant une attestation, suivies par chacun des participants, ainsi que le total des conférences et des formations suivies. Le tableau 16 présente les statistiques descriptives de ces deux facteurs.

Tableau 16 La somme des formations donnant une attestation et des formations et conférences suivies

Statistiques descriptives						
	N	Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne	Écart type
La somme des formations donnant une attestation	25	0	8	1,00	1,80	2,062
La somme des formations et des conférences	25	0	15	2,00	4,40	4,491

La moyenne du nombre de formations donnant une attestation est de 1,80 et celle des conférences et formations suivies est de 4,40, mais il est pertinent de mentionner que la médiane se situe à 2.

4.1.6 LES DONNEES SUR L'EXPERIENCE

Les données recueillies dans le questionnaire au sujet de l'expérience sont : la présence d'une personne ayant un TSA dans la famille, l'occupation d'un emploi auprès de personnes ayant un TSA avant d'enseigner, les stages faits auprès d'élèves ayant un TSA durant le baccalauréat en enseignement, les années d'ancienneté en enseignement et les années d'ancienneté en enseignement spécifiquement avec des élèves ayant un TSA. Le tableau 17 indique la fréquence des facteurs nommés précédemment.

Tableau 17 La fréquence des facteurs reliés à l'expérience

Les facteurs		Fréquence	Pourcentage
La présence d'une personne ayant un TSA dans la famille	oui	7	28,0
L'occupation d'un emploi auprès des personnes ayant un TSA avant d'avoir travaillé en enseignement	oui	8	32,0
Les stages faits auprès d'élèves ayant un TSA durant le baccalauréat en enseignement	oui	14	56,0
Le nombre d'années d'ancienneté en enseignement	0 à 3	2	8,0
	4 à 7	3	12,0
	8 à 11	6	24,0
	12 à 15	5	20,0
	16 à 20	3	12,0
	21 à 25	3	12,0
	26 à 30	3	12,0
	Total	25	100,0
Le nombre d'années d'ancienneté en enseignement avec les élèves ayant un TSA	0 à 3	6	24,0
	4 à 7	10	40,0
	8 à 11	5	20,0
	12 à 15	2	8,0
	16 à 20	2	8,0
	Total	25	100,0

Il est à noter qu'il y a plus de la moitié des participants qui ont fait au moins un stage auprès des élèves ayant un TSA, pendant leur baccalauréat. Il est aussi pertinent de nommer qu'il y a 20 % des participants de l'étude qui ont sept années et moins d'expérience en enseignement, mais lorsqu'il est question des années d'expérience spécifiquement avec des élèves ayant un TSA, ils sont 64 % à avoir sept années et moins. De plus, ils sont 24 % à avoir 21 années d'ancienneté et plus en enseignement, mais aucun des participants n'a 21 années d'ancienneté auprès d'élèves ayant un TSA.

Pour faciliter la compréhension des années d'ancienneté, les données ont été séparées en deux : les participants ayant sept années et moins d'ancienneté et ceux ayant huit années et plus. Le tableau 18 indique la fréquence et le pourcentage de l'ancienneté des enseignements, selon cette classification.

Tableau 18 Le nombre d'années d'ancienneté

Nombre d'années en enseignement	Fréquence	Pourcentage
7 années et moins	5	20 %
8 années et plus	20	80 %
Nombre d'années en enseignement avec des élèves ayant un TSA		
7 années et moins	16	64 %
8 années et plus	9	36 %

À l'aide du tableau 18, il est possible de constater que la majorité des enseignants ayant participé ont sept années et moins d'ancienneté, spécifiquement avec les élèves ayant un TSA, comparativement à 20 % à avoir sept années et moins d'ancienneté en enseignement.

Le questionnaire comprenait aussi une question sur la fréquence des réussites et des déceptions marquantes vécues par les participants. Lorsque le total se rapproche de 12, cela

signifie que le participant a vécu plusieurs réussites et peu de déceptions. Le tableau 19 présente les statistiques descriptives de cette fréquence.

Tableau 19 La fréquence des réussites et des déceptions marquantes

Statistiques descriptives des réussites et des déceptions marquantes						
	N	Minimum	Maximum	Médiane	Moyenne	Écart type
Les réussites	25	0	6	4,00	3,56	1,685
Les déceptions	25	1	6	5,00	4,08	1,869
Total du vécu	25	5	11	7,00	7,64	1,729

Ce tableau démontre qu'en moyenne les participants ont vécu autant de réussites que de déceptions, puisque la moyenne est de 7,64. Lorsque le résultat des réussites s'approche de 6 cela signifie que l'enseignant vit plusieurs réussites. Pour ce qui est du résultat des déceptions, lorsque le résultat se rapproche de 6 cela signifie que l'enseignant a vécu peu de déceptions.

4.2 LA PRÉDICTION DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

La question de recherche est celle-ci : « Quelle est la valeur prédictive de certains facteurs (l'épuisement professionnel, l'attitude, la formation et l'expérience) sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au Québec? » Voici l'hypothèse générale :

H_0 : Les facteurs suivants (l'épuisement professionnel, de la formation, de l'attitude et de l'expérience) prédisent le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA.

H_1 : Les facteurs suivants (l'épuisement professionnel, de la formation, de l'attitude et de l'expérience) ne prédisent pas le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA.

En prenant en considération que le questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle de Gibson et Dembo (1984) permet de vérifier l'efficacité personnelle des enseignants et leur efficacité générale et que ces deux éléments ont été évalués séparément, il est plus pertinent d'émettre deux hypothèses distinctes :

1) H_0 : Les facteurs suivants (l'épuisement professionnel, de la formation, de l'attitude et de l'expérience) prédisent l'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA.

H_1 : Les facteurs suivants (l'épuisement professionnel, de la formation, de l'attitude et de l'expérience) ne prédisent pas l'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA.

2) H_0 : Les facteurs suivants (l'épuisement professionnel, de la formation, de l'attitude et de l'expérience) prédisent l'efficacité générale des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA.

H_1 : Les facteurs suivants (l'épuisement professionnel, de la formation, de l'attitude et de l'expérience) ne prédisent pas l'efficacité générale des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA.

Pour vérifier les hypothèses, des analyses de régressions linéaires multiples doivent être effectuées. Avant d'entreprendre des régressions linéaires multiples, des régressions linéaires simples sont faites pour vérifier quels sont les facteurs qui peuvent prédire significativement l'efficacité personnelle, puis l'efficacité générale.

4.2.1 LES FACTEURS POUVANT PREDIRE L'EFFICACITE PERSONNELLE

Pour vérifier le niveau de prédiction de chacun des facteurs déterminés pour la présente étude, des régressions linéaires simples ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS. Tous les facteurs sélectionnés dans l'étude ont été pris en compte lors des régressions linéaires simples (voir ANNEXE XI). La variable de prédiction étant le sentiment d'efficacité personnelle, une première série de régressions linéaires simples a été effectuée pour vérifier le niveau de prédiction de la sous-échelle : l'efficacité personnelle. Des quatre-vingt-huit régressions linéaires effectuées, cinq sont significatives. Elles seront présentées ici.

4.2.1.1 L'OCCUPATION D'UN EMPLOI AUPRES DES PERSONNES AYANT UN TSA AVANT D'AVOIR TRAVAILLE EN ENSEIGNEMENT

En effectuant une régression linéaire simple avec le facteur « occupation d'un emploi auprès des personnes ayant un TSA avant d'avoir travaillé en enseignement », il est possible d'observer que ce facteur peut prédire 16 % de l'efficacité personnelle (R-deux : 0,161; $p \leq 0,047$). Le test d'ANOVA permet d'affirmer que cette prédiction est significative. Le tableau 20 présente la valeur de prédiction et le test d'ANOVA.

Tableau 20 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité personnelle selon l'occupation d'un emploi auprès des personnes ayant un TSA avant d'avoir travaillé en enseignement

Régression simple						
Facteur		R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	
Occupation d'un emploi auprès des personnes ayant un TSA avant d'avoir travaillé en enseignement		0,401	0,161	0,124	4,039	
ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	71,775	1	71,775	4,399	0,047
	Résidu	375,265	23	16,316		
	Total	447,040	24			
Facteur dépendant : Efficacité personnelle						
Prédicteur : Occupation d'un emploi auprès des personnes ayant un TSA avant d'avoir travaillé en enseignement						

Les réponses à la question « Est-ce que vous avez déjà eu d'autres emplois où vous aviez à vous occuper de personnes ayant un TSA? » ont été codées de façon dichotomique, où 0 = « non » et 1 = « oui ». Le coefficient de régression ($B_1 = 0,401$, $p \leq 0,047$) indique que lorsque les participants ont occupé un emploi où ils étaient en contact avec des personnes ayant un TSA, avant de devenir enseignants, ils ont statistiquement une efficacité personnelle plus élevée. Les emplois nommés par les participants sont souvent reliés aux camps de jour ou aux camps de vacances, mais certains enseignants ont mentionné des expériences de travail dans le milieu de la santé (centres d'accueil et résidences) et dans le milieu scolaire (tuteur, aide-enseignant et préposé aux élèves handicapés).

4.2.1.2 LES ANNEES D'ANCIENNETE EN ENSEIGNEMENT

Les années d'ancienneté en enseignement permettent aussi de prédire l'efficacité personnelle. En effet, cela peut prédire 17 % de l'efficacité personnelle des enseignants

(R-deux : 0,161; $p \leq 0,047$). Le tableau 21 présente les résultats de la régression linéaire simple et de l'ANOVA.

Tableau 21 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité personnelle selon le nombre d'années d'expérience en enseignement

Régression simple						
Facteur		R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	
Nombre d'années d'expérience en enseignement (7 années et moins et 8 années et plus)		0,416	0,173	0,137	4,009	
ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	77,440	1	77,440	4,819	0,039
	Résidu	369,600	23	16,070		
	Total	447,040	24			
Facteur dépendant : Efficacité personnelle						
Prédicteur : Nombre d'années d'expérience en enseignement (7 années et moins, 8 années et plus)						

Les résultats sur les années d'ancienneté en enseignement ont été codifiés de façon dichotomique où 0 = « sept années et moins d'ancienneté » et 1 = « huit années et plus ». Lorsque les enseignants ont moins d'années d'ancienneté en enseignement, ils ont significativement plus de chances d'avoir un niveau élevé d'efficacité personnelle ($B_1 = -0,416$; $p \leq 0,039$).

4.2.1.3 LA FORMATION SUR L'INTERVENTION STRUCTUREE ET INDIVIDUALISEE INSPIREE DE L'APPROCHE TEACCH

Un autre facteur démontrant une prédiction significative de l'efficacité personnelle est le fait que les enseignants aient suivi une formation basée sur l'approche TEACCH. Il

s'agit de la formation présentée dans un format de cinq jours, puisque le résultat de la régression linéaire simple avec la formation octroyée sur deux jours n'est pas significatif. Au Québec, cette formation est habituellement supervisée par l'équipe d'une consultante certifiée par l'équipe de TEACCH de l'Université de la Caroline du Nord. La formation TEACCH (cinq jours) peut prédire 22 % de l'efficacité personnelle des enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA (R-deux : 0,220; $p \leq 0,018$). Le tableau 22 démontre les résultats de la régression linéaire simple et du test d'ANOVA.

Tableau 22 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité personnelle selon la formation inspirée de l'approche TEACCH (5 jours)

Régression simple						
Facteur		R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	
Formation inspirée de l'approche TEACCH (5 jours)		0,469	0,220	0,186	3,893	
ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	98,415	1	98,415	6,493	0,018
	Résidu	348,625	23	15,158		
	Total	447,040	24			
Facteur dépendant : Efficacité personnelle						
Prédicteur : Formation inspirée de l'approche TEACCH (5 jours)						

Lorsque les enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA ont suivi la formation inspirée de l'approche TEACCH (cinq jours), il est plus probable que ceux-ci aient une efficacité personnelle plus élevée ($B1 = 0,469$, $p \leq 0,018$). Toutes les formations ont été codifiées de façon dichotomique où 0 = « non suivi » et 1 = « suivi ».

4.2.1.4 LES SUJETS DES CONFERENCES OU DES FORMATIONS

Les deux autres facteurs ayant démontré un niveau de prédiction de l'efficacité personnelle significatif sont des sujets de conférences ou de formations. Toutes les données recueillies sur les sujets des conférences ou des formations suivies ont été codifiées de façon dichotomique où 0 = « non suivi » et 1 = « suivi ». Lorsque les enseignants, travaillant avec des élèves ayant un TSA, ont suivi une formation ou une conférence dont le sujet était la communication fonctionnelle, ceux-ci ont significativement une efficacité personnelle plus élevée ($B_1 = 0,469$; $p \leq 0,018$). De plus, cette donnée permet de prédire 22 % de l'efficacité personnelle des enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA (R-deux : 0,220; $p \leq 0,018$). Le tableau 23 démontre la régression linéaire simple et le test d'ANOVA.

Tableau 23 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité personnelle selon une conférence ou une formation au sujet de la communication fonctionnelle

Régression simple						
Facteur		R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	
Conférence ou formation sur la communication fonctionnelle		0,469	0,220	0,186	3,893	
ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	98,415	1	98,415	6,493	0,018
	Résidu	348,625	23	15,158		
	Total	447,040	24			
Facteur dépendant : Efficacité personnelle						
Prédicteur : Conférence ou formation sur la communication fonctionnelle						

L'autre sujet de conférence ou de formation qui a un niveau de prédiction significatif de 23 % de l'efficacité personnelle comprend deux volets : les comportements défaits et la modification de comportement (R-deux : 0,237; $p \leq 0,014$). Tout comme les autres facteurs

de prédiction de l'efficacité personnelle, lorsque les enseignants ont assisté à une conférence ou une formation dont le propos était « les comportements défis/la modification de comportement », ceux-ci ont proportionnellement plus de chances d'avoir un niveau élevé de l'efficacité personnelle ($B_1 = 0,487$; $p \leq 0,014$). Le prochain tableau présente les résultats de la régression linéaire simple et du test d'ANOVA.

Tableau 24 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité personnelle selon une conférence ou une formation au sujet des comportements défis et la modification de comportement

Régression simple						
Facteur		R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	
Conférence ou formation sur les comportements défis/la modification de comportement		0,487	0,237	0,204	3,850	
ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	106,088	1	106,088	7,156	0,014
	Résidu	340,952	23	14,824		
	Total	447,040	24			
Facteur dépendant : Efficacité personnelle						
Prédicteur : Conférence ou formation sur les comportements défis et la modification de comportement						

4.2.2 LES FACTEURS POUVANT PREDIRE L'EFFICACITE GENERALE

Pour vérifier les facteurs pouvant prédire l'efficacité générale, des régressions linéaires simples ont été effectuées avec chacun des quatre-vingt-huit facteurs choisis pour cette étude (voir ANNEXE XI). Il y a cinq de ces facteurs qui ont une valeur de prédiction statistiquement significative.

4.2.2.1 DEC EN SCIENCES HUMAINES

Le premier facteur concerne les études collégiales des enseignants. Le fait de savoir si les enseignants ont obtenu ou non un DEC en sciences humaines permet de prédire 23 % de l'efficacité générale (R-deux : 0,236; $p \leq 0,014$). Le tableau 25 démontre les résultats de la régression linéaire et du test d'ANOVA.

Tableau 25 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité générale selon le DEC en sciences humaines

Régression simple						
Facteur		R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	
DEC en sciences humaines		0,485	0,236	0,202	2,848	
ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	57,507	1	57,507	7,092	0,014
	Résidu	186,493	23	8,108		
	Total	244,000	24			
Facteur dépendant : Efficacité générale						
Prédicteur : DEC en sciences humaines						

Lorsque les enseignants ont un DEC en sciences humaines, ils ont statistiquement un niveau plus élevé de leur efficacité générale ($B_1 = 0,485$; $p \leq 0,014$). Les données sur les études ont été codifiées par 0 = « Non faites ou abandonnées » et 1 = « Complétées ou en cours ».

4.2.2.2 LES STAGES

Un autre facteur qui est significatif est le fait que l'enseignant a, oui ou non, effectué des stages durant son baccalauréat en enseignement auprès d'élèves ayant un TSA. Ce

facteur, selon la régression linéaire simple, peut prédire 19 % de l'efficacité générale (R-deux : 0,197; $p \leq 0,026$). Le tableau 26 présente les résultats de la régression linéaire simple et ceux du test d'ANOVA.

Tableau 26 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité générale selon les stages effectués durant le baccalauréat en enseignement avec des élèves ayant un TSA

Régression simple						
Facteur		R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	
Stage auprès d'élèves ayant un TSA		0,444	0,197	0,162	2,919	
ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	48,026	1	48,026	5,636	0,026
	Résidu	195,974	23	8,521		
	Total	244,000	24			
Facteur dépendant : Efficacité générale						
Prédicteur : Stage auprès d'élèves ayant un TSA						

Les participants devaient répondre s'il avait fait ou non des stages en enseignement. Cette donnée a été codifiée de façon dichotomique où le 0 = « ils n'ont pas fait de stages » et 1 = « ils ont fait un ou plusieurs stages en enseignement auprès d'élèves ayant un TSA ». Le coefficient de régression ($B_1 = -0,444$, $p \leq 0,026$) indique que lorsque les enseignants ont effectué des stages en enseignement auprès d'élèves ayant un TSA, ils ont statistiquement une efficacité générale plus faible.

4.2.2.3 LES SUJETS DES CONFERENCES OU DES FORMATIONS

Les trois prochains facteurs démontrant une valeur de prédiction sont reliés à la question sur les sujets des conférences et des formations suivies par les participants.

Effectivement, ces différents sujets de conférence ou de formation permettent de prédire l'efficacité générale. La conférence/formation relatant l'introduction au trouble du spectre de l'autisme peut prédire 26 % de l'efficacité générale (R-deux : 0,261; $p \leq 0,009$), la conférence/formation concernant l'apprentissage du jeu symbolique peut prédire 23 % (R-deux : 0,239; $p \leq 0,013$) et celle touchant des fonctions exécutives peut prédire 22 % (R-deux : 0,224; $p \leq 0,017$). Les tableaux 27, 28 et 29 présentent ces résultats.

Tableau 27 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité générale selon une conférence ou une formation au sujet de l'introduction des troubles du spectre de l'autisme

Régression simple						
Facteur		R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	
Conférence ou formation sur l'introduction des troubles du spectre de l'autisme		0,511	0,261	0,229	2,800	
ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	63,643	1	63,643	8,116	0,009
	Résidu	180,357	23	7,842		
	Total	244,000	24			
Facteur dépendant : Efficacité générale						
Prédicteur : Conférence ou formation sur l'introduction des troubles du spectre de l'autisme						

Tableau 28 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité générale selon une conférence ou une formation au sujet de l'apprentissage du jeu symbolique

Régression simple						
Facteur		R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	
Conférence ou formation sur l'apprentissage du jeu symbolique		0,489	0,239	0,206	2,842	
ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	58,242	1	58,242	7,211	0,013
	Résidu	185,758	23	8,076		
	Total	244,000	24			
Facteur dépendant : Efficacité générale						
Prédicteur : Conférence ou formation sur l'apprentissage du jeu symbolique						

Tableau 29 La prédiction et l'ANOVA de l'efficacité générale selon une conférence ou une formation au sujet des fonctions exécutives

Régression simple						
Facteur		R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	
Conférence ou formation au sujet des fonctions exécutives		0,474	0,224	0,191	2,869	
ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	54,746	1	54,746	6,653	0,017
	Résidu	189,254	23	8,228		
	Total	244,000	24			
Facteur dépendant : Efficacité générale						
Prédicteur : Conférence ou formation au sujet des fonctions exécutives						

Les données recueillies concernant les sujets des conférences et des formations ont été codifiées de façon dichotomique où 0 = « non suivi » et 1 = « suivi ». Les enseignants qui ont suivi une conférence ou une formation au sujet de l'introduction des troubles du spectre de l'autisme auraient significativement un niveau plus faible à la sous-échelle de l'efficacité générale ($B_1 = - 0,511, p \leq 0,009$). Les résultats du coefficient de régression au sujet de l'apprentissage du jeu symbolique ($B_1 = - 0,489, p \leq 0,013$) et des fonctions exécutives ($B_1 = - 0,474, p \leq 0,017$) sont aussi négatifs. Ceci signifie que les enseignants qui ont suivi des conférences ou des formations sur ces sujets ont statistiquement plus de chances d'avoir un résultat plus faible à la sous-échelle de l'efficacité générale.

4.2.3 LES MODELES DE PREDICTION DU SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE

Pour effectuer les régressions linéaires multiples, les facteurs démontrant un résultat significatif, lors des régressions simples, ont été sélectionnés. Les régressions multiples pourront déterminer la puissance de chacun des facteurs à prédire l'efficacité personnelle et l'efficacité générale. Cela permettra aussi de trouver les modèles de prédiction les plus efficaces. Il est important que les modèles choisis puissent prédire un pourcentage élevé de l'efficacité personnelle et de l'efficacité générale, tout en nécessitant peu d'implication sociale et monétaire.

4.2.3.1 LES MODELES DE PREDICTION DE L'EFFICACITE PERSONNELLE

Pour le modèle de prédiction du résultat de la sous-échelle de l'efficacité personnelle, les cinq facteurs ayant eu un résultat significatif lors des régressions linéaires simples ont été retenus. Il s'agit de l'occupation d'un emploi auprès des personnes ayant un TSA avant d'avoir travaillé en enseignement, des années d'ancienneté en enseignement, l'attestation d'une formation inspirée de l'approche TEACCH (cinq jours), la participation à une conférence ou une formation au sujet de la communication fonctionnelle et la participation

à une conférence ou une formation au sujet des comportements dévifs/de la modification de comportement.

Il y a quatre modèles de régressions multiples qui ont été générés. Pour le premier modèle de prédiction, les facteurs choisis étaient les cinq ayant eu un résultat significatif lors des régressions linéaires. La méthode utilisée a été la régression linéaire multiple standard (entrée forcée) où toutes les variables sont entrées en même temps, il n'y a pas de hiérarchisation des variables (Houlfort et Laurent, 2014). Cette méthode fut choisie pour vérifier si tous les facteurs seraient pris en compte par le logiciel. Selon la définition de Houlfort et Laurent (2014), les facteurs sont choisis par le logiciel pour leur puissance statistique. Les modèles ont été générés à l'aide de la méthode statistique par élimination descendante (*backward*). L'élimination descendante signifie que le premier modèle comprend toutes les variables pouvant apporter une contribution, mais lors des modèles suivants, le logiciel élimine celles apportant une faible contribution de prédiction au modèle. Le tableau 30 présente les résultats des quatre modèles retenus, ainsi que de l'ANOVA de chacun des modèles.

Tableau 30 La prédiction et l'ANOVA du modèle 1, 2, 3 et 4 de l'efficacité personnelle

Régression multiple						
Modèle		R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	
Modèle 1		0,672	0,451	0,341	3,503	
Modèle 2		0,672	0,451	0,341	3,503	
Modèle 3		0,672	0,451	0,373	3,419	
Modèle 4		0,662	0,438	0,387	3,380	
ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	201,614	4	50,403	4,107	0,014
	Résidu	245,426	20	12,271		
	Total	447,040	24			
2	Régression	201,614	4	50,403	4,107	0,014
	Résidu	245,426	20	12,271		
	Total	447,040	24			
3	Régression	201,609	3	67,203	5,750	0,005
	Résidu	245,431	21	11,687		
	Total	447,040	24			
4	Régression	195,714	2	97,857	8,566	0,002
	Résidu	251,326	22	11,424		
	Total	447,040	24			

Le tableau 31 permet de visualiser les facteurs pour chacun des modèles, ainsi que leurs coefficients standardisés et la formule du modèle.

Le tableau 31 Le résumé des modèles de prédiction de l'efficacité personnelle

Le modèle	Les facteurs	Le coefficient standardisé	Les formules
1	La participation à une conférence ou une formation au sujet des comportements défis/la modification de comportement	0,144	$Y = B_0+B_1+B_2+B_3+B_4+e$
	Les années d'ancienneté en enseignement	-0,417	
	La participation à une conférence ou une formation au sujet de la communication fonctionnelle	0,446	
	L'occupation d'un emploi auprès des personnes ayant un TSA avant d'avoir travaillé en enseignement	0,004	
2	L'occupation d'un emploi auprès des personnes ayant un TSA avant d'avoir travaillé en enseignement	0,004	$Y = B_0+B_1+B_2+B_3+B_4+e$ $Y=B_0+0,444+0,144+(-0,417)+e$
	L'attestation d'une formation inspirée de l'approche TEACCH (cinq jours)	0,444	
	La participation à une conférence ou une formation au sujet des comportements défis/la modification de comportement	0,144	
	Les années d'ancienneté en enseignement	-0,417	
3	L'attestation d'une formation inspirée de l'approche TEACCH (cinq jours)	0,444	$Y = B_0+B_1+B_2+B_3+e$ $Y=B_0+0,444+0,144+(-0,417)+e$
	La participation à une conférence ou une formation au sujet des comportements défis/la modification de comportement	0,144	
	Les années d'ancienneté en enseignement	-0,417	

Le modèle	Les facteurs	Le coefficient standardisé	Les formules
4	L'attestation d'une formation inspirée de l'approche TEACCH (5 jours)	0,444	$Y = B_0 + B_1 + B_2 + e$
	Les années d'ancienneté en enseignement.	-0,417	

Le modèle 3 peut prédire le même pourcentage que le modèle 1 et le modèle 2, mais en retenant un facteur de moins. Le modèle 3 est donc le plus efficient. Ce modèle comprend l'attestation d'une formation inspirée de l'approche TEACCH (cinq jours), la participation à une conférence ou une formation au sujet des comportements défis/la modification de comportement et les années d'ancienneté en enseignement. Il y a donc deux facteurs qui ont été exclus : l'occupation d'un emploi auprès des personnes ayant un TSA avant d'avoir travaillé en enseignement et la participation à une conférence ou une formation au sujet de la communication fonctionnelle. Ce troisième modèle permet de prédire 45 % (R-deux : 0,451; $p \leq 0,005$) de l'efficacité personnelle. À la lumière de ces résultats, il est possible de rejeter l'hypothèse nulle et d'affirmer que l'efficacité personnelle peut être prédite à l'aide de certains facteurs. Il faut ajouter que le test de Durbin-Watson sur l'indépendance des erreurs est de 1,733. Ce résultat se rapprochant de 2 est satisfaisant (Houlfort et Laurent, 2014). Il est tout de même important de mentionner que dans l'étude, il y a vingt-cinq participants et que cela représente peu de participants pour effectuer des régressions linéaires multiples. Cela peut aussi expliquer le fait que plusieurs facteurs n'ont pas été significatifs lors des régressions simples.

4.2.3.2 LES MODELES DE PREDICTION DE L'EFFICACITE GENERALE

Pour prédire l'efficacité générale, il y a cinq facteurs qui ont été retenus. Il s'agit des facteurs ayant eu un résultat significatif lors des régressions linéaires simples. Il y a la

diplomation collégiale en sciences humaines, les stages effectués durant le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale auprès d'élèves ayant un TSA, la participation à une conférence ou une formation sur l'introduction aux troubles du spectre de l'autisme, celle sur l'apprentissage du jeu symbolique et celle sur les fonctions exécutives

Il y a quatre modèles qui ont été calculés par SPSS. Ces modèles de prédiction de la sous-échelle de l'efficacité générale ont été effectués à l'aide d'une régression linéaire multiple statistique (Houlfort et Laurent, 2014). C'est le logiciel qui choisissait l'ordre d'entrée des facteurs selon leur puissance statistique. Il s'agissait d'une entrée pas à pas (stepwise), donc le facteur ayant le plus grand coefficient de prédiction était pris en compte en premier, puis les autres facteurs sont progressivement retenus s'ils apportent une contribution au modèle de prédiction. Le choix de cette méthode permet de calculer l'apport de chacun des facteurs ajoutés au modèle de prédiction.

Le modèle 1 peut prédire 26,1 % de l'efficacité générale. Ce modèle prend en compte le facteur ayant le coefficient le plus élevé de prédiction : la participation à une formation ou une conférence sur l'introduction au TSA (R-deux : 0,261; $p \leq 0,009$). Le modèle 2 peut prédire 42,8 % en ajoutant la participation à une formation ou une conférence au sujet de l'apprentissage du jeu symbolique (R-deux : 0,428; $p \leq 0,002$). Ce nouveau facteur ajoute donc 16,7 % de prédiction. Lors du troisième modèle, le facteur des stages effectués durant le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale, auprès d'élèves ayant un TSA, est ajouté aux deux premiers facteurs déjà pris en compte. Ce troisième facteur ajoute 12,5 % de prédiction. Le modèle 3 peut donc prédire 55,3 % (R-deux : 0,553; $p \leq 0,001$) de l'efficacité générale. Au modèle 4, il y a l'ajout de 9,6 % de prédiction à l'efficacité générale dû au facteur sur la participation à une conférence ou une formation au sujet des fonctions exécutives. Ce quatrième modèle peut prédire 64,9 % (R-deux : 0,649; $p \leq 0,001$). Le tableau 32 présente les prédictions et l'ANOVA des quatre modèles.

Tableau 32 La prédiction et l'ANOVA du modèle 1, du modèle 2, du modèle 3 et du modèle 4 de l'efficacité générale

Régression multiple						
Facteur		R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	
Modèle 1		0,511	0,261	0,229	2,800	
Modèle 2		0,654	0,428	0,375	2,520	
Modèle 3		0,744	0,553	0,489	2,278	
Modèle 4		0,805	0,649	0,578	2,070	
ANOVA						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	63,643	1	63,643	8,116	,009
	Résidu	180,357	23	7,842		
	Total	244,000	24			
2	Régression	104,319	2	52,159	8,215	,002
	Résidu	139,681	22	6,349		
	Total	244,000	24			
3	Régression	134,993	3	44,998	8,669	,001
	Résidu	109,007	21	5,191		
	Total	244,000	24			
4	Régression	158,270	4	39,568	9,231	,000
	Résidu	85,730	20	4,286		
	Total	244,000	24			

Le tableau 33 résume les quatre modèles de prédiction de l'efficacité générale en mentionnant les facteurs retenus dans chacun des modèles, ainsi que les coefficients des facteurs et les formules de chacun des modèles.

Tableau 33 Le résumé des modèles de prédiction de l'efficacité générale

Le modèle	Les facteurs	Coefficients standardisés	Les formules
1	La participation à une formation ou une conférence sur l'introduction du trouble du spectre de l'autisme	-0,511	$Y = B_0 + B_1 + e$
2	La participation à une formation ou une conférence sur l'introduction du trouble du spectre de l'autisme	-0,441	$Y = B_0 + B_1 + B_2 + e$
	La participation à une formation ou une conférence au sujet de l'apprentissage du jeu symbolique	-0,414	
3	La participation à une formation ou une conférence sur l'introduction du trouble du spectre de l'autisme	-0,395	$Y = B_0 + B_1 + B_2 + B_3 + e$
	La participation à une formation ou une conférence au sujet de l'apprentissage du jeu symbolique	-0,393	
	Les stages effectués durant le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale auprès d'élèves ayant un TSA	-0,359	
4	La participation à une formation ou une conférence sur l'introduction du trouble du spectre de l'autisme	-0,319	$Y = B_0 + B_1 + B_2 + B_3 + B_4 + e$
	La participation à une formation ou une conférence au sujet de l'apprentissage du jeu symbolique	-0,383	
	Les stages effectués durant le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale auprès d'élèves ayant un TSA	-0,331	
	La participation à une formation ou une conférence au sujet des fonctions exécutives	-0,321	

Le quatrième modèle calculé par SPSS apporte un niveau intéressant de prédiction (64 %) et les facteurs pris en compte sont des informations relativement aisées à collecter auprès des enseignants. Ce modèle est donc considéré comme efficient et il est possible de rejeter l'hypothèse nulle.

Il est important de nuancer ces résultats, puisque le nombre de participants est limité et cela peut expliquer qu'il y a peu de facteurs qui ont été retenus pour les régressions linéaires multiples. Tout de même, le résultat du test statique de Durbin-Watson sur l'indépendance des erreurs est de 1,761. Ce résultat est satisfaisant (Houlfort et Laurent, 2014). Par contre, la consistance interne du questionnaire sur l'efficacité générale était de 0,61. Selon Murphy et Davidshofer (1988) un résultat inférieur à 0,60 est inacceptable (cités par Peterson, 1995). La consistance interne de l'échelle de l'efficacité générale est donc considérée très faible.

4.3 LES RÉSULTATS QUALITATIFS

Dans le questionnaire envoyé aux enseignants, ceux le désirant étaient invités à raconter un événement vécu auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves ayant un TSA. Ils devaient décrire leur implication et l'effet qu'a eu sur eux cet événement. Il y a onze participants qui ont répondu à cette question. Selon la conception de l'analyse qualitative de Miles et Huberman (2003), la condensation du corpus a permis de faire ressortir trois thèmes : les types de situations décrites, les émotions vécues par les enseignants dans de telles situations et les interventions mises en place lors des événements. Dans les prochains paragraphes, ces trois thèmes sont décrits.

4.3.1 LES TYPES DE SITUATIONS VECUES

Il y a quatre types de situations décrits par les enseignants. La plupart des situations font mention des difficultés; dans quelques cas, il est question d'apprentissage, mais il y a

aussi des situations au sujet de la collaboration et des talents particuliers des élèves. Dans les extraits faisant mention des difficultés vécues par les élèves, il peut être question d'une situation précise comme dans les extraits suivants :

« Comme il pleuvait, nous n'avons pas pu sortir et un de mes élèves autistes s'est mis à crier et à pleurer. Je lui ai dit avec des mots simples et des gestes qu'il pleuvait et qu'on ne pouvait pas sortir, mais il continuait de crier et de pleurer. »

Participant 2²

« Sa compréhension est très limitée » « Il est aussi devenu physiquement agressif envers quelques-unes à 4-5 reprises. »

Participant 5

« J'ai un élève qui a de la difficulté à l'habillage. Il s'écroule par terre et prend beaucoup de temps malgré la séquence. »

Participant 10

Les extraits peuvent être à propos des difficultés vécues régulièrement par un élève, comme dans l'extrait suivant du participant 22 : « J'ai eu, avec mon éducateur, à faire plusieurs adaptations pour l'aider à comprendre son environnement et à gérer son anxiété alors qu'il avait X ans. » Le participant 19 a aussi nommé une difficulté retrouvée, selon lui, en général chez les personnes ayant un TSA : « Ils ne répondent pas toujours bien aux changements de routine [...] » Puis, le participant 21 mentionne les difficultés vécues par l'ensemble de son groupe d'élèves : « Je les sentais perdus et en détresse [...] ».

Un autre type de situation décrit est celle faisant mention des apprentissages d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Le participant 1 explique la nouvelle acquisition d'un élève au niveau de sa communication : « Lorsqu'un élève utilise son carnet de communication

² Les extraits ont tous été conjugués au masculin pour permettre l'anonymat des participants.

pour la première fois (façon fonctionnelle) pour exprimer ce qu'il veut, au lieu de se désorganiser. »

Le participant 23 explique un apprentissage fait par les élèves du secondaire au sujet d'un nouveau projet : celui de faire suivre des cours à ses élèves en vidéoconférence avec le groupe du régulier pour améliorer les conditions environnantes de l'élève (bruits, luminosité, présence de plusieurs autres élèves). Ce projet a mené à une réussite : « Le résultat : depuis son implantation, nous avons eu trois finissants et deux autres cette année... avec 100 % de réussite!!! » Le participant 21 écrit : « Malgré leurs grandes difficultés, les élèves font de réels apprentissages, tant au niveau scolaire que personnel. »

Il y a deux autres types de situations mentionnées, le participant 11 fait état d'un talent particulier d'un élève : « [...] un élève autiste arrive et sort un harmonica de sa poche et joue pile-poil sur la mélodie et le rythme. » Puis deux participants parlent de la collaboration avec les parents ou avec les autres intervenants :

« Sa mère était très proactive pour aider son fils. Avant la rentrée scolaire, elle avait pris le temps de me rencontrer et de m'offrir plusieurs outils et conseils qui allaient pouvoir aider son fils tout au long de l'année. »

Participant 14

« Depuis, nous avons eu plusieurs rencontres avec les parents, les partenaires scolaires et les partenaires du CISSAT-DI-TSA et nous avons mis en place un nouveau plan d'intervention. »

Participant 5

Les situations décrites par les enseignants font souvent référence à des difficultés vécues par les élèves, à des apprentissages, à des talents particuliers des personnes ayant un TSA et à la collaboration. Ces événements créent des émotions différentes chez les participants.

4.3.2 LES EMOTIONS VECUES

Les participants ayant décrit une situation qu'ils ont vécue devaient aussi mentionner les effets que cette dernière avait eus sur eux.

Certains participants ont mentionné des émotions positives comme dans les extraits suivants de quatre différents participants. Le participant 11, au sujet d'un talent particulier d'un élève, écrit : « Imaginez notre surprise et notre émotion. » Le participant 10, après avoir mis plusieurs interventions en place pour favoriser l'autonomie d'un élève, mentionne : « Depuis ce temps, ça va mieux [...] » Deux autres participants écrivent au sujet d'améliorations perçues chez leur élève :

« Un de mes anciens élèves, qui est aujourd'hui âgé de X ans, a eu un cheminement qui m'a particulièrement touché et où je crois avoir eu un impact positif sur lui. [...] Je suis fier de lui et il m'a aidé beaucoup à évoluer comme intervenant auprès d'élèves ayant un TSA. »

Participant 22

« C'est un grand bonheur puisque nous travaillons la communication avec lui, depuis son entrée à l'école. Cette situation démontre seulement un exemple, mais je considère ces petits pas comme des petits miracles. »

Participant 1

Dans le cas, d'un seul participant, il est question d'émotions négatives suivies d'émotions positives. En effet, le participant 11 explique que durant certaines années, il avait l'impression de ne pas pouvoir aider les élèves autant qu'il voulait. Il vivait donc des émotions négatives comme l'extrait suivant le souligne : « Je me sentais impuissant et démuni par la lourdeur de la tâche. » Par contre, il mentionne que maintenant il prend davantage son temps pour intervenir avec eux et que depuis il vit des émotions positives : « Je me sens plus efficace dans mon enseignement et dans mes interventions. »

Pour d'autres participants, l'événement raconté ne leur a fait vivre que des émotions négatives. Le participant 2 écrit après avoir essayé différentes interventions pour calmer un élève qui pleurait lors d'un changement de routine : « J'étais tellement vidé et je me sentais incompetent à cet instant-là. » Le participant 4 décrit un confinement dans sa classe avec ses élèves alors qu'un autre élève vit une désorganisation dans l'école : « Événement marquant et très troublant pour tous ». Le participant 5 explique un changement de comportement chez un de ses élèves et, malgré le plan d'intervention et la collaboration de différents partenaires, il écrit : « Cet élève me préoccupe beaucoup. »

Les différentes émotions vécues par les participants ont été répertoriées selon deux catégories, les émotions positives et les émotions négatives. À l'intérieur de ces deux catégories, les émotions ont été regroupées en trois sous-catégories. Pour les émotions positives : bien-être, surprise et joie et pour les émotions négatives : limitation, épuisement et peur. Le tableau 34 présente les différentes émotions exprimées par les participants, ainsi que leur classement.

Tableau 34 La classification des émotions exprimées par les participants

Les catégories	Les sous-catégories	Les émotions exprimées
Émotions positives	Bien-être	<ul style="list-style-type: none"> • Soulagé • Reconnaisant • Compatissant • Plein d'énergie
	Surprise	<ul style="list-style-type: none"> • Surpris • Stupéfait • Étonné • Touché • Impressionné
	Joie	<ul style="list-style-type: none"> • Heureux • Fier • Optimiste
Émotions négatives	Limitation	<ul style="list-style-type: none"> • Impuissant • Incompétent
	Épuisement	<ul style="list-style-type: none"> • Vidé • Démuni
	Peur	<ul style="list-style-type: none"> • Troublé • Marqué • Préoccupé

4.3.3 LES INTERVENTIONS MISES EN PLACE

Dans chacun des événements racontés par les participants, différentes interventions sont mentionnées. Les interventions sont parfois utilisées par l'enseignant lui-même, parfois par une équipe, dont l'enseignant fait partie, et, parfois, l'intervention est extérieure à l'enseignant. Le tableau 35 fait état des différentes interventions nommées selon l'implication de l'enseignant.

Tableau 35 Les interventions selon l'implication de l'enseignant

Implication de l'enseignant	Interventions nommées dans les événements
Implication personnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer avec des mots simples et des gestes • Utiliser des séquences pour expliquer une situation particulière (changement) • Bercer • Respecter le rythme de l'élève/ prendre son temps
Implication d'une équipe dont fait partie l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un carnet de communication • Organiser des rencontres avec les différents partenaires (parents, CRDI) • Établir un plan d'intervention • Évaluer les événements pour agir en prévention • Utiliser une séquence pour l'habillage • Rappeler l'activité suivante • Faire des rappels verbaux pour la consigne avec le supplément de gestes ou de pictogrammes • Utiliser des renforçateurs alimentaires • Créer un environnement propice • Exposer les élèves aux changements • Parler davantage avec les élèves • Adapter l'apprentissage
Implication extérieure à l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Attendre l'intervention policière • Se faire offrir des outils et des conseils par les parents

4.3.4 LE RESUME DES EVENEMENTS RACONTES

Les onze participants ayant raconté des événements font référence à quatre types de situations : les difficultés, les apprentissages, la collaboration et les talents particuliers des élèves. De ces situations découlent six sous catégories d'émotions. Il y a les positives : bien-être, surprise et joie; les négatives : limitation, épuisement et peur. De plus, dans chacun des événements des interventions ont été nommées. La majorité des interventions impliquait l'équipe dont faisait partie l'enseignant. Dans une moindre mesure, les interventions impliquaient seulement l'enseignant ou bien celles-ci étaient extérieures à l'enseignant. Une interprétation de ces résultats sera présentée dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 5

L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'objectif principal de la recherche était de trouver des facteurs se traduisant par des modèles de régressions afin de prédire l'efficacité personnelle et l'efficacité générale des enseignants d'adaptation scolaire et sociale. La première section de ce chapitre présentera donc une interprétation de ces résultats. Cette première section sera divisée en deux thèmes soit les deux sources du sentiment d'efficacité personnelle sélectionnées pour la présente étude (les états physiologiques et émotionnels, ainsi que l'expérience active). Une deuxième section s'attardera à l'objectif secondaire, soit expliciter un portrait des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès des élèves ayant un TSA. Cette deuxième section sera subdivisée selon les facteurs choisis : le sentiment d'efficacité personnelle, l'épuisement professionnel, l'attitude, les formations et l'expérience.

5.1 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES MODÈLES DE RÉGRESSIONS

Les facteurs choisis pour vérifier la prédiction du sentiment d'efficacité personnelle découlent des deux sources principales : les états physiologiques et émotionnels, ainsi que l'expérience active. L'interprétation des résultats des régressions linéaires multiples sera donc traitée sous ces deux sources.

5.1.1 LES ETATS PHYSIOLOGIQUES ET EMOTIONNELS

Pour la présente recherche, les facteurs ciblés concernant les états physiologiques et émotionnels étaient l'épuisement professionnel et l'attitude des enseignants quant aux élèves ayant un TSA. Plusieurs recherches antérieures laissaient croire que ces deux facteurs pourraient prédire le sentiment d'efficacité personnelle (autant à la sous-échelle de l'efficacité personnelle que celle de l'efficacité générale) (Almudever *et al.*, 2006; Angiulo,

2014; Dicke *et al.*, 2014; García-Ros, Fuentes et Fernández 2015; Punch et Tuettemann, 1990; Savaş, Bozgeyik et Eser, 2008; Skaalvik E.M. et Skaalvik S., 2010; Urton, Wilbert et Hennemann, 2014). Par contre, dans la présente étude, aucune des régressions linéaires simples effectuées entre la sous-échelle de l'efficacité personnelle ou avec celle de l'efficacité générale et les autres facteurs découlant des états physiologiques et émotionnels (épuisement émotionnel, dépersonnalisation, accomplissement personnel et attitude auprès des élèves ayant un TSA) n'ont été significatives.

Il est possible que ces résultats soient dus au nombre limité de participants. Effectivement, les personnes n'ayant pas participé à la présente recherche auraient pu avoir des résultats différents de celles qui y ont participé. Par exemple, les enseignants ayant un haut niveau d'épuisement professionnel n'ont pas nécessairement répondu aux questionnaires étant donné la charge supplémentaire que cela peut engendrer, dû, notamment, au simple stress vécu à le compléter.

À cet effet, au lieu de vérifier l'épuisement professionnel, certaines études ont vérifié le niveau de stress (Dionne-Proulx, 1995; Klassen et Chiu, 2010; Poirier, Cappe et Bujout, 2015; Royer *et al.*, 2001). D'ailleurs, certaines études effectuées au Québec auprès des enseignants mentionnent que leur niveau de stress peut être élevé (Dionne-Proulx, 1995; Poirier, Cappe et Bujout, 2015; Royer *et al.*, 2001). Le stress ne mène pas toujours à l'épuisement professionnel, mais peut, à long terme, fragiliser les enseignants (Fischer et Tarquinio, 2014; Poirier, Cappe et Bujout, 2015). Il aurait peut-être été pertinent de vérifier le niveau de stress des enseignants, en complément de l'épuisement professionnel.

5.1.2 L'EXPERIENCE ACTIVE

L'expérience active est un élément clé dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura 2007). Dans la présente recherche, les deux modèles de régressions retenues, autant pour prédire la sous-échelle de l'efficacité personnelle que celle de l'efficacité générale, contiennent uniquement des facteurs sous-jacents à cette source. Dans

les prochaines sections, les facteurs, dont la prédication de la sous-échelle de l'efficacité personnelle ou de l'efficacité générale a été significative, vont être analysés. Les facteurs sont ceux-ci : la formation continue, les années d'ancienneté, l'expérience des enseignants avec des personnes ayant un TSA avant d'occuper un emploi en enseignement et les stages effectués auprès des élèves ayant un TSA durant les études universitaires.

5.1.2.1 LA FORMATION CONTINUE

Les analyses de régressions linéaires effectuées ont démontré qu'il y avait trois formations qui avaient une régression positive avec la sous-échelle de l'efficacité personnelle. Cela signifie que les enseignants ayant suivi ces formations avaient une possibilité plus élevée d'avoir un haut taux de leur efficacité personnelle. Il s'agit de la formation inspirée de l'approche TEACCH, la participation à une conférence ou une formation au sujet des comportements défis/la modification de comportement et la participation à une conférence ou une formation au sujet de la communication fonctionnelle. Il est à noter que seulement deux de ces trois formations ont été retenues dans le modèle de régressions multiples le plus efficient (TEACCH et la participation à une conférence ou une formation au sujet des comportements défis/la modification de comportement).

Puis, il y a trois sujets de formation ou de conférence qui ont démontré des régressions linéaires négatives avec la sous-échelle de l'efficacité générale : l'introduction du trouble du spectre de l'autisme, l'apprentissage du jeu symbolique et les fonctions exécutives. Les participants de l'étude ayant suivi une formation ou une conférence sur l'un de ces sujets avaient donc une forte chance de ressentir une efficacité générale plus faible. Cela signifie que ces participants ont une croyance plus faible relativement au fait que les enseignants peuvent amener les élèves à réussir malgré leur environnement. Ces trois sujets de conférence ou de formation font partie du modèle de régressions multiples retenu pour l'efficacité générale.

5.1.2.1.1 Les formations retenues dans le modèle de régression de l'efficacité personnelle

La formation sur l'intervention structurée et individualisée selon l'approche TEACCH, qui avait une régression positive avec la sous-échelle de l'efficacité personnelle, était celle d'une durée de cinq jours. Cette formation de cinq jours aborde les sujets suivants : le profil cognitif des élèves ayant un TSA, les principes de l'intervention structurée et individualisée, la communication, les habiletés sociales, les loisirs, les comportements défis et la gestion de classe selon l'approche TEACCH (Fédération québécoise de l'autisme, 2018). En plus, cette formation inclut des moments de pratiques et des commentaires réguliers aux enseignants, ce qui facilite la généralisation de l'acquisition de leur nouvelle compétence dans leur travail (National Research Council, 2001; cité par Scheuermann *et al.*, 2003).

Selon les recommandations de l'INESSS, l'approche TEACCH fait partie des interventions de réadaptation prometteuses et émergentes (Mercier et Beaudoin, 2014). Jennett, Harris et Mesibov (2003), quant à eux, soutiennent que les enseignants utilisant une approche spécifique, comme TEACCH, auraient un niveau plus élevé de leur sentiment d'efficacité personnelle. De plus, cette approche permettrait une diminution des comportements défis des élèves et du stress des enseignants (Pinheiro, 2010). Il semble donc que les enseignants qui utilisent l'approche TEACCH puissent voir des améliorations chez leur élève quant au comportement. Cela leur permet probablement de vivre des réussites et, ainsi, d'augmenter leur efficacité personnelle.

Le sujet de l'autre formation, dans le modèle de régression linéaire de l'efficacité personnelle, touche une difficulté importante chez les élèves ayant un TSA, soit le comportement. Ceci concorde avec les informations ressorties de la recension des écrits effectuée (Abouzeid, 2013; APA, 2015; Brebion, 2015; Levallois, 2012). De plus, *National Autism Center* (2017) et *The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder* (2017) mentionnent, dans leur liste, des approches basées sur les données probantes, dont certaines sont comparables avec la modification du comportement

(évaluation fonctionnelle du comportement, interventions comportementales et thérapie d'approche cognitivo-comportementale). Selon les propos de certains enseignants, l'utilisation des approches basées sur les données probantes leur permet d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle (Kosiosek, 2014). D'ailleurs, il est fort possible que les enseignants utilisant des approches basées sur ce type de données se sentent plus compétents et plus en confiance, puisque ces approches ont démontré des résultats favorables auprès des élèves. Les enseignants vivent ainsi des réussites et cela augmente leur efficacité personnelle.

5.1.2.1.2 Les formations retenues dans le modèle de régression de l'efficacité générale

Les trois sujets de formations ou de conférences ayant eu un résultat négatif aux régressions linéaires avec la sous-échelle de l'efficacité générale (l'introduction du trouble du spectre de l'autisme, l'apprentissage du jeu symbolique et les fonctions exécutives) ne sont pas des approches comprises dans les listes des approches basées sur les données probantes (*National Autism Center, 2017; The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, 2017*). Cela pourrait, en partie, expliquer ce résultat.

Il est à noter que les connaissances sur le trouble du spectre de l'autisme n'ont pas été vérifiées dans la présente étude. Il est possible que les conférences et les formations nommées précédemment puissent augmenter les connaissances des participants relativement aux élèves ayant un TSA. Dans l'étude de Murphy (2016), une formation de deux jours, ayant pour sujet les principales caractéristiques des personnes ayant un TSA, ainsi que des stratégies d'intervention avaient amené une augmentation des connaissances générales et des connaissances des stratégies d'intervention. Par contre, au-delà des connaissances (savoirs), il est pertinent que les enseignants possèdent les compétences pour enseigner (savoir-faire et savoir-être) aux élèves ayant un TSA (Dymond, Gilson et Myran, 2007). En effet, le concept du sentiment d'efficacité personnelle se rapproche davantage du savoir-faire et des compétences de l'enseignant que de ses connaissances.

Comme mentionné précédemment, les formations abordant les sujets suivants : l'introduction du trouble du spectre de l'autisme, l'apprentissage du jeu symbolique ou les fonctions exécutives peuvent apporter des connaissances, mais cela ne semble pas pouvoir prédire positivement l'efficacité générale. Il faut spécifier que l'efficacité générale concerne la croyance des enseignants à croire spécifiquement en la capacité des autres enseignants et non seulement en leur propre capacité. En effet, ces sujets de conférences et de formations pourraient faire prendre conscience aux enseignants des difficultés des élèves ayant un TSA et ainsi les amener à diminuer leur croyance en la capacité des enseignants, en général.

De plus, il pourrait être possible que les résultats des régressions sur les sujets des formations et des conférences soient teintés davantage de la forme des formations que les participants ont reçues plus que des thèmes de celles-ci en tant que tels. Dans cette présente étude, il n'y avait pas de question au sujet du type de formations que les enseignants avaient reçues, mais seulement sur les thématiques. Par ailleurs, pour faciliter l'acquisition de nouvelles compétences, à la suite d'une formation, il est pertinent que celles-ci contiennent de la supervision auprès des enseignants (Morrier, Hess et Heflin, 2011) et une possibilité de rétroaction (Beaupré et Poulin, 1993; Bethume et Wood, 2013; Hall, 2015; Lerman, *et al.*, 2004). De plus, l'appui de l'équipe et de la direction permettrait aussi d'améliorer l'utilisation de nouveaux acquis lors des formations (Deprez, 2010).

5.1.2.2 LES ANNEES D'ANCIENNETE

Dans la présente recherche, les années d'ancienneté en enseignement sont un facteur qui fait partie du modèle de prédiction de la sous-échelle de l'efficacité personnelle. Selon les résultats de l'analyse de régression linéaire, les enseignants ayant sept années et moins d'ancienneté auraient plus de possibilités d'avoir un haut niveau d'efficacité personnelle.

Certaines études n'avaient pas démontré de lien entre les années d'ancienneté et le sentiment d'efficacité personnelle (Garcia-Ros, Fuentes et Fernández, 2015; Jennett, Harris

et Mesibov, 2003 et de Ruble, Usher et McGrew, 2011). Ruble, Usher et McGrew (2011) proposaient plutôt de vérifier les années d'ancienneté auprès des élèves ayant un TSA pour s'assurer que cela n'avait pas davantage de lien ou de prédiction avec le sentiment d'efficacité personnelle. Dans la présente étude, les résultats sur le nombre d'années d'ancienneté, spécifiquement avec cette clientèle, n'ont pas démontré de prédiction significative du sentiment d'efficacité personnelle.

Les résultats de l'étude de Klassen et Chiu (2010) ont démontré que le sentiment d'efficacité personnelle augmentait significativement au cours des vingt-trois premières années d'expérience et que, par la suite, il diminuait. Les chercheurs expliquaient que les enseignants prennent davantage confiance en leur habileté à enseigner au cours des années, mais que vers la fin de leur carrière, ils perdent graduellement cette confiance (Klassen et Chiu, 2010). Pour leur part, les chercheurs Park et Chitiyo (2011) notaient que les enseignants plus âgés (56 ans et plus) avaient une attitude plus faible envers les élèves ayant un TSA, comparativement aux enseignants plus jeunes (la tranche d'âge entre 20 et 35 ans).

Il est donc possible de penser que si les enseignants en adaptation scolaire et sociale, travaillant auprès des élèves ayant un TSA, qui ont sept années et moins d'ancienneté, ont une efficacité personnelle plus élevée. Cela peut s'expliquer, d'une part par, l'augmentation croissante de leur efficacité personnelle au cours de leur première année d'enseignement et, d'autre part, de la possibilité que leur attitude soit plus positive en raison de leur âge. Il se pourrait aussi que, dû à l'augmentation plutôt récente du taux d'élèves ayant un TSA dans les écoles, les enseignants ayant sept années et moins d'expérience aient reçu davantage d'informations au sujet de cette clientèle durant leurs études universitaires. De cette façon, ils seraient plus sensibilisés et pourraient se sentir mieux préparés à intervenir auprès de cette clientèle. En conséquence, ils pourraient être plus confiants face au défi que peut représenter l'enseignement auprès des élèves ayant un TSA et se sentir plus compétents.

5.1.2.3 LES EXPÉRIENCES AVANT D'OCCUPER UN EMPLOI EN ENSEIGNEMENT

Dans les résultats de la recherche, les enseignants ayant occupé un emploi auprès de personnes ayant un TSA, avant d'enseigner, auraient plus de chances d'avoir un haut niveau à la sous-échelle de l'efficacité personnelle. Bien que ce facteur n'ait pas été retenu dans le modèle de prédiction de l'efficacité personnelle, il semble important d'en discuter, étant donné la proximité de ce facteur avec celui nommé ci-dessus, soit celui des stages.

Dans l'étude de Sanz-Cervera *et al.* (2017), les étudiants ayant acquis de l'expérience auprès des personnes ayant un TSA avaient, évidemment, une meilleure connaissance de cette clientèle que ceux qui n'en possédaient pas. En effet, il est possible qu'une personne ayant un emploi auprès des personnes ayant un TSA, avant d'enseigner, puisse acquérir suffisamment d'expérience pour être en mesure de mieux comprendre les besoins de cette clientèle. Tout comme l'explique un participant de l'étude de Shelton (2013), voir des élèves ayant un TSA dans un autre contexte, donc durant le camp de jour, lui a permis de comprendre à quel point ces élèves tentaient de s'intégrer auprès des autres enfants et, ainsi, de constater leurs besoins particuliers. Les enseignants commençant à travailler auprès des élèves ayant un TSA, s'ils ont déjà eu de l'expérience auprès de cette clientèle, sont en mesure de mieux comprendre leurs besoins. D'ailleurs, en Virginie des parents, qui ont répondu à un questionnaire sur les services dont leur enfant avait besoin, ont nommé que les personnes travaillant auprès de leur enfant ayant un TSA devraient avoir plus d'expérience et être davantage qualifiées (Dymond, Gilson et Myran, 2007).

Les enseignants questionnés dans l'étude de Kosiorek (2014), portant sur les éléments qu'ils identifiaient comme étant importants dans la construction de leur sentiment d'efficacité personnelle, mentionnaient aussi l'importance des réussites au niveau du comportement des élèves et de leurs relations interpersonnelles. Les enseignants ayant travaillé avec cette clientèle, dans un autre contexte, ont donc pu déjà augmenter leur niveau d'efficacité personnelle en vivant des réussites auprès d'eux. Il est aussi possible que les enseignants, ayant préalablement eu un travail auprès de personnes avec un TSA, décident consciemment d'enseigner auprès de cette clientèle, puisqu'ils ont apprécié leur

expérience. Dans la présente étude, il aurait donc pu être pertinent de vérifier la motivation des enseignants de travailler auprès de cette clientèle.

5.1.2.4 LES STAGES

Dans le modèle de régressions de la sous-échelle de l'efficacité générale, en plus des trois formations nommées dans la section de la formation continue, il y a le fait d'avoir complété au moins un stage en enseignement auprès d'élèves ayant un TSA. Les résultats de la recherche indiquent que, lorsque les enseignants mentionnent avoir effectué au moins un stage pendant leur baccalauréat auprès de ces élèves, ils ont statistiquement un niveau d'efficacité générale plus faible. Selon la théorie de Bandura (2007), cela signifie que les enseignants qui ont fait au moins un stage ont davantage de chance d'avoir une tendance plus faible de croire que les enseignants peuvent avoir de l'impact sur les élèves et cela malgré l'environnement familial. Les résultats de l'étude de Hoy et Woolfolk (1990) présentaient aussi une diminution de l'efficacité générale des étudiants après avoir fait leur stage. Tout de même, certaines études soutiennent que les stages pourraient engendrer des connaissances supplémentaires, aider les étudiants à mieux comprendre le travail d'enseignant et augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle à la sous-échelle de l'influence lors de prises de décision dans leur milieu de travail (Engstrand et Roll-Pettersson, 2012 ; Shelton, 2013).

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour essayer d'expliquer un tel résultat. Dans un premier temps, rappelons que le sentiment d'efficacité personnelle, autant la sous-échelle de l'efficacité personnelle que de l'efficacité générale, peut être augmenté ou diminué selon les réussites ou les échecs rencontrés et que cela peut dépendre de la situation vécue ainsi que de l'effort fourni (Bandura, 2007). Dans l'étude de Shelton (2013), il est mentionné que de travailler dans un camp de jour peut aider à l'acquisition d'une meilleure compréhension du comportement des personnes ayant un TSA. Cela serait simplifié par le fait que, dans un camp de jour, les moniteurs n'ont pas à enseigner des

notions pédagogiques et en conséquence, ils peuvent se concentrer sur les besoins des enfants ayant un TSA. Alors que durant les stages, il est important pour les étudiants de travailler les notions scolaires, mais aussi d'y intégrer les autres particularités des élèves ayant un TSA (gestion du comportement, développement de la communication), ce qui alourdit la tâche. Il faut ajouter que, durant les stages, les étudiants sont évalués. Ceci peut augmenter leur niveau de stress. Dans ces conditions, il est possible que les étudiants en stage vivent un sentiment d'échec ou, du moins, de l'inconfort. De plus, étant donné l'hétérogénéité des personnes ayant un TSA (Rattaz *et al.*, 2013), bien que les étudiants peuvent faire un stage auprès d'un groupe d'élèves ayant ce diagnostic, cela ne signifie pas pour autant qu'ils ont acquis des compétences touchant l'ensemble des besoins et des interventions à privilégier auprès de ces élèves. Il est donc possible que les étudiants, après avoir vécu des situations en classe auprès d'élèves ayant un TSA, soient plus réalistes quant aux besoins de ces élèves et que cela les rende plus inquiets.

Il est essentiel de préciser que, lors des stages, au-delà de l'expérience active que l'étudiant acquière, il est aussi possible de distinguer les expériences vicariantes. C'est une source du sentiment d'efficacité personnelle qui n'a pas été retenue pour la présente étude, mais qui semble avoir un lien avec les stages. Les expériences vicariantes font état des expériences dont la personne est témoin, mais qu'elle ne vit pas (Bandura, 2007). En stage, si les étudiants voient leurs enseignants associés vivre des échecs, ou éprouver des difficultés, et bien, cela pourrait les amener à douter de l'efficacité des enseignants, donc diminuer leur propre efficacité générale. De plus, ils peuvent devenir inquiets à l'égard de l'ensemble des tâches qu'un enseignant d'adaptation scolaire et sociale doit accomplir au quotidien.

5.2 LE PORTRAIT DES ENSEIGNANTS D'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE

Les objectifs secondaires de la recherche étaient de permettre d'esquisser un portrait des enseignants d'adaptation scolaire et sociale, au Québec, travaillant auprès d'élèves

ayant un TSA. Dans les sections suivantes, les résultats des facteurs principaux (sentiment d'efficacité personnelle, épuisement professionnel, attitude, formations et expérience) seront analysés et comparés avec ceux d'études antérieures.

5.2.1 LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE

Il peut être pertinent de se pencher sur les résultats de l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle autant à la sous-échelle de l'efficacité personnelle qu'à celle de l'efficacité générale. En vérifiant les moyennes de chacun des énoncés de la sous-échelle de l'efficacité personnelle, il est possible de constater que l'énoncé ayant eu la plus faible moyenne est l'énoncé 1 : « Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire. » Tandis que l'énoncé ayant eu la plus forte moyenne est l'énoncé 13 : « Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre. » Il semble donc que les participants ont, en moyenne, confiance en leurs techniques de gestion de classe, mais ils ont davantage de difficultés à se donner le mérite des réussites de leurs élèves. Pourtant, selon Klassen et al. (2009), les enseignants ayant un haut sentiment d'efficacité personnelle devraient croire que leurs actions peuvent avoir de l'impact autant sur les élèves que sur leur environnement.

Les résultats à la sous-échelle de l'efficacité générale démontrent que l'énoncé 11 est celui ayant eu le résultat le plus faible : « Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même. » Celui ayant eu la moyenne la plus élevée est l'énoncé 4 : « Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline. » Pour les participants de l'étude, il semble plus difficile de croire qu'un enseignant peut avoir un impact sur la réussite scolaire des élèves malgré leur milieu familial.

Les résultats de la présente étude diffèrent de ceux de Jennett, Harris et Mesibov (2003). Leur étude a été effectuée auprès d'enseignants travaillant avec des élèves ayant un

TSA utilisant une approche spécifique avec leurs élèves soit TEACCH ou ABA. Dans leur étude, la moyenne du résultat pour chaque énoncé, autant à la sous-échelle de l'efficacité personnelle que celle de l'efficacité générale, était de 4,5. Les enseignants de l'échantillon de Jennett, Harris et Mesibov (2003) avaient donc un sentiment d'efficacité personnelle légèrement plus élevé que ceux de l'échantillon de cette présente étude. Cette différence semble minime et il est possible que cela soit dû aux méthodes d'échantillonnage qui diffèrent.

5.2.2 L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL

L'échelle du *Maslach Burnout Inventory* permet de vérifier trois sous-échelles dont celle de l'épuisement émotionnel des enseignants (Maslach et Jackson, 1981). Lorsque les énoncés de la sous-échelle de l'épuisement émotionnel sont analysés séparément, l'énoncé le plus élevé est : « Je me sens épuisé (e) à la fin de ma journée de travail » et le plus faible est : « Travailler avec les gens tous les jours est vraiment un effort pour moi. » Les enseignants de cet échantillon se sentent donc fatigués de leur journée, mais ils semblent apprécier leur travail auprès des élèves et de leurs collègues.

Les résultats de la sous-échelle de la dépersonnalisation démontrent que les enseignants ayant participé à la présente recherche ont des sentiments et des attitudes positives envers les élèves (Maslach, Jackson et Leiter, 1996). D'ailleurs, l'énoncé de cette sous-échelle ayant eu le résultat le plus faible est : « J'ai l'impression que je traite quelques enfants comme s'ils étaient des objets impersonnels. »

À la sous-échelle de l'accomplissement personnelle, l'énoncé qui a eu la plus haute moyenne est : « Je m'occupe très efficacement des problèmes des enfants. » Les deux énoncés ayant eu la plus faible moyenne sont : « Je me sens très énergique. » et « Dans mon travail, je m'occupe des problèmes émotionnels très calmement. » Les enseignants perçoivent qu'ils sont capables de s'occuper des élèves, mais ils sont conscients que cela

leur demande de l'énergie et qu'ils peuvent ressentir du stress, lorsqu'ils ont à gérer des problèmes émotionnels.

Une perspective se dessine entre les énoncés les plus faibles et les plus forts de chacune des sous-échelles : les enseignants de cet échantillon semblent fatigués, mais ils apprécient travailler auprès des élèves et ils s'en occupent avec soin et de manière efficace. Lantheaume (2011) observait une certaine similitude dans une recherche où 700 enseignants avaient été interrogés sur leur travail. En effet, les enseignants mentionnaient « apprécier leur métier, en énumèrent les intérêts (transmission de savoirs, relations avec les élèves, autonomie, créativité, temps disponible, etc.), tout en affirmant que sa pratique devient de plus en plus difficile, voire impossible » (Lantheaume, 2011, p. 7).

Les enseignants ayant participé à la présente étude ont en moyenne un épuisement professionnel faible, selon les normes élaborées par Maslach, Jackson et Leiter (1996). Ces résultats, plutôt encourageants, ressemblent à ceux de l'étude de Boujut et Cappe (2014). Dans cette présente étude, il y a tout de même des participants qui ont eu des résultats plus élevés. Il est donc important de nuancer les résultats, car certaines directions des ressources éducatives ont décliné la participation à l'étude en mentionnant clairement que certains enseignants étaient « en survie ». Il est donc possible qu'il y ait des enseignants qui n'ont pas participé et dont le niveau d'épuisement professionnel aurait été plus élevé.

5.2.3 L'ATTITUDE ENVERS LES ÉLÈVES AYANT UN TSA

Le résultat de l'échelle de l'attitude envers les élèves ayant un TSA dans la présente recherche se retrouve dans la moyenne, selon d'autres études effectuées auprès d'enseignants spécialisés travaillant avec cette clientèle. En effet, dans l'étude de Karal (2014) effectuée en Turquie, la moyenne des résultats était plus faible. Selon une étude effectuée en Suède, la moyenne des résultats était un peu plus élevée (Engstrand, Roll-Pettersson, 2012). Finalement, aux États-Unis, des études ont été faites auprès

d'enseignants du régulier et la moyenne des résultats ressemblait à celle des enseignants de cette présente étude (Angiulo, 2014; Park, Chitiyo et Choi, 2010).

Les énoncés ayant eu les moyennes les plus élevées sont : « Un bon enseignant peut faire beaucoup pour aider un élève ayant un TSA. » et « Si j'avais le choix, j'enseignerais dans une classe où il n'y a pas d'élève ayant un TSA. » Le résultat du dernier énoncé se calcule en inversant le résultat. Il faut donc comprendre que les enseignants, s'il avait le choix, continueraient à travailler auprès de cette clientèle. Les énoncés les plus faibles sont : « Les classes qui ont à la fois des élèves au développement typique et des élèves ayant un TSA améliorent les expériences d'apprentissage des élèves au développement typique. » et « On ne devrait pas s'attendre à ce que les enseignants qui ne possèdent pas de formation spécifique en adaptation scolaire et sociale soient obligés de composer avec des élèves ayant un TSA. » Les enseignants veulent donc continuer à travailler auprès de cette clientèle et ils semblent avoir la conviction qu'avec un bon enseignant, il est possible de les aider. Par contre, ils semblent avoir de la difficulté à envisager l'inclusion scolaire de ces élèves. Ceci va dans le même sens que l'étude de Paviel (2017), laquelle mettait en lumière que, d'une part, les enseignants en adaptation scolaire et sociale perçoivent le potentiel de ces élèves. De plus, d'autre part, l'auteur mentionne que, pour certains enseignants, il soit difficile d'imaginer l'inclusion en classe « ordinaire » des élèves ayant un TSA, lorsque ceux-ci ont, par exemple, une déficience intellectuelle légère. Pourtant lorsque les enseignants ont une attitude positive envers les élèves ayant un TSA, comme c'est le cas dans la présente étude, ils devraient être plus favorables à l'inclusion (Skuller, 2011).

5.2.4 LES FORMATIONS

Les premières questions au sujet des formations sont à propos des études effectuées par les participants. Cette question a permis de constater que plusieurs des enseignants en adaptation scolaire et sociale ont effectué le baccalauréat spécifiquement dans ce domaine. Par la suite, les participants mentionnaient les formations, donnant une attestation, qu'ils

avaient suivies, ainsi que les sujets des conférences et des formations auxquelles ils avaient participé.

Les résultats de la présente recherche, concernant la participation à des formations, diffèrent de ceux de l'étude de Poirier, Cappe et Bujout (2015) dans laquelle les participants travaillaient à proximité de Montréal. Dans leur étude, tous les participants avaient reçu une formation sur l'intervention structurée et individualisée inspirée de TEACCH, alors que dans la présente recherche, il n'y a qu'un participant sur vingt-cinq qui mentionne avoir cette formation. De plus, près de la moitié des participants de la région de Montréal avaient reçu une formation PECS, alors que dans la présente étude, il n'y en aurait aucun. La proximité des formations offertes par plusieurs organismes peut expliquer ces différences. En effet, les formations TEACCH et PECS sont souvent proposées dans les environs de Montréal (Fédération québécoise de l'autisme, 2016).

Dans la recherche, il apparaît particulier qu'il y ait seulement un participant sur vingt-cinq qui a suivi une formation inspirée de l'approche TEACCH, puisque, selon les recommandations de l'INESSS, cette approche est jugée prometteuse (Mercier et Beaudoin, 2014) ANNEXE IV). Par contre, ces recommandations sont pour le milieu de la santé, puisque le MEES n'a pas émis de telles recommandations (Poirier *et al.*, 2017). Il y a aussi qu'une seule personne qui a suivi une formation sur la communication fonctionnelle. Pourtant cette formation apportait une prédiction de l'efficacité personnelle. De plus, selon *The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder* (2017) et le *National Autism Center* (2017), il s'agit d'une approche basée sur des données probantes. Il y a près de 50 % des participants qui ont suivi la formation SACCADE-Le fonctionnement interne de la structure de la pensée autistique (niveau 1). Dans la présente recherche, les analyses des régressions linéaires de cette formation n'ont pas été significatives ni avec l'efficacité personnelle ni avec l'efficacité générale, qui plus est, cette approche est non recommandée selon l'INESSS (Mercier et Beaudoin, 2014). Tout de même, il est intéressant de constater que d'autres interventions de réadaptation prometteuses listées par l'INESSS sont des sujets de conférences et de formations suivies par les participants :

l'anxiété, les habiletés sociales et les scénarios sociaux (Mercier et Beaudoin, 2014). Selon le *National Research Council* (2001) : « Sans des interventions appropriées, les déficits dans les domaines des comportements en classe, de la communication fonctionnelle et des habiletés sociales peuvent limiter les progrès de l'éducation des élèves [ayant un TSA] » (cité par Machalicek *et al.*, 2008, p. 396). Il semble donc important de promouvoir des sujets de formations et de conférences selon des interventions basées sur des données probantes.

5.2.5 L'EXPÉRIENCE

L'expérience est un facteur important du sentiment d'efficacité personnelle et dans la présente recherche, plusieurs questions touchaient ce facteur. Il y avait tout d'abord des questions dichotomiques (oui ou non) et pour terminer, une question à développement sur le vécu des enseignants.

5.2.5.1 LES QUESTIONS DICHOTOMIQUES

Dans un premier temps, il est intéressant de constater que plus d'un quart des participants avaient déjà côtoyé des personnes ayant un TSA dans leur famille, que près du tiers avait occupé un emploi auprès de cette clientèle ou que la moitié avait fait au moins un stage auprès de cette clientèle. Dans un deuxième temps, les questions sur les années d'ancienneté ont pu illustrer la réalité de la récente augmentation de l'incidence des élèves ayant un TSA. En effet, les enseignants avaient moins d'années d'ancienneté auprès de cette clientèle que d'années d'ancienneté en général.

5.2.5.2 LE VECU DES ENSEIGNANTS

La partie qualitative permettait aux participants de décrire un événement qu'ils ont vécu avec un ou des élèves ayant TSA. En prenant en compte les types de situations, les émotions vécues et les interventions mises en place, il est possible de faire des liens avec les éléments importants de la construction du sentiment d'efficacité personnelle.

En effet, lorsque les interventions ont un effet positif sur les élèves, il semble que les enseignants vivent des émotions positives. Par contre, si malgré les interventions utilisées, il n'y a pas de changement chez les élèves, il apparaît que les participants ressentent des émotions négatives. Certes, une difficulté peut apporter une amélioration du sentiment d'efficacité personnelle, mais dans le cas que cette difficulté ne soit pas résolue et qu'elle engendre des émotions négatives, il est réaliste de croire que cela a pour effet de diminuer le sentiment d'efficacité personnelle.

En outre, des sept participants racontant un événement dont les interventions ont été faites en équipe, la majorité d'entre eux font mention d'émotions positives. Pourtant, de ces participants, la plupart décrivaient un événement dont la situation était une difficulté. Malgré les difficultés des élèves, les enseignants ont réussi, en équipe, à mettre des interventions en place favorisant la réussite des élèves et, ainsi, ils ont vécu des émotions positives. Il est envisageable de croire que de vivre des événements mêmes problématiques, mais en étant aidé par une équipe, cela peut apporter des émotions positives et, possiblement, augmenter le sentiment d'efficacité personnelle. D'ailleurs, un des participants a mentionné qu'un des irritants pouvait justement être les collègues de travail. Plus spécifiquement ceux qui n'ont pas de formation au sujet des élèves ayant un TSA et qui ont de la difficulté avec le travail d'équipe. L'étude de Paviel (2017) mettait aussi en lumière l'importance de la collaboration principalement entre les éducateurs spécialisés et les enseignants dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle. Il est pertinent de rappeler que le soutien moral des collègues, mais aussi celui des administrateurs, est un des agents de protection du stress et de l'épuisement professionnel (Pickering, 200; Punch et Tuettemann, 1990).

LA CONCLUSION

L'objectif principal de cette recherche mixte était d'élaborer deux modèles de prédiction, un pour chacun des sous-échelles du sentiment d'efficacité personnelle (l'efficacité personnelle et l'efficacité générale) des enseignants d'adaptation scolaire et sociale, au Québec, travaillant auprès des élèves ayant un TSA. L'objectif secondaire était de tracer un portrait de ces enseignants à l'aide du facteur de prédiction, le sentiment d'efficacité personnelle et des quatre facteurs retenus soit l'épuisement professionnel, l'attitude, les formations et l'expérience.

Les modèles de prédiction furent réalisés à l'aide des analyses de régressions multiples. Le modèle retenu pour prédire l'efficacité personnelle comprenait trois facteurs : l'attestation d'une formation inspirée de l'approche TEACCH (cinq jours), la participation à une conférence ou une formation au sujet des comportements défis/la modification de comportement et les années d'ancienneté en enseignement. Ce modèle peut prédire 45 % de l'efficacité personnelle. Quant au modèle pour prédire l'efficacité générale, il peut prédire 64 % et il comprend quatre facteurs : la participation à une conférence ou une formation sur l'introduction aux troubles du spectre de l'autisme, celle sur l'apprentissage du jeu symbolique, les stages effectués durant le baccalauréat en adaptation scolaire et sociale auprès d'élèves ayant un TSA et la participation à une conférence ou une formation sur les fonctions exécutives. Les formations et l'expérience semblent donc avoir une importance quant à la construction du sentiment d'efficacité personnelle.

De plus, le portrait des enseignants d'adaptation scolaire et sociale dépeint est riche en informations pertinentes. De ce fait, selon les résultats du sentiment d'efficacité personnelle, il est possible de mettre en relief que les enseignants semblent avoir confiance à leur moyen pour gérer la classe, mais qu'ils ont de la difficulté à se donner le mérite des résultats obtenus auprès des élèves. De même, il semble difficile pour les enseignants de consentir qu'il n'y a pas seulement le milieu familial qui peut influencer la réussite scolaire, mais que le milieu scolaire a aussi un grand impact sur les élèves. Les résultats de l'épuisement professionnel et de l'attitude envers les élèves ayant un TSA démontrent que

les enseignants aiment leur travail auprès de cette clientèle, pourtant cela ne les empêche pas de se sentir fatigués et d'avoir de la difficulté à concevoir l'inclusion scolaire de ces élèves.

Au niveau des formations suivies, il semble que les enseignants ont un certain niveau d'expertise. Cependant, il y a des enseignants qui n'ont suivi aucune formation donnant une attestation ni de conférence ou de formation sur des sujets divers. D'ailleurs, les lieux géographiques des offres de formations semblent influencer les choix des enseignants.

Dans la présente recherche, plusieurs résultats viennent mettre en relief l'expérience de ces enseignants. Il a été relevé que les enseignants ont moins d'années d'expérience auprès des élèves ayant un TSA, en comparaison avec le nombre de leurs années d'ancienneté en éducation en général. Ensuite, ils sont plusieurs à avoir effectué au moins un stage en enseignement auprès des élèves ayant un TSA et certains ont travaillé auprès de personnes ayant ce diagnostic, avant d'être enseignants. De plus, les événements vécus par les enseignants permettent de mettre en lumière l'importance du travail d'équipe auprès de cette clientèle. En effet, les enseignants ayant vécu des événements difficiles ont, pour la plupart, réussi à vivre des émotions positives du fait qu'ils ont partagé la difficulté et qu'ils ont pu trouver des solutions ensemble. Il est aussi intéressant de constater que les enseignants connaissent plusieurs interventions à mettre en place auprès de ces élèves.

Ces multiples résultats permettent des retombées dans le domaine scientifique. Au Québec, il y a peu d'études, qui se sont penchées sur la prédiction du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant auprès, spécifiquement, d'élèves ayant un TSA. Ces nouveaux résultats de prédiction apportent une lumière inédite sur la compréhension de la construction du sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants. Ces résultats sont d'autant plus intéressants du fait que les facteurs de prédiction sont des données relativement aisées à récolter auprès des enseignants.

Les résultats de la présente étude permettent d'élaborer deux recommandations pour de futures recherches. Premièrement, les résultats concernant les formations indiquent que

certaines formations permettraient de prédire le sentiment d'efficacité personnelle. Dans le cadre de futures études en éducation, il pourrait être pertinent de vérifier l'effet de la formation TEACCH, d'une formation au sujet des comportements défis/la modification de comportement et d'une formation au sujet de la communication fonctionnelle sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant auprès d'une clientèle ayant un TSA. Pour ce faire, il faudrait prévoir un nombre plus important de participants et préconiser un devis de recherche quasi expérimentale. Cette suggestion irait dans le sens des recherches de Gaudreau (2011) qui a pu démontrer l'effet de formations sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant auprès d'élèves ayant des difficultés comportementales.

Deuxièmement, pour compléter le portrait des enseignants travaillant auprès des élèves ayant un TSA en classe d'adaptation scolaire et sociale au Québec, il y a quelques informations qui ne faisaient pas partie de la présente recherche qui pourraient être intéressantes à récolter. Tout d'abord, il serait pertinent de vérifier le niveau de stress des enseignants, en plus de l'épuisement professionnel. Puis, des questions pourraient vérifier leur intérêt à travailler auprès des élèves TSA, le type de formation qu'ils ont suivi et les sujets des formations qu'ils désirent recevoir.

En outre, de mieux comprendre les facteurs pouvant mener à la construction du concept du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant avec des élèves ayant un TSA, apportent aussi des retombées pour le milieu scolaire. De ce fait, il est déjà intéressant de savoir que les résultats du sentiment d'efficacité personnelle, autant à la sous-échelle de l'efficacité personnelle qu'à celle de l'efficacité générale, sont modérément élevés. Par contre, il est pertinent de prendre en considération le niveau de fatigue des enseignants, selon les énoncés faisant ressortir les scores les plus élevés quant à l'épuisement émotionnel.

Il est aussi possible d'émettre quatre autres recommandations, cette fois-ci pour le milieu scolaire. Tout d'abord, lors de leur parcours universitaire, il serait peut-être pertinent d'encourager les étudiants, en enseignement en adaptation scolaire et sociale, à travailler

auprès d'élèves ayant un TSA. En effet, les enseignants aillant vécu de telles expériences, par exemple dans des camps de jour, semblent y avoir retiré une meilleure connaissance de la clientèle et une plus grande aisance. Le bénévolat auprès de cette clientèle pourrait aussi être envisagé.

Ensuite, il semble que les enseignants n'ont pas toujours suivi des formations en lien avec les approches basées sur les données probantes, malgré que certaines de ces approches ont un niveau de prédiction de l'efficacité personnelle. En sachant qu'aux États-Unis les lois exigent que les enseignants utilisent les approches basées sur des données probantes (Morrier, Hess et Heflin, 2011) et en regardant les documents que les autres provinces du Canada ont élaborés pour guider les enseignants travaillant avec les élèves ayant un TSA (Poirier *et al.*, 2017), il pourrait être pertinent que le MEES émette des recommandations quant aux approches à préconiser avec cette clientèle.

Puis, en prenant connaissance de la différence des formations suivies entre la présente étude et celle de Poirier, Cappe et Bujout (2015), il serait éventuellement intéressant de faciliter l'accessibilité aux différentes formations, et cela, peu importe le lieu de travail des enseignants. Quelques solutions pourraient être envisagées. Premièrement, promouvoir les formations et les conférences qui sont disponibles en ligne par l'entremise de différents sites dans Internet. Deuxièmement, regrouper des enseignants de diverses écoles et même de commissions scolaires pour qu'ils partagent les frais engendrés par l'organisation de journées de formation. Troisièmement, engager davantage de personnes ressources (ex. : conseillers pédagogiques) qui pourraient organiser des formations et superviser les enseignants. Quatrièmement, idéalement, il serait important que tous les enseignants puissent recevoir les formations pertinentes à leur travail. Du moins, il serait pertinent d'encourager les enseignants qui ont déjà suivi certaines formations à partager leurs savoirs avec leurs collègues. Des conditions facilitantes devraient leur être accordées pour qu'ils puissent mieux y arriver.

Finalement, sachant que malgré les situations difficiles, le travail d'équipe peut aider les enseignants à vivre plus facilement des émotions positives. Il est probablement

souhaitable de préconiser le travail d'équipe dans les classes où il y a des élèves ayant un TSA. D'ailleurs, les participants nomment qu'ils apprécient travailler avec leurs collègues. Dans cette optique, il peut être approprié d'augmenter les personnes ressources dans les classes, mais aussi d'encourager, et faciliter, par exemple par un temps de dégagement commun, le travail d'équipe de tous les corps d'emploi déjà disponibles dans les écoles (directions, spécialistes, enseignants, professionnels, éducateurs spécialisés et préposés aux élèves handicapés). Si le travail de tous est mis à contribution et que cela peut aider les enseignants à améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle, les élèves seront les premiers à en bénéficier.

L'ANNEXE I
L'EFFECTIF SCOLAIRE DES ÉLÈVES
AYANT UN TSA

Effectif scolaire des élèves ayant un TSA (code 50), à la formation générale des jeunes du réseau d'enseignement public, selon l'intégration en classe ordinaire ou non et le type de regroupement, 2014-2015		
Intégration et regroupement		Nombres d'élèves
Intégrés en classe ordinaire		5772
Non intégrés en classe ordinaire	Autres types de regroupement	23
	Classe spéciale	5773
	École spéciale	1133
	Total	6929
Total		12 701

(Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016a). *Effectif scolaire ayant un trouble envahissant du développement (code 50), à la formation générale des jeunes du réseau d'enseignement public, selon l'intégration en classe ordinaire ou non et le type de regroupement 2010-2011 à 2014-2015*, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 2016-01-29, Québec, Canada : Gouvernement du Québec)

L'ANNEXE II

LES COURS OFFERTS DANS LES DIFFÉRENTES UNIVERSITÉS
FRANCOPHONES AU QUÉBEC

Les cours offerts aux étudiants au baccalauréat en adaptation scolaire et sociale et autres programmes offerts dans les différentes universités francophones, au Québec, où il est clairement question des élèves ayant un TSA dans la description du cours.			
Université	Nom du cours	Contenu	Autres programmes offerts
UQAC	Aucun cours	_____	Programme court de premier cycle en intervention en contexte éducatif auprès des personnes ayant des troubles du spectre de l'autisme Programme court sur les modèles et approches d'intervention en contexte éducatif auprès des personnes présentant un TSA ou une DI
UQAM	ASS3800 Enfants présentant des difficultés particulières ASS3805 Élèves au secondaire avec des handicaps particuliers	Partie de cours en lien avec les élèves ayant un TSA	Diplôme d'études supérieures spécialisées en intervention éducative auprès des élèves avec un trouble envahissant du développement
UQAR	SCE20017 Connaissance et intégration des élèves handicapés et en difficulté ASS35002 Interventions pédagogiques adaptées en déficience intellectuelle	Parties de cours en lien avec les élèves ayant un TSA Parties de cours en lien avec les élèves ayant un TSA	Certificat en trouble du spectre de l'autisme
UQO	Aucun cours	_____	_____
UQTR	DCA1011 Enseigner aux élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme	Cours optionnel	
Université de Montréal	Aucun cours	_____	Certificat d'intervention en déficience intellectuelle et en troubles du spectre de l'autisme
Université de Sherbrooke	ASH410 Trouble du spectre de l'autisme	Partie de cours en lien avec les élèves ayant un TSA	

(Récupéré le 24 août 2017 du site de UQAC : <http://www.uqac.ca/>, de l'UQAM : <http://www.uqam.ca/>, de l'UQAR : <http://www.uqar.ca/>, de l'UQO : <http://uqo.ca/>, de l'UQTR : <http://uqtr.ca/>, de l'Université de Montréal : <http://www.umontreal.ca/>, de l'Université de Sherbrooke : <http://www.usherbrooke.ca/>)

L'ANNEXE III

LA LISTE DES APPROCHES BASÉES SUR LES DONNÉES PROBANTES

Liste d'approches basées sur les données probantes émis par <i>The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder</i>	
Traduction	
Analyse des tâches	Task Analysis
Auto-détermination	Self-management
Enseignement par essai distinct	Discrete Trial Teaching
Entraînement aux habiletés sociales	Social Skills Training
Entraînement aux réponses pivots	Pivotal Response Training
Entraînement de la communication fonctionnelle	Functional Communication Training
Estompage	Extinction
Évaluation fonctionnelle du comportement	Functional Behavior Assessment
Exercisation	Exercise
Histoires sociales	Social Narratives
Incitation	Prompting
Instruction et intervention avec les aides technologiques	Technology-aided Instruction and Intervention
Intervention à partir des antécédents d'un comportement	Antecedent-based Intervention
Intervention cognitive-comportementale	Cognitive Behavioral Intervention
Intervention dans le milieu naturel	Naturalistic Intervention
Médiation par les pairs	Peer-mediated Instruction and Intervention
Modelage	Modeling
Modelage par vidéo	Video Modeling
Participation du parent dans l'intervention	Parent-implemented Intervention
Renforcement	Reinforcement
Renforcement différentiel	Differential Reinforcement
Réponse interrompue et redirigée	Response Interruption /Redirection
Support visuel	Visual Support
Système par échange d'images (PECS)	Picture Exchange Communication System (PECS)
Temps de délai	Time Delay
Utilisation de l'écriture	Scripting

(Récupéré le 24 août 2017 du site *The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder*, section *Evidence-Based Practices* : <http://autismpdc.fpg.unc.edu/national-professional-development-center-autism-spectrum-disorder>)

<i>Liste d'approches basées sur les données probantes émis par le National Autism Center</i>	
Traduction	
Auto-détermination	Self-Management
Entraînement à la communication	Language Training
Entraînement aux habiletés sociales	Social Skills Package
Entraînement aux réponses pivots	Pivotal Response Training
Formation des parents	Parent Training
Utilisation d'horaire	Schedules
Interventions comportementales	Behavioral Interventions
Intervention par des histoires sociales	Story-based Intervention
Médiation par les pairs	Peer Training Package
Modelage	Modeling
Stratégie d'enseignement naturel	Natural Teaching Strategies
Thérapie d'approche cognitivo-comportemental	Cognitive Behavioral Intervention Package
Traitement comportemental global pour les jeunes enfants	Comprehensive Behavioral Treatment for Young Children
Utilisation de l'écriture	Scripting

(Récupéré le 24 août 2017 du site *National Autism Center*, section : *autism interventions* : <http://www.nationalautismcenter.org/>)

L'ANNEXE IV

LES RECOMMANDATIONS DE L'AVIS DE L'INESSS

Recommandations de l'avis de l'INESSS	
Interventions de réadaptation établies	<ul style="list-style-type: none"> • Approche comportemental intensive précoce • ICI basée sur l'approche comportementale intensive précoce • Techniques comportementales : enseignement des habiletés pivots, enseignement fortuit, enseignement par essai distinct • 20/25 heures par semaine d'intervention minimale (basée sur les principes de l'analyse appliquée du comportement)
Interventions de réadaptation prometteuses et émergentes	<ul style="list-style-type: none"> • Attention conjointe et jeu symbolique • TEACCH • Entraînement de groupe (y compris des pairs) aux habiletés sociales • Scénarios sociaux • Approches cognitivo-comportementale (anxiété) • Formation et accompagnement des parents

Mercier, C. et Beaudoin, I. (2014). *L'efficacité des interventions de réadaptation et des traitements pharmacologiques pour les enfants de 2 à 12 ans ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. Récupéré du site de l'INESSS, section *Publications* : <http://www.inesss.qc.ca/accueil.html>

L'ANNEXE V

LES THÈMES DES FORMATIONS RÉPERTORIÉES

Formations donnant une attestation	
TEACCH (2 jours)	TEACCH (5 jours)
SACCADE — Le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique (niveau 1)	SACCADE — Aspects théoriques du Fonctionnement interne de la structure de pensée autistique)
SACCADE — Le langage SACCADE conceptuel (niveau 1)	SACCADE — Le langage SACCADE conceptuel (niveau 2)
SACCADE — Le trouble du spectre autistique et émotions	SACCADE – Le trouble du spectre autistique et anxiété
SACCADE – Le trouble du spectre autistique et la gestion des canaux d'apprentissage	SCERTS — Niveau 1 (introduction)
SCERTS – Niveau 2	SCERTS – Niveau 3
PECS — Niveau 1	PECS – Niveau 2
Intervention non violente en situation de crise	

(Récupéré le 15 novembre 2016 site du centre d'expertise en TSA : <http://www.saccade.ca/>, de la Fédération québécoise de l'autisme : <http://www.autisme.qc.ca/>, de PECS Canada : <http://www.pecs-canada.com/> et de SCERTS : <http://www.scerts.com/>)

Sujets de différentes formations et conférences	
L'introduction aux troubles du spectre de l'autisme	L'intervention structurée et individualisée
Le vécu de personnes ayant un TSA	L'auto-détermination (estime de soi, connaissance de soi et affirmation de soi)
La sexualité	L'adolescence des personnes ayant un TSA
L'apprentissage du jeu symbolique	L'attention conjointe
Les difficultés sensorielles	L'approche Snoezelen
L'intégration sensorielle	Le développement moteur
La zoothérapie	Les thérapies par les arts
Les stratégies d'adaptation	L'apprentissage par le jeu
L'intégration sociale	Les habiletés sociales
Les scénarios sociaux	Les émotions
L'anxiété	La communication fonctionnelle
Les comorbidités	Les troubles de comportements chez les personnes ayant un TSA
Les comportements défis/la modification de comportement	L'analyse appliquée du comportement (enseignement des habiletés pivots, enseignement fortuit, enseignement par essai distinct, etc.)
L'imitation	Les fonctions exécutives
Les aides technologiques	L'apprentissage scolaire adapté aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme
L'accompagnement des parents	La thérapie d'entraînement par les pairs

(Récupéré le 15 novembre 2016 site de la Fédération québécoise de l'autisme : <http://www.autisme.qc.ca/>, du Centre Gold : <https://www.goldlearningcentre.com/fr/>, du Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme : <http://www.rnetsa.ca/>)

L'ANNEXE VI

LA LETTRE AUX ENSEIGNANTS

Bonjour chers enseignants/enseignantes,

Je suis une enseignante en adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Je complète une maîtrise en éducation et je sollicite votre aide dans le cadre de ma recherche. Je suis à la recherche d'enseignants/d'enseignantes d'adaptation scolaire et sociale travaillant dans différentes régions du Québec qui **enseignent depuis au moins 2 mois**, soit en poste ou contractuel (les enseignants [tes] suppléants [tes] à la journée sont exclus). Vous devez aussi enseigner actuellement **à au moins un élève ayant un TSA**.

Mon sujet de recherche est la valeur prédictive de l'épuisement professionnel, de l'attitude, de la formation et des expériences antérieures sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance de la personne en sa capacité à réaliser certaines tâches pour atteindre les cibles souhaitées. Par cette étude, nous voulons cibler ce qui favorise le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants d'adaptation scolaire et sociale.

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire en ligne de façon anonyme qui vous prendra entre 15 et 20 minutes. De plus, en participant à cette recherche, vous courrez la chance de gagner une carte cadeau de 50 \$ chez Renaud-Bray. Vous avez en pièces jointes la lettre de consentement qui vous expliquera plus en détail en quoi consiste votre participation. Voici le lien pour accéder au questionnaire : https://www.sondageonline.com/s/recherche_tsa.

Si vous préférez répondre au questionnaire en version papier ou si vous avez des questions, vous pouvez m'écrire à amelie.vallee@uqar.ca.

Votre participation est très précieuse et je vous en remercie.

Amélie Vallée

L'ANNEXE VII

LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : La prédiction du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants travaillant avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et la compréhension de leur vécu : une recherche mixte.

Chercheur : Amélie Vallée

Directeur de recherche : Pauline Beaupré

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche tente de répondre à la question suivante : « Quelle est la valeur prédictive de certaines variables (l'épuisement professionnel, l'attitude, la formation et les expériences antérieures) sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, au Québec? »

Par cette recherche, nous voulons tracer un portrait des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un TSA. Nous voulons plus spécifiquement connaître leur sentiment d'efficacité personnelle, leur niveau d'épuisement professionnel, leurs formations initiales et continues, leurs expériences antérieures et leur attitude envers les élèves ayant un TSA. De plus, nous voulons vérifier la valeur prédictive de l'épuisement professionnel, de la formation, de l'expérience et de l'attitude sur le sentiment d'efficacité personnelle.

2. Participation à la recherche

Cette recherche est effectuée auprès d'enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme.

La participation à cette recherche vous demandera entre 15 et 20 minutes pour répondre à un questionnaire en ligne. Ce questionnaire comprend :

- * Une échelle élaborée par Gibson et Dembo (1984) sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants,
- * L'échelle « *Maslach Burnout Inventory* » en lien avec l'épuisement professionnel,
- * Une échelle qui porte sur l'attitude envers les élèves TSA élaborée par Olley, *et al.* (1981),
- * Des questions fermées, des questions à choix multiples et des questions courtes en lien avec vos formations et vos expériences antérieures.
- * Une question à développement (facultative).

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Les données que vous fournirez seront confidentielles. D'ailleurs, les seules données nominatives qui vous seront demandées seront votre région administrative, votre âge, vos années d'expérience en enseignement et le type de classe où vous travaillez. De ce fait, les chercheurs vous attribueront un numéro sans jamais savoir votre nom et il sera impossible pour quiconque de savoir qui a répondu au questionnaire. Si vous participez au concours, vous devrez écrire à l'adresse fournie à la fin du questionnaire et votre questionnaire ne pourra pas être associé à votre courriel. De plus, votre courriel sera conservé par la chercheuse jusqu'au mois de juin 2017.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette étude, vous collaborerez à l'avancement de la recherche sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA, au Québec. Nous espérons comprendre ce qui peut aider les enseignants d'adaptation scolaire et sociale à avoir un haut sentiment d'efficacité personnelle. Il n'y a pas de risque à répondre au questionnaire. Tout de même, il est possible que vous ressentiez un inconfort en répondant à certaines questions. Si tel est le cas, communiquez avec une personne-ressource dans votre commission scolaire ou à l'extérieur, vous pouvez aussi vous référer à la chercheure.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libres de remplir ou non le questionnaire. De plus, si vous commencez à remplir le questionnaire et que vous décidez de ne pas le compléter, aucune donnée ne sera enregistrée ou envoyée à la chercheure. Par contre, lorsque le questionnaire sera envoyé, étant donné votre anonymat, il ne sera plus possible d'éliminer vos données de l'analyse finale.

6. Indemnité

Lorsque vous aurez terminé de répondre au questionnaire, vous aurez la possibilité de participer à un concours pour gagner une des deux cartes-cadeaux d'une valeur de 50 \$ chacune chez Renaud-Bray. Il vous suffira d'écrire à l'adresse courriel qui vous sera donnée à la fin du questionnaire. Le tirage aura lieu à la fin mai 2017.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom : Vallée

Prénom : Amélie

Pour toute question relative à la recherche, vous pouvez communiquer avec Amélie Vallée, (étudiante à la maîtrise en éducation) à l'adresse de courriel suivante : amelie.vallee@uqar.ca

L'ANNEXE VIII

LA LETTRE AUX DIRECTIONS OU AUX COORDONNATEURS

DES SERVICES ÉDUCATIFS

Québec,

À qui de droit,

Je suis une enseignante d'adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA. J'ai entrepris, il y a deux ans, une maîtrise en éducation à l'UQAR. Mon sujet de mémoire porte sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant avec des élèves ayant un TSA. Tout particulièrement, ma question de recherche est « Quelle est la valeur prédictive de certaines variables (épuisement professionnel, formation, attitude, expérience) sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, au Québec? ». Par cette étude, nous voulons cibler ce qui favorise le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès d'élèves ayant un TSA.

J'ai choisi plusieurs commissions scolaires situées dans différentes régions administratives pour participer à ma recherche, dont votre commission scolaire, dans le but d'avoir un portrait général des enseignants d'adaptation scolaire travaillant auprès des élèves ayant un TSA. Ma collecte de données s'effectue à l'aide d'un questionnaire électronique anonyme d'environ 20 minutes. Celui-ci s'adresse aux enseignants d'adaptation scolaire et sociale (préscolaire, primaire et secondaire) travaillant, durant l'année scolaire en cours, dans une classe où il y a au moins un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme.

Si votre commission scolaire accepte de participer à mon étude, je vais vous transmettre le lien pour le questionnaire électronique. Vous pourrez alors le transférer à

tous les enseignants d'adaptation scolaire et sociale. Vous recevrez aussi les résultats de mon étude.

Je vous remercie de votre attention.

Pour de plus amples renseignements, vous pouvez me contacter :
amelie.vallee@uqar.ca

Mes plus sincères salutations.

Amélie Vallée

L'ANNEXE IX

**LA LISTE DES COMMISSIONS SCOLAIRES CONTACTÉES POUR PROPOSER
LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS**

Régions administratives	Commissions scolaires
01 Bas St-Laurent	Du Fleuve-et-des-Lacs De Kamouraska- Rivière-du-Loup
02 Saguenay, Lac St-Jean	De la Jonquière Des Rives-du-Saguenay Du Lac-Saint-Jean Du Pays-des-Bleuets
03 Capitale-Nationale	De Charlevoix Des Premières-Seigneuries De la Capitale De Portneuf Des Découvreurs
04 Mauricie	Du Chemin-du-Roy De l'Énergie
05 Estrie	Des Hauts-Cantons De la Région-de-Sherbrooke Des Sommets
07 Outaouais	Au Cœur-des-Vallées Des Draveurs Des Hauts-bois-de-l'Outaouais Des Portages-de-l'Outaouais
08 Abitibi-Témiscamingue	Harricana Du Lac-Abitibi Du Lac-Témiscamingue De l'Or-et-des-Bois De Rouyn-Noranda
12 Chaudière-Appalaches	De la Beauce-Étchemin De la Côte-du-Sud Des Appalaches Des Navigateurs
13 Laval	De Laval
14 Lanaudière	Des Affluents Des Samares

Régions administratives	Commissions scolaires
15 Laurentides	Des Laurentides Pierre-Neveu De la Rivière-du-Nord De la Seigneurie-des-Mille-Îles
16 Montérégie	Marie-Victorin Des Patriotes De St-Hyacinthe De Sorel-Tracy Val-des-Cerfs Des Hautes-Rivières Des Trois-Lacs Vallée-des-Tisserands De Grandes-Seigneuries
17 Centre du Québec	Des Bois-Francs Des Chênes De la Riveraine

L'ANNEXE X

LE QUESTIONNAIRE ENVOYÉ AUX ENSEIGNANTS

L'échelle du sentiment d'efficacité personnelle

(Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001)

Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance de la personne en sa capacité à réaliser certaines tâches pour atteindre les cibles souhaitées (Bandura, 2007).

À chacun des énoncés, veuillez indiquer votre degré d'accord.

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
1. Quand un élève fait mieux que d'habitude, c'est souvent parce que j'ai fait un petit effort supplémentaire.						
2. Les heures passées dans ma classe ont peu d'influence sur les élèves comparativement à l'influence de leur milieu familial.						
3. La capacité d'apprendre d'un élève est essentiellement reliée aux antécédents familiaux.						
4. Si les élèves n'ont aucune discipline à la maison, ils n'accepteront probablement aucune discipline.						
5. Quand un élève a de la difficulté à faire un devoir, je suis habituellement en mesure de l'adapter à son niveau.						
6. Quand un élève obtient une meilleure note que d'habitude, c'est généralement parce que j'ai trouvé des moyens plus efficaces de lui enseigner.						
7. Quand j'essaie vraiment, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.						
8. Ce qu'un enseignant peut accomplir est très limité parce que le milieu familial d'un élève a une grande influence sur son rendement scolaire.						

9. Quand les notes de mes élèves s'améliorent, c'est habituellement parce que j'ai trouvé des méthodes d'enseignement plus efficaces.						
10. Si un élève maîtrise rapidement un nouveau concept en mathématique, c'est peut-être parce que je connaissais les étapes nécessaires à l'enseignement de ce concept.						
11. Si les parents s'occupaient plus de leurs enfants, je pourrais faire plus moi-même.						
12. Si un élève ne se souvient pas des informations que j'aie transmises au cours précédent, je saurais quoi faire, au cours suivant, pour qu'il s'en rappelle.						
13. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, j'ai l'assurance de connaître certaines techniques pour le rappeler à l'ordre.						
14. Si un de mes élèves était incapable de faire un devoir, je serais en mesure d'évaluer avec précision si le devoir était trop difficile.						
15. Même un enseignant qui possède des habiletés à enseigner peut n'exercer aucune influence sur de nombreux étudiants.						
16. Un enseignement de qualité peut venir à bout de l'influence du milieu familial sur l'élève.						

L'échelle du Maslach Burnout Inventory, la version française

(Traduction de Tessier, Dion et Mercier, 1989; cités par Dion et Tessier, 1994)

Veillez indiquer à quelle fréquence, vous ressentez chacun des énoncés.

	Jamais	Quelques fois par années ou moins	Une fois par mois ou moins	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens émotionnelle vidé par mon travail.							
2. Je me sens épuisé (e) à la fin de ma journée de travail.							
3. Je me sens fatigué (e) quand je me lève le matin et que j'ai à faire face à une autre journée de travail.							
4. Je peux facilement comprendre ce que les enfants ressentent.							
5. J'ai l'impression que je traite quelques enfants comme s'ils étaient des objets impersonnels.							
6. Travailler avec les gens tous les jours est vraiment un effort pour moi.							
7. Je m'occupe très efficacement des problèmes des enfants.							
8. Je me sens vidé (e) par mon travail.							
9. Je sens que j'influence positivement les autres personnes par mon travail.							
10. Je suis devenu (e) plus insensible envers les gens depuis que je fais ce travail.							
11. J'ai peur que ce travail m'éloigne de mes émotions.							

12. Je me sens très énergique.							
13. Je me sens frustré (e) par mon travail.							
14. Je sens que je travaille trop fort.							
15. Je ne m'inquiète pas vraiment de ce qui arrive à certains enfants.							
16. Travailler en contact direct avec les gens met beaucoup trop de tension sur moi.							
17. Je peux facilement créer une atmosphère relaxante avec les enfants.							
18. Je me sens vivifié (e) après avoir travaillé intensivement avec les enfants.							
19. J'ai accompli plusieurs choses qui en valaient la peine dans mon travail.							
20. Je me sens comme si j'étais au bout de mon rouleau.							
21. Dans mon travail, je m'occupe des problèmes émotionnels très calmement.							
22. Je sens que des enfants me blâment pour certains de leurs problèmes.							

L'échelle d'attitude des enseignants envers les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme

(Olley et al, 1981)

Traduit par Daren Wingerter et adaptée au contexte québécois par la chercheure, 2016

À chaque énoncé, veuillez indiquer votre degré d'accord.

	Fortement en désaccord	En désaccord	Incertain	D'accord	Fortement en accord
1. Seuls les enseignants qui possèdent une formation poussée en adaptation scolaire et sociale peuvent aider un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme.					
2. Lors des repas, les comportements des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme sont dérangeants et influencent négativement les comportements des élèves qui les entourent.					
3. Les classes qui ont à la fois des élèves au développement typique et des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme améliorent les expériences d'apprentissage des élèves au développement typique.					
4. Les élèves au développement typique et les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme devraient recevoir leur enseignement dans des classes distinctes.					
5. Les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme peuvent apprendre d'un bon enseignant.					
6. Les classes ordinaires sont trop avancées pour les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme.					
7. Je ne voudrais pas que les élèves de ma classe soient obligés de supporter des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme.					

8. On ne devrait pas s'attendre à ce que les enseignants qui ne possèdent pas de formation spécifique en adaptation scolaire et sociale soient obligés de composer avec des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme.					
9. Les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme ont de trop grandes déficiences pour bénéficier des activités d'une classe ordinaire.					
10. Les classes qui ont à la fois des élèves au développement typique et des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme améliorent les expériences d'apprentissage des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme.					
11. Si j'avais le choix, j'enseignerais dans une classe où il n'y a pas d'élève ayant un trouble du spectre de l'autisme.					
12. Un bon enseignant peut faire beaucoup pour aider un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme.					
13. Les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme ne socialisent pas suffisamment bien afin de bénéficier de contacts avec les élèves au développement typique.					
14. Il est injuste de demander aux enseignants de recevoir des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme dans leur classe.					

Les formations

Études collégiales et universitaires

Veillez inscrire vos études collégiales et universitaires (veuillez indiquer toutes les études que vous avez faites).

	Complétée	En cours	Abandonnée
Diplôme d'étude collégial : Science de la nature	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplôme d'étude collégial : Science humaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplôme d'étude collégial : Arts et lettres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Technique d'éducation spécialisée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Certificat en trouble du spectre de l'autisme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres : <input style="width: 80px; height: 15px;" type="text"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Formations donnant une attestation

Veillez cocher les formations donnant une attestation que vous avez suivies.

<input type="checkbox"/>	TEACCH (2 jours)	<input type="checkbox"/>	TEACCH (5 jours)
<input type="checkbox"/>	SACCADE — Le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique (niveau 1)	<input type="checkbox"/>	PECS — Niveau 1
<input type="checkbox"/>	SACCADE — Le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique (niveau 2)	<input type="checkbox"/>	PECS — Niveau 2
<input type="checkbox"/>	SACCADE — Le langage SACCADE conceptuel (niveau 1)	<input type="checkbox"/>	SCERTS — Niveau 1 (introduction)
<input type="checkbox"/>	SACCADE — Le langage SACCADE conceptuel (niveau 2)	<input type="checkbox"/>	SCERTS – Niveau 2
<input type="checkbox"/>	SACCADE — Le trouble du spectre autistique et émotions (niveau 1)	<input type="checkbox"/>	SCERTS – Niveau 3
<input type="checkbox"/>	SACCADE — Le trouble du spectre autistique et anxiété	<input type="checkbox"/>	Intervention non violente en situation de crise (CPI)
<input type="checkbox"/>	SACCADE — Le trouble du spectre autistique et la gestion des canaux d'apprentissage		
<input type="checkbox"/>	Autres <input type="text"/>		

Formations et conférences

Veillez cocher les sujets de formations ou de conférences auxquelles vous avez assisté.

<input type="checkbox"/>	L'introduction aux troubles du spectre de l'autisme	<input type="checkbox"/>	L'intégration sociale
<input type="checkbox"/>	L'intervention structurée et individualisée	<input type="checkbox"/>	Les habiletés sociales
<input type="checkbox"/>	Le vécu de personnes ayant un TSA	<input type="checkbox"/>	Les scénarios sociaux
<input type="checkbox"/>	L'autodétermination (estime de soi, connaissance de soi et affirmation de soi)	<input type="checkbox"/>	Les émotions
<input type="checkbox"/>	La sexualité	<input type="checkbox"/>	L'anxiété
<input type="checkbox"/>	L'adolescence des personnes ayant un TSA	<input type="checkbox"/>	La communication fonctionnelle
<input type="checkbox"/>	L'apprentissage du jeu symbolique	<input type="checkbox"/>	Les comorbidités
<input type="checkbox"/>	L'attention conjointe	<input type="checkbox"/>	Les troubles de comportement chez les personnes ayant un TSA
<input type="checkbox"/>	Les difficultés sensorielles	<input type="checkbox"/>	Les comportements défis/la modification de comportement
<input type="checkbox"/>	L'approche Snoezelen	<input type="checkbox"/>	L'analyse appliquée du comportement (enseignement des habiletés pivots, enseignement fortuit, enseignement par essai distinct, etc.)
<input type="checkbox"/>	L'intégration sensorielle	<input type="checkbox"/>	L'imitation
<input type="checkbox"/>	Le développement moteur	<input type="checkbox"/>	Les fonctions exécutives
<input type="checkbox"/>	La zoothérapie	<input type="checkbox"/>	Les aides technologiques
<input type="checkbox"/>	Les thérapies par les arts	<input type="checkbox"/>	L'apprentissage scolaire adapté aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme
<input type="checkbox"/>	Les stratégies d'adaptation	<input type="checkbox"/>	L'accompagnement des parents
<input type="checkbox"/>	L'apprentissage par le jeu	<input type="checkbox"/>	La thérapie d'entraînement par les pairs
<input type="checkbox"/>	Autres : <input type="text"/>		

Vécus des participants

Famille

Est-ce que vous avez des personnes ayant un TSA dans votre entourage immédiat (famille ou amis)?

<input type="radio"/>	oui
<input checked="" type="radio"/>	non

Expérience de travail

Est-ce que vous avez déjà eu d'autres emplois où vous aviez à vous occuper de personnes ayant un TSA? Si oui, lesquelles et pendant combien de temps.

Stages

Avez-vous fait un ou des stages dans une classe où il y avait au moins un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme?

<input type="radio"/>	oui
<input checked="" type="radio"/>	non

Stages

Inscrivez le nombre de stages et la durée de chacun d'eux.

--

Événement (question facultative)

Raconter un événement que vous avez vécu auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, cette année. Décrivez l'événement, votre implication, sa finalité, ses effets sur vous, etc. Cela peut être une réussite, une problématique, une déception, un bonheur, un succès, un doute, etc.

--

Vécu

Veillez indiquer à quelle fréquence, vous avez vécu chacun des énoncés suivants dans les 5 derniers mois.

	Jamais	Quelques fois durant les 5 derniers mois	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour
J'ai vécu des réussites marquantes auprès d'élèves ayant un TSA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai vécu des déceptions marquantes auprès d'élèves ayant un TSA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Données nominatives**Région administrative (question facultative)**

Veillez inscrire la région administrative dans laquelle vous travaillez.

Commission scolaire (question facultative)

Veillez inscrire la commission scolaire pour laquelle vous travaillez.

--

Années d'anciennetés

Depuis combien d'années travaillez-vous comme enseignant(e).

<input type="checkbox"/>	0 à 3
<input type="checkbox"/>	4 à 7
<input type="checkbox"/>	8 à 11
<input type="checkbox"/>	12 à 15
<input type="checkbox"/>	16 à 20
<input type="checkbox"/>	21 à 25
<input type="checkbox"/>	26 à 30
<input type="checkbox"/>	31 et plus

Années d'anciennetés avec des élèves ayant un TSA

Calculez toutes les années où vous avez enseigné à des élèves ayant un TSA (même si elles n'étaient pas consécutives).

<input type="checkbox"/>	0 à 3
<input type="checkbox"/>	4 à 7
<input type="checkbox"/>	8 à 11
<input type="checkbox"/>	12 à 15
<input type="checkbox"/>	16 à 20
<input type="checkbox"/>	21 à 25
<input type="checkbox"/>	26 à 30
<input type="checkbox"/>	31 et plus

Type de classe

Présentement, dans quel type de classe travaillez-vous.

<input type="checkbox"/>	Homogène (les élèves ont un diagnostic commun) – autre que le trouble du spectre de l'autisme
<input type="checkbox"/>	Homogène (les élèves ont un diagnostic commun) — le trouble du spectre de l'autisme
<input type="checkbox"/>	Hétérogène (les élèves n'ont pas de diagnostic commun)
<input type="checkbox"/>	Autre <input type="text"/>

Conditions particulières (question facultative)

Dans votre commission scolaire, est-ce qu'il y avait des conditions particulières pour que vous puissiez enseigner auprès d'élèves ayant un TSA (formation, examen, entrevue, etc.)?

L'ANNEXE XI

LA LISTE DES FACTEURS SÉLECTIONNÉS

La liste des facteurs sélectionnés			
	Nom du facteur	Le type de facteur	Codification
Le sentiment d'efficacité personnelle	Efficacité personnelle	Continue	8 à 48
	Efficacité générale	Continue	4 à 24
L'épuisement professionnel	Épuisement émotionnel	Continue	0 à 54
	Dépersonnalisation	Continue	0 à 18
	Accomplissement personnel	Continue	0 à 42
L'attitude	Attitude envers les élèves ayant un TSA	Continue	14 à 70
La formation (les études)	DEC en science de la nature	Dichotomique	« Non faite ou abandonnée » = 0 « Complétée ou en cours » = 1
	DEC en science humaine	Dichotomique	Idem
	DEC autre que science de la nature et science humaine	Dichotomique	Idem
	Technique d'éducation spécialisée	Dichotomique	Idem
	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale	Dichotomique	Idem
	Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire	Dichotomique	Idem
	Baccalauréat (autre qu'enseignement en adaptation scolaire et sociale et enseignement préscolaire et primaire)	Dichotomique	Idem
	Certificat en trouble du spectre de l'autisme	Dichotomique	Idem

	Certificat (autre que celui en trouble du spectre de l'autisme)	Dichotomique	Idem
	Maîtrise	Dichotomique	Idem
La formation (les formations donnant une attestation)	TEACCH (2 jours)	Dichotomique	Non suivi = 0 Suivi = 1
	TEACCH (5 jours)	Dichotomique	Idem
	SACCADE-Le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique (niveau 1)	Dichotomique	Idem
	SACCADE-Le fonctionnement interne de la structure de pensée autistique (niveau 2)	Dichotomique	Idem
	SACCADE-Le langage SACCADE conceptuel (niveau 1)	Dichotomique	Idem
	SACCADE-Le langage SACCADE conceptuel (niveau 2)	Dichotomique	Idem
	SACCADE-Le trouble du spectre autistique et émotions	Dichotomique	Idem
	SACCADE-Le trouble du spectre autistique et anxiété	Dichotomique	Idem
	SACCADE-Le trouble du spectre autistique et la gestion des canaux d'apprentissage	Dichotomique	Idem
	PECS- niveau 1	Dichotomique	Idem
	PECS- niveau 2	Dichotomique	Idem
	SCERTS - niveau 1	Dichotomique	Idem
	SCERTS - niveau 2	Dichotomique	Idem
	SCERTS - niveau 3	Dichotomique	Idem

	Intervention non violente en situation de crise (CPI)	Dichotomique	Idem
	Autres	Dichotomique	Idem
La formation (les sujets des formations et des conférences)	L'introduction aux troubles du spectre de l'autisme	Dichotomique	Non suivi = 0 Suivi = 1
	L'intervention structurée et individualisée	Dichotomique	Idem
	Le vécu de personnes ayant un TSA	Dichotomique	Idem
	L'autodétermination (estime de soi, connaissance de soi et affirmation de soi)	Dichotomique	Idem
	La sexualité	Dichotomique	Idem
	L'adolescence des personnes ayant un TSA	Dichotomique	Idem
	L'apprentissage du jeu symbolique	Dichotomique	Idem
	L'attention conjointe	Dichotomique	Idem
	Les difficultés sensorielles	Dichotomique	Idem
	L'approche Snoezelen	Dichotomique	Idem
	L'intégration sensorielle	Dichotomique	Idem
	Le développement moteur	Dichotomique	Idem
	La zoothérapie	Dichotomique	Idem
	Les thérapies par les arts	Dichotomique	Idem
	Les stratégies d'adaptation	Dichotomique	Idem

	L'apprentissage par le jeu	Dichotomique	Idem
	L'intégration sociale	Dichotomique	Idem
	Les habiletés sociales	Dichotomique	Idem
La formation (le total)	Sommes des formations donnant une attestation	Continue	Idem
	La somme des formations et des conférences	Continue	Idem
L'expérience	La famille	Dichotomique	non = 0 oui = 1
	Emploi occupé avec des personnes ayant un TSA avant d'être enseignant	Dichotomique	Idem
	Les stages	Dichotomique	Aucun stage = 0 Un stage et plus = 1
	Nombres d'année d'ancienneté	Dichotomique	7 années et moins = 0 8 années et plus = 1
	Nombres d'année d'ancienneté avec les élèves ayant un TSA	Dichotomique	7 années et moins = 0 8 années et plus = 1
	Total du vécu	Continue	0 à 12

L'ANNEXE XII
LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

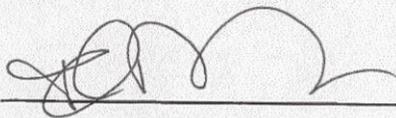
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Amélie Vallée
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom de la directrice :	Pauline Beaupré
Titre du projet :	La valeur prédictive de l'épuisement professionnel, de l'attitude, de la formation et des expériences antérieures sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants d'adaptation scolaire et sociale travaillant auprès des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme au Québec.

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-90-649
Période de validité du certificat :	Du 31 mai 2016 au 30 mai 2017



Frédéric Deschenaux, président par intérim du CÉR-UQAR

31-5-16

Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR le 14 juin 2016.

LA LISTE DE RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abouzeid, N. (2013). Les aspects liés à la santé physique et psychologique. Dans N. Poirier et C. des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme* (p. 43-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Akbaba, S. (2014). A Comparison of the Burnout Levels of Teachers with Different Occupational Satisfaction Sources. *Educational Sciences : Theory and Practice*, 14 (4), 1253-1261.
- Alexander, J. L., Ayres, K. M. et Smith, K. A. (2015). Training Teachers in Evidence-Based Practice for Individuals With Autism Spectrum Disorder A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38 (1), 13-27.
- Almudever, B., Croity-Belz, S., Hajjar, V. et Fraccaroli, F. (2006). Conditions d'efficiences du sentiment d'efficacité personnelle dans la régulation d'une perturbation professionnelle : la dynamique du système des activités. *Psychologie du travail et des organisations*, 12 (3), 151-166.
- American Psychiatric Association (A.P.A.) (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris : Elsevier Masson.
- Angiulo, S. M. (2014). *Relationship among Factors Affecting Teacher Attitudes toward Students with Autism*. (thèse de doctorat) Hofstra University, New-York.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1999). *Théorie et pratique professionnelle, comment en accroître l'efficacité* (J. Heynemand et D. Gagnon, Trad.). Montréal : Les Éditions Logiques inc.
- Armor, D., Conry-Osquera, P., Cox, M., Kin, N., McDonnel, L., Pascal, A., Pauly, E., et Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica : The Rand Corporation.

- Ashton, P., Buhr, D. et Crocker, L. (1984). Teachers' Sense of Efficacy: A Self-or Norm-Referenced Construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26 (1), 29-41.
- Ashton, P., Webb, R. et Doda, N. (1982). *A Study of Teachers' Sense of Efficacy*. (Final Report, Volume 1). Gainesville : Fondation of education university of Florida.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle 2^e édition* (J. Lecomte, Trad.). Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (2009). *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière* (A.-M. Mesa, Trad.). Québec : Septembre éditeur.
- Barnhill, G. P., Sumutka, B., Polloway, E. A. et Lee, E. (2014). Personnel Preparation Practices in ASD A Follow-Up Analysis of Contemporary Practices. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29 (1), 39-49.
- Barthélémy, C. (2012). Historique, sémiologie et évolution nosographique. Dans C. Barthélémy et F. Bonnet-Brihault (dir.), *L'autisme : de l'enfance à l'âge adulte* (p. 3-9). Paris : Lavoisier.
- Baum, A., Grunberg, N. E. et Singer, J. E. (1982). The use of psychological and neuroendocrinological measurements in the study of stress. *Health psychology*, 1 (3), 217-236.
- Beaupré, P. et Poulin, J.-R. (1993). Le perfectionnement des maîtres de classe ordinaire en intégration scolaire; une condition essentielle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 4 (2), 165-176.
- Bethune, K. S. et Wood, C. L. (2013). Effects of coaching on teachers' use of function-based interventions for students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36 (2), 97-114.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition a critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38 (1), 39-55.

- Bolduc, M. (2013). Nomenclature, étiologie, prévalence et diagnostic. Dans N. Poirier et C. des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme* (p. 9-41). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology, 10* (2), 103-126.
- Boujut, E. et Cappe, É. (2014). La scolarisation des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : résultats préliminaires d'une étude comparative du vécu des enseignants entre milieu ordinaire et milieux spécialisés. Dans Christophe, V., Ducro, C. et Antoine, P. (dir.), *Psychologie de la santé : Individu, famille et société* (p. 103-107). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Brantlinger, E. (1996). Influence of preservice teachers' beliefs about pupil achievement on attitudes toward inclusion. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 19* (1), 17-33.
- Brebion, C. (2015, avril). *Psychiatric comorbidity in autism spectrum disorder*. Communication présentée au Journée annuelle du RNETSA, Montréal.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Brien, R. (1997). *Science cognitive et formation (3^e édition)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brock, M. E., Huber, H. B., Carter, E. W., Juarez, A. P. et Warren, Z. E. (2014). Statewide assessment of professional development needs related to educating students with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29* (2), 67-79.
- Cantin, C. et Mottron, L. (2004). Pédagogie et réadaptation spécialisées pour les enfants avec trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle au niveau primaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation, 33* (1), 93-115.

- Cappe, É., Smock, N. et Boujut, É. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81 (1), 73-91.
- Carré, P. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'œuvre d'Albert Bandura*. Paris : L'Harmattan.
- Caublot, M. et Blicharska, T. (2014). Étude du lien entre le vécu des parents et des professionnels des services d'accueil préscolaires et la qualité de leur relation mutuelle. *Devenir*, 26 (2), 125-146.
- Chao, S., McCallion, P. et Nickle, T. (2011). Factorial validity and consistency of the Maslach Burnout Inventory among staff working with persons with intellectual disability and dementia. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55 (5), 529-536.
- Coladarci, T. et Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90 (4), 230-239.
- Coman, D., Alessandri, M., Gutierrez, A., Novotny, S., Boyd, B., Hume, K., et al. (2013). Commitment to classroom model philosophy and burnout symptoms among high fidelity teachers implementing preschool programs for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43 (2), 345-360.
- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle* 36 (3), 357-378.
- Cottenceau, H. (2012). Particularités sémiologiques liées à l'adolescence. Dans C. Barthélémy et F. Bonnet-Brihault (dir.), *L'autisme : de l'enfance à l'âge adulte* (p. 43-49). Paris : Lavoisier.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2^e éd.). Californie : Sage Publications, Inc.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design, Choosing among five approaches* (3^e éd.). Californie : Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2^e éd.). Californie : Sage Publication, Inc.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER-European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7 (2), 135-147.
- Deprez, M. (2010). Formation continue et processus de changement : recherche en éducation spécialisée. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 21, 5-21.
- Deprez, M. et Willaye, É. (2012). Améliorer les stratégies éducatives grâce à la formation : le projet Transfert. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60 (4), 101-114.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. et Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 569-583.
- Di Fabio, A., Majer, V. et Taralla, B. (2006). Corrélatifs de la Teacher Self-Efficacy : caractéristiques personnelles et attitude envers le travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12 (4), 263-277.
- Dion, G. et Tessier, R. (1994). Validation de la traduction de l'Inventaire d'épuisement professionnel de Maslach et Jackson. *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 26 (2), 210.
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme : Le cas des enseignants québécois. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 20 (2), 146-155.

- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire : La déficience intellectuelle*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4), 47-58.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. et Hamby, D. W. (2012). Meta-analysis of studies incorporating the interests of young children with autism spectrum disorders into early intervention practices. *Autism research and treatment*, 2012, doi : 10.1155/2012/462 531.
- Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'Échelle d'auto-efficacité des enseignants (EAEE) : Validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 181-193.
- Dymond, S. K., Gilson, C. L. et Myran, S. P. (2007). Services for children with autism spectrum disorders. *Journal of Disability Policy Studies*, 18 (3), 133-147.
- Engstrand, R. Z. et Roll-Pettersson, L. (2012). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14 (3), 170-179.
- Fahmi, N. (2013). Le milieu scolaire. Dans N. Poirier et C. des Rivières-Pigeon (dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme* (p. 139-158). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Falkmer, M., Parsons, R. et Granlund, M. (2012). Looking through the Same Eyes? Do Teachers' Participation Ratings Match with Ratings of Students with Autism Spectrum Conditions in Mainstream Schools? *Autism research and treatment*, 2012, 1-13.
- Fédération québécoise de l'autisme. *Le répertoire de formation*. Récupéré le 16 octobre 2016 du site de la Fédération québécoise de l'autisme : <http://www.autisme.qc.ca/repertoire-de-formation.html>

- Fédération québécoise de l'autisme. *Semaine intensive de formation sur l'intervention structurée et individualisée en milieu scolaire*. Récupéré le 2 février 2018 du site de la Fédération québécoise de l'autisme : <http://www.autisme.qc.ca/tsa/methodes-educatives-interventions/la-methode-teacch/formation-intensive.html>
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fischer, G.-N. et Tarquinio, C. (2014). Stress et santé. Dans G.-N. Fischer et C. Tarquinio (dir.) *Les concepts fondamentaux de la psychologie de la santé* (p. 91-112). Paris : Dunod.
- Flavier, E. et Clément, C. (2014). Connaissances et besoins de formation des enseignants du second degré concernant les Troubles du spectre de l'autisme. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2014-1* (65), 95-111.
- Forget, S. (2009). *Facteurs influençant le sentiment de compétence dans la pratique de l'éducation à la citoyenneté au secondaire : le cas d'un groupe de futurs enseignants de l'UQAM*. (mémoire de maîtrise) Université du Québec à Montréal : Québec.
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues, 30* (1), 159–165
- Freudenberger, H. J. (1982). *La brûlure interne : le prix élevé du succès*, (M. Pelletier, trad.). Montréal : Inédi.
- Freudenberger, H. J. et Richelson, G. (1980). *Burn out: How to Beat the High Cost of Success*. New-York : Bantam books.
- Friedman, M. et Rosenman, R. H. (1974). *Type A behavior and your heart*. New-York : Harper and Row.

- García-Ros, R., Fuentes, M. C. et Fernández, B. (2015). Teachers' interpersonal self-efficacy: Evaluation and predictive capacity of teacher burnout. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (3), 483-502.
- Gaudreau, N. (2011). *Comportements difficiles en classe : les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants*. (thèse de doctorat) Université Laval, Québec.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion des comportements en classe. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35 (1), 82-101.
- Gibson, S. et Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76 (4), 569-582.
- Ginsberg, S. G. (1974). The problem of the burned out executive. *Personnel Journal*, 53 (8), 598-600.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. et Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507.
- Gohar Abbas, S. et Roger, A. (2013). The impact of work overload and coping mechanisms on different dimensions of stress among university teachers. @ *GRH*, 3 (8), 93-118.
- Gouvernement du Canada, santé publique (2016), *Surveillance du trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. Récupéré le 13 février 2018 sur le site : <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/maladies/trouble-spectre-autistique-tsa/surveillance-trouble-spectre-autistique-tsa.html#a1>
- Hall, L. J. (2015). Sustaining evidence-based practices by graduated special educators of students with ASD creating a community of practice. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38 (1), 28-43.

- Hays, A. (2005). Parent-Teacher collaboration for students with autism spectrum disorders: The role of teacher training. (*Honors Projects*, Illinois Wesleyan University), Récupéré de l'archive de publications électroniques de l'Illinois Wesleyan University : http://digitalcommons.iwu.edu/psych_honproj/9
- Heneman III, H. G., Kimball, S. et Milanowski, A. (2006). The Teacher Sense of Efficacy Scale: Validation Evidence and Behavioral Prediction. *WCER Working Paper No. 2006-2007*, University of Wisconsin : Wisconsin Center for Education Research.
- Houffort, N. et Laurent, F.-A. (2014). Les régressions linéaires et logistiques, illustration de la prédiction de l'anxiété chez les enseignants. Dans M. Corbière et N. Larivière (Dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixte (dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la fédération autonome de l'enseignement*. Montréal : École nationale d'administration publique.
- Hoy, A. W. et Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21 (4), 343-356.
- Hoy, W. K. et Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American educational research journal*, 27 (2), 279-300.
- Huard, V. (2009). L'élève difficile dans les représentations d'enseignants en formation continue. *Recherche et formation* 54(60), 117-133.
- Huc-Chabrolle, M. (2012). Thérapies, rééducations, remédiations : approches spécifiques. Dans C. Barthélémy et F. Bonnet-Brihault (dir.), *L'autisme : de l'enfance à l'âge adulte* (p. 132-140). Paris : Lavoisier.
- Jennett, H. K., Harris, S. L. et Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (6), 583-593.

- Joshi, G., Petty, C., Wozniak, J., Henin, A., Fried, R., Galdo, M., . . . Biederman, J. (2010). The heavy burden of psychiatric comorbidity in youth with autism spectrum disorders: A large comparative study of a psychiatrically referred population. *Journal of autism and developmental disorders*, 40 (11), 1361-1370.
- Karal, M. A. (2014). *A comparative investigation of differences between special and general education teachers' perception about student with autism in educational center of children with autism (OCEM)* (Thèse de doctorat) The Pennsylvania State University.
- Karsenti, T. et Zajc, L. S. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kirouac, L. (2015). *L'individu face au travail-sans-fin, sociologie de l'épuisement professionnel*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Klassen, R. M. et 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.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. et Georgiou, T.(2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (1), 67-76.
- Kosiorek, M. Z. (2014). *Michigan Teachers Specializing in Autism: Self-efficacy Beliefs and Classroom Retention*. (thèse de doctorat). Northcentral University, Arizona.
- Lantheaume, F. (2011). La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 6-18.
- Leaf, R. B., Taubman, M. T., McEachin, J. J., Leaf, J. B. et Tsuji, K. H. (2011). A program description of a community-based intensive behavioral intervention program for individuals with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children*, 34 (2), 259-285.

- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'œuvre d'Albert Bandura. Dans B. Albero (dir.), *L'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*. (p. 59-90). Paris : L'Harmattan.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. et Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (2), 79-88.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lerman, D. C., Vorndran, C. M., Addison, L. et Kuhn, S. C. (2004). Preparing teachers in evidence-based practices for young children with autism. *School Psychology Review*, 33 (4), 510.
- Levallois, S. (2012). Co-morbidités psychiatriques et diagnostics différentiels. Dans C. Barthélémy et F. Bonnet-Brihault (dir.), *L'autisme : de l'enfance à l'âge adulte* (p. 69-75). Paris : Lavoisier.
- Lofthouse, N., Hendren, R., Hurt, E., Arnold, L. E. et Butter, E. (2012). A review of complementary and alternative treatments for autism spectrum disorders. *Autism research and treatment*, 2012. doi : 10.1155/2012/870 391.
- Loiacono, V. et Allen, B. (2008). Are Special Education Teachers Prepared to Teach the Increasing Number of Students Diagnosed with Autism? *International Journal of Special Education*, 23 (2), 120-127.
- Machalicek, W, O'Reilly, M., Beretvas, N., Sigafoos, J., Lancioni, G., Sorrells, A.,... Rispoli, M. (2008) A review of school-based instructional interventions for students with autism spectrum disorders, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(3), 395-416.

- Martinet, M.A., Gauthier, C. et Raymond, D. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Récupéré du site de Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competenences-professionnelles/>.
- Maslach, C. et Jackson, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory* : Manual. Palo Alto : Consulting Psychologists Press Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E. et Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory* (3^eed.) Palo Alto : Consulting Psychologists Press Inc..
- Maslach, C. et Leiter, M. P. (2005). Reversing burnout. *Stanford Social Innovation Review*, Stanford : Leland Stanford Jr. University.
- Mazin, A. (2011). *Preparing teachers in autism spectrum disorders: Reflections on teacher quality*. (thèse de doctorat) Columbia University, New-York.
- McGregor, E. et Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5 (2), 189-207.
- Ménard, L., Legault, F. et Dion, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35 (2), 212-231.
- Mercier, C. et Beaudoin, I. (2014). *L'efficacité des interventions de réadaptation et des traitements pharmacologiques pour les enfants de 2 à 12 ans ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. Récupéré du site de l'INESSS, section Publications : <http://www.inesss.qc.ca/accueil.html>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* : De Boeck Supérieur.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2016a). *Effectif scolaire ayant un trouble envahissant du développement (code 50), à la formation générale des jeunes du réseau d'enseignement public, selon l'intégration en classe ordinaire ou non et le type de regroupement 2010-2011 à 2014-2015*, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 2016-01-29, Québec, Canada : Gouvernement du Québec
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2016b). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Moisson, V. (2009). Le stress : entre surcoût financier et détresse humaine. *Humanisme et Entreprise*, 291 (1), 49-62.
- Mottron, L. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes, nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*. Bruxelles : Mardaga.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morrier, M. J., Hess, K. L. et Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34 (2), 119-132.
- Murphy, K. R. et Davidshofer, C. O. (1988). Psychological testing. *Principles, and Applications*, Englewood Cliffs, New-Jersey : Prentice-Hall.
- Murphy, L. (2016). *A professional development on autism spectrum disorders for special education teachers* (thèse de doctorat). Pepperdine University, Malibu.
- National Research Council. (2001). *Educating Children with Autism*. Washington : National Academy Press.

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19 (4), 317-328.
- New, S. R. et Cochran, M. (2007). *Early Childhood education: International encyclopedia* (Vols. 1). Westport, New-York : Praeger.
- Noiseux, M. (2012). Le trouble envahissant du développement (TED) : l'augmentation de la prévalence poursuit son cours - données finales. *Périscope*, 28. Longueuil : Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, Direction de santé publique, Surveillance de l'état de santé de la population.
- Noiseux, M. (2014). Prévalence des troubles du spectre de l'autisme : la Montérégie en tête de peloton. *Périscope*, 47. Longueuil : Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, Direction de santé publique, Surveillance de l'état de santé de la population.
- Noiseux, M. (2018). Le trouble du spectre de l'autisme : un nombre toujours en croissance! *Périscope*, 79. Longueuil : Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Centre, Direction de santé publique, Secteur Planification, évaluation et surveillance.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. et Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54 (4), 275-282.
- Olley, J., Devellis, R., Devellis, B., Wall, A. et Long, C. (1981). The autism attitude scale for teachers. *Exceptional Children*, 47 (5), 371-372
- Park, M. et Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11 (1), 70-78.
- Park, M., Chitiyo, M. et Choi, Y. S. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (2), 107-114.

- Paviel, M. J. (2017). Sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants du primaire travaillant auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : vécu de deux enseignantes en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire. (mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Perrachione, B. A., Petersen, G. J. et Rosser, V. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32 (2), 25-41.
- Perry, A. et Condillac, R. (2003). *Evidence-based practices for children and adolescents with autism spectrum disorders: Review of the literature and practice guide*. Children's Mental Health Ontario : http://www.kidsmentalhealth.ca/documents/EBP_autism.pdf.
- Peterson, R. A. (1995). Une méta-analyse du coefficient alpha de Cronbach. *Recherche et Applications en Marketing*, 10 (2), 75-88.
- Pickering, C. (2008). Challenges in the classroom and teacher stress. *Health and Learning Magazine*, 27(6), 22-27.
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Pinheiro, T. G. (2010). *Outcomes of a summer institute for teachers of students with autism and emotional disturbance*. (thèse de doctorat). California State University : Fresno.
- Poirier, N., Abouzeid, N., Taieb-Lachance, C. et Smith, E.-L. (2017). Le programme de formation et les stratégies éducatives déclarées offerts aux adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme qui fréquentent une classe spécialisée. *Canadian Journal of Education*, 40 (4), 457-485.
- Poirier, N., Cappe, É. et Bujout, É. (2015, avril). *La scolarisation des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en classe spéciale : l'expérience des enseignants*. Communication présentée au congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage, Montréal.

- Pont, H. et Reid, G. (1985). Stress in Special Education: The Need for Transactional Data. *Scottish Educational Review*, 17 (2), 107-115.
- Portelance, L. (2008). L'évaluation intégrée à la formation par compétence. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (p. 15-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Punch, K. F. et Tuettemann, E. (1990). Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal*, 16 (4), 369-382.
- Rajotte, T., Lira-Gonzales, M.-L. et Grégoire, P. (2017). Les devis de recherche mixtes. Dans P. Beaupré, R Laroui et M.-H Hébert (dir.) *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche* (p.175-186). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ramel, S., et Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion : quelles conséquences pour le personnel enseignant? Dans P. A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G. et Baghdadli, A. (2013). La scolarisation des enfants avec Troubles du spectre autistique (TSA) en France : l'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2013/4 (64), 255-270.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2012) *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive* (Vols. 9^e). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Rogé, B. (2008). *Autisme, comprendre et agir : santé, éducation, insertion* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Rosenberg, M. S. (1996). Current Issues Facing Teacher Education and Special Education. *Teacher Education and Special Education*, 19 (3), 209-210.

- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 17 (1), 51-65.
- Royer, N., Loïselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119 (5), 5-8.
- Ruble, L. A., Usher, E. L. et McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26 (2), 67-74.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M.-I., Pastor-Cerezuela, G. et Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-Service Teachers' Knowledge, Misconceptions and Gaps About Autism Spectrum Disorder. *Teacher Education and Special Education*, 40 (3), 212-224.
- Savaş, A. C., Bozgeyik, Y. et Eser, İ. (2008). A Study on the Relationship between Teacher Self Efficacy and Burnout. *International Journal of Environmental & Science Education*, 3 (3), 159-166.
- Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E. A. et Goodwin, M. (2003). Problems with personnel preparation in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (3), 197-206.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New-York : McGraw-Hill Book Company
- Shelton, T. H. (2013). *Exploring preservice early childhood educators' self-efficacy beliefs and preparedness to teach students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in inclusive classrooms* (thèse de doctorat) Indiana University of Pennsylvania.
- Singer, J. D. (1992). Are special educators' career paths special? Results from a 13-year longitudinal study. *Exceptional Children*, 59 (3), 262-279.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1059-1069.

- Skuller, J. B. (2011). *Teacher efficacy, teacher burnout, and attitudes towards students with autism*. (thèse de doctorat) University of Louisville, Kentucky.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération* (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I. et Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perceptions regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 42 (5), 755-768.
- Tentama, F. et Pranungsari, D. (2016). The Roles of Teachers' Work Motivation and Teachers' Job Satisfaction in the Organizational Commitment in Extraordinary Schools. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5 (1), 39-45.
- Tessier, R., Dion, G. et Mercier, C. (1989). Stress et santé au travail chez les éducatrices en garderie : le rôle atténuateur du soutien social. *Santé mentale au Québec*, 14 (2), 39-50.
- Tétrault, S. et Blais-Michaud, S. (2014). Élaboration d'un questionnaire. Dans S. Tétrault et P. Guillez (dir.), *Guide pratique de recherche en réadaptation*, Marseille : Solal.
- The National Autism Center (2017). *What interventions are recommended*. Récupéré le 24 août 2017 du site *National Autism Center*, section : *Autism interventions* : <http://www.nationalautismcenter.org/>
- The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (2017). *Evidence-based Practices*, Récupéré le 24 août 2017 du site, section *Evidence-Based Practices* : <http://autismpdc.fpg.unc.edu/national-professional-development-center-autism-spectrum-disorder>
- Thill, E. E. (1999). *Compétence et effort*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Tournaki, N. et Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21 (3), 299-314.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. et Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68 (2), 202-248.
- Urton, K., Wilbert, J. et Hennemann, T. (2014). Attitudes Towards Inclusion and Self-Efficacy of Principals and Teachers. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 12 (2), 151-168.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation (2^{ième} éd.)*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Vézina, M. et Saint-Arnaud, L. (2011). L'organisation du travail et la santé mentale des personnes engagées dans un travail émotionnellement exigeant. *Travailler*, 1 (25), 119-128.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- Villeneuve, J.-P. et Beaudoin, A. (1993). Le cadre de travail et l'épuisement professionnel des intervenants sociaux en Gaspésie. *Service social*, 42 (2), 83-101.
- Wheeler, D. L., Vassar, M., Worley, J. A. et Barnes, L. L. (2011). A reliability generalization meta-analysis of coefficient alpha for the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 71 (1), 231-244.
- Wood, H., Glaser, B. et Eliez, S. (2013). L'autisme : les nouveaux programmes thérapeutiques. *Swiss Archives of Neurology and Psychiatry*, 164 (1), 13-19.

