

Stress et *burnout* des enseignants travaillant auprès d'élèves ayant un TSA

Une étude exploratoire menée en France et au Québec

Émilie Boujut(1), Nathalie Poirier(2), Émilie Cappe(3)

(1) MCF-HDR en Psychologie – INSPE Académie de Versailles - Cergy Paris Université - Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé (LPPS - UR4057) - Université de Paris, (2) Professeure de psychologie – Département de Psychologie - UQAM Université du Québec à Montréal, (3) MCF – HDR en Psychologie – Institut de Psychologie – Laboratoire de Psychopathologie et Processus de Santé (LPPS-UR4057) – Université de Paris

Revue *Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 6, No 2 | pp. 61-78

Reçu le : 02/12/2019 | Accepté le : 25/05/2020

Résumé : Que ce soit au Québec ou en France, la scolarisation des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) peut prendre la forme ordinaire ou spécialisée et les élèves peuvent bénéficier de dispositifs spécifiques. Dans la mesure où des similitudes et des distinctions clairement identifiées existent entre la France et le Québec, il est pertinent d'explorer si les phénomènes observés concernant le stress et le *burnout* des enseignants en charge de la scolarisation des élèves ayant un TSA dans un pays sont retrouvés dans l'autre. À l'aide de questionnaires standardisés de stress perçu et de *burnout*, 86 enseignants français et 86 enseignants francophones québécois (appariés en sexe et en âge) ont été interrogés : 19 incluant des élèves avec un TSA en classes ordinaires, 33 ayant en charge des élèves ayant un TSA en classes ou établissements spécialisés et 34 constituant un groupe contrôle n'ayant aucun élève en situation de handicap. Comparativement au Québec, la situation d'inclusion d'un élève avec un TSA en classe ordinaire est davantage perçue comme une expérience menaçante ou comme une perte et qu'elle est moins perçue comme un défi dans les classes ou des établissements spécialisés. Concernant le *burnout*, les enseignants français ont un sentiment d'accomplissement personnel inférieur aux enseignants québécois, et ceci a été retrouvé dans les trois sous-groupes. Ce type d'études apporte des éléments de compréhension centraux en matière d'éducation inclusive puisque la santé psychologique des enseignants influence la qualité de l'enseignement et le bien-être des élèves.

Mots-clés : stress – burnout – enseignants – trouble du spectre de l'autisme (TSA) – inclusion.

1 Introduction

1.1 Scolarisation et autisme : un enjeu sociétal, éducatif et de santé

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) concerne 1% de la population, ce qui en fait la deuxième psychopathologie neurodéveloppementale la plus fréquente (APA, 2013) et le trouble le plus fréquent parmi la catégorie des élèves handicapés (MEES, 2020). La Stratégie Nationale Autisme (2018-2022) et les recommandations récentes de bonnes pratiques professionnelles de la HAS concernant le TSA mettent en avant les préoccupations actuelles des pouvoirs publics concernant l'inclusion scolaire de ces jeunes.

La loi du 11 février 2005 a favorisé la scolarisation des élèves autistes. Néanmoins, ce droit à la scolarisation de tous a bousculé les pratiques professionnelles des enseignants. Or, peu d'études s'intéressent au *burnout* (épuisement professionnel) des enseignants travaillant auprès d'élèves autistes. Par ailleurs, les facteurs qui sont protecteurs pour les enseignants le sont aussi pour les élèves (Zee et Koomen, 2016). Des recherches sur le bien-être des enseignants sont donc incontournables pour promouvoir le bien-être des élèves.

1.2 Concepts de stress et de *burnout*

Lazarus et Folkman (1984) ont développé le modèle transactionnel du stress qui prend en compte les échanges entre l'individu et son environnement que nous pouvons observer lorsque l'individu doit faire face à un ensemble de stressseurs. La première phase de ce modèle est la phase d'évaluation. L'évaluation primaire ou stress perçu prend en compte l'évaluation de la situation par l'individu. L'évaluation secondaire est l'évaluation des ressources personnelles et sociales de l'individu permettant d'y faire face. Le soutien social perçu est l'évaluation par l'individu des ressources sociales dont il dispose dans une situation donnée. La « disponibilité » correspond à la vision que l'individu a du soutien qu'il pourrait recevoir en cas de besoin et la « satisfaction » est sa perception de la qualité du soutien reçu. Lors de la phase d'ajustement, l'individu met en place des stratégies d'adaptation (aussi appelées stratégies de coping) : le coping centré sur le problème est une stratégie qui vise à réduire la source de stress ou à augmenter les ressources disponibles qui permettront de l'affronter ; le coping centré sur l'émotion vise à réduire l'impact négatif de la source de stress en régulant les émotions désagréables ; et la recherche de soutien social est l'ensemble des efforts du sujet pour trouver de la sympathie ou de l'aide auprès d'autrui.

Selon l'OMS, le *burnout* (épuisement professionnel) se définit par « un sentiment de fatigue intense, de perte de contrôle et d'incapacité à aboutir à des résultats concrets au travail ». Le *burnout* résulterait d'une difficulté pour l'individu à trouver les ressources nécessaires pour faire face aux exigences de son poste (Bruchon-Schweitzer et al., 1997). Selon le modèle de Maslach et Jackson (1997), le *burnout* se définit par trois dimensions : l'épuisement émotionnel qui se caractérise par un manque d'énergie, une perte de motivation, le travail devient alors une corvée ; la dépersonnalisation qui correspond au développement de comportements détachés, négatifs envers les personnes rencontrées dans le cadre du travail, elle leur permet de « désidéaliser » leur travail ; et la diminution du sentiment d'accomplissement personnel qui se caractérise par le fait que les individus se dévalorisent par rapport à leur travail et à leurs compétences. Le *burnout* est intimement lié aux processus transactionnels, puisque ce « syndrome » apparaît lorsque l'individu est

en situation de stress et que les stratégies de coping mises en place ne sont pas efficaces pour y faire face et en réduire les exigences (Delelis et *al.*, 2011).

1.3 Stress et *burnout* chez les enseignants « tout-venants »¹

Les professions les plus touchées par le stress professionnel sont celles comportant une responsabilité morale vis-à-vis d'autrui telles que la profession enseignante (Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005). Ce sont plus particulièrement les comportements des élèves et la relation avec eux qui déterminent la santé mentale des enseignants (Doudin et *al.*, 2011).

Maslach et Jackson (1981) ont conceptualisé le syndrome d'épuisement professionnel, ou *burnout*, en réponse au stress chronique au travail et ont identifié trois composantes : un niveau d'épuisement émotionnel élevé et une dépersonnalisation, associés à un faible sentiment d'accomplissement personnel. L'épuisement émotionnel fait référence à un manque d'énergie et de ressources émotionnelles pour faire face aux obligations du travail. La dépersonnalisation ou la déshumanisation est caractérisée par une absence d'empathie dans le cadre du travail (collègues, élèves). Enfin, l'accomplissement personnel est la capacité de faire face à de nouveaux défis et de se sentir épanoui en réalisant ceux-ci. En son absence, les travailleurs développent une attitude négative à l'égard de leurs capacités et de leur potentiel professionnel. Chez les enseignants, le *burnout* reste en lien avec l'exposition prolongée à des facteurs de stress psychologique et à une non-reconnaissance de leur travail (Hakanen et *al.*, 2006).

Le *burnout* est considéré comme une réponse prolongée à des stressors chroniques dans le domaine professionnel (Maslach et *al.*, 2001). Lazarus et Folkman (1984) ont développé le concept de stress perçu qui prend en compte l'évaluation de la situation par l'individu. Celui-ci évalue la situation en termes de perte (relationnelle, matérielle), de menace (possibilité de perte) ou de défi (possibilité de bénéfice).

1.4 Les élèves ayant un TSA : qui sont-ils ?

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) se caractérise par des altérations ou des atypies dans deux domaines de développement : un trouble de la communication et des interactions sociales d'une part, et des comportements restreints ou répétitifs d'autre part (DSM-5, APA, 2013). La diversité des situations individuelles est telle dans le TSA qu'il n'y a pas de règle éducative unique potentiellement commune pour tous les élèves (Boujut et *al.*, 2016). En raison du déficit naturel d'acquisitions des codes sociaux, la scolarisation peut constituer une des réponses appropriées pour permettre le développement des compétences cognitives, sociales et langagières de l'élève ayant un TSA (Philip et *al.*, 2012).

Les élèves ayant un TSA présentent des déficits importants sur le plan des interactions sociales, dont des difficultés à utiliser les indices non-verbaux (par ex., contact visuel, gestes, mimiques faciales) permettant d'établir et de maintenir une relation sociale. Des lacunes sur le plan du langage sur les versants expressifs et réceptifs (par ex., absence de langage, écholalies, incohérences syntaxiques et logiques, confusions sémantiques, difficultés

1. Les enseignants « tout-venants » sont ceux qui travaillent dans des classes ordinaires (non spécialisées) et dans des établissements scolaires ordinaires.

à comprendre le langage abstrait, etc.) sont également notées. Ces élèves présentent aussi des déficits comportementaux (par ex., manque d'initiative, comportements stéréotypés, intérêt particulier pour un objet ou un type d'objets, sensibilité au changement et à la frustration, etc.). Dans 50% des cas, les enfants présentant un TSA ont également une déficience intellectuelle ($QI < 70$) (Postorino et al., 2016). De plus, les comportements perturbateurs, de fuite ou de repli, peuvent altérer les relations de l'enfant autiste avec son environnement (Jennett et al., 2003). Malgré l'existence de caractéristiques communes, les difficultés rencontrées se manifestent de façon différente d'un élève à l'autre, témoignant d'une hétérogénéité dans les formes cliniques de l'autisme, les déficiences associées, l'âge de début des premiers signes et leur évolution (Barthélémy et Bonnet-Brilhault, 2012). Ceci peut ainsi compliquer la scolarisation en classe ordinaire (Poirier et al., 2005).

1.5 Implications pour les enseignants

Il apparaît clairement dans la littérature que la scolarisation de ces enfants ne peut se faire sans adaptation ni modification du milieu, et remet fondamentalement en question le cadre de travail classique de l'enseignant (Syriopoulou-Delli et al., 2012). Face à un manque de soutien de la part de leurs supérieurs, les enseignants du milieu ordinaire ont des attitudes moins inclusives et plus négatives envers les élèves et ils sont moins susceptibles de fournir des environnements d'apprentissage adaptés (Monsen et al., 2014). Curchod-Ruedi et al. (2013) ont mis en évidence que l'inclusion d'un enfant en situation de handicap dans la classe ordinaire est un facteur de risque de *burnout* pour les enseignants. Dans le cas de l'inclusion de l'élève ayant un TSA en classe ordinaire, il est complexe pour l'enseignant de mettre en place une intervention spécifique répondant aux besoins de celui-ci, car il doit aussi prendre en compte les besoins des autres élèves de la classe (Baghdadli et al., 2011). Pour Brackenreed (2011), il faut que les enseignants aient acquis de l'expérience afin d'utiliser des stratégies de coping efficaces, comme le fait de s'appuyer sur les expériences passées ou d'établir un plan d'action et de le mettre en application. D'après ce même auteur, le haut niveau de stress des enseignants résulterait de l'inclusion d'enfants aux besoins particuliers dans des classes ordinaires, contribuant à plus de sources de préoccupations et à l'utilisation de stratégies de coping inadéquates. Les enseignants de classe ordinaire n'étant peu ou pas formés, ne sont pas toujours conscients des conséquences négatives à long terme pour ces enfants (Blacher et al., 2014). Les résultats d'une étude exploratoire française ont mis en évidence le faible niveau de connaissances des enseignants du second degré concernant l'intervention auprès des élèves présentant un TSA et l'estimation des besoins de formation positivement corrélée au retentissement supposé en classe (Flavier, 2014). De même, il a été montré que plus les enseignants connaissent le trouble, plus ils se sentent à l'aise avec les élèves concernés (Bock et al., 2016). En dépit de formations, les enseignants ont tout de même la possibilité de s'appuyer sur des publications spécialisées qui leur sont destinées, par exemple, en France la brochure du ministère de l'Éducation Nationale², dans laquelle sont recensées les pratiques que peut mettre en place l'enseignant face à un élève autiste.

Dans leur méta-analyse, Brunsting et al. (2014) ont montré que le nombre d'élèves ayant un TSA dans une classe ordinaire est positivement corrélé au niveau de *burnout* de l'enseignant. Cette méta-analyse met en évidence le fait que plusieurs études récentes montrent

2. Ministère de l'Éducation Nationale et DGES, 2009.

que les enseignants qui s'occupent d'élèves autistes sont confrontés à plus de stress que les enseignants d'élèves ayant des troubles émotionnels et comportementaux ou encore un retard mental. L'enseignement auprès d'élèves ayant un TSA est perçu comme une activité qui fait appel à des compétences hautement spécialisées et à des qualités personnelles hors du commun (Busby et *al.*, 2012). C'est aussi une belle occasion d'interroger les pratiques et de développer de nouvelles compétences, bénéfiques pour tous les élèves (Mauury-Maetz, 2017). Un autre défi pour les enseignants prenant en charge des élèves ayant un TSA est celui du partenariat avec les collègues, les autres professionnels et les parents de l'enfant, car bien qu'elle soit perçue comme indispensable à la réalisation d'une inclusion de qualité, celle-ci est souvent difficile à mettre en place (Busby et *al.*, 2012).

1.6 Enseignement et inclusion scolaire des élèves avec un TSA en France

En France, la scolarisation des enfants handicapés en milieu ordinaire dans l'établissement le plus proche du domicile est devenue un droit pour tous depuis la promulgation de la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Étant donné les profils variés des enfants ayant un TSA, notamment ceux présentant un autisme de haut niveau (niveau 1 ou léger du DSM-5), certains peuvent fréquenter une classe ordinaire de la maternelle au lycée, plusieurs même poursuivent des études supérieures. Ils peuvent alors bénéficier d'un accompagnement scolaire à temps plein ou à temps partiel et de l'appui d'un service médico-social ou d'un service hospitalier de pédopsychiatrie. D'autres peuvent être scolarisés dans une classe spécialisée pour une dizaine d'élèves ayant des troubles importants des fonctions cognitives, ou spécifiques au TSA. Il s'agit d'unités localisées d'inclusion scolaire (ULIS) présentes dans certaines écoles ordinaires qui sont sous la responsabilité d'un enseignant spécialisé et dans lesquelles peut aussi intervenir un accompagnant pour la classe. Enfin, pour ceux présentant un TSA de niveau 3 ou de niveau sévère, l'accueil dans un établissement médico-social ou dans un service hospitalier de pédopsychiatrie est proposé. Une scolarisation de quelques heures par semaine, individuelle ou en groupes restreints, peut être organisée au sein des unités d'enseignement de ces établissements dans lesquels travaillent des enseignants spécialisés. Dans tous les cas, le temps scolaire proposé à l'enfant doit être suffisant pour que la scolarisation ait un sens. Néanmoins, les insuffisances et les dysfonctionnements concernant l'accompagnement de ces enfants sont toujours d'actualité puisque 80% d'entre eux n'ont pas du tout accès à l'école en milieu ordinaire³.

En France, la loi 2005 a donc bousculé les pratiques, les représentations et les habitudes professionnelles des enseignants (Gombert et Guedj, 2012), et a permis une augmentation significative du nombre d'élèves en situation de handicap dans le milieu ordinaire (Blanc et *al.*, 2011). Ainsi, l'enseignant de classe ordinaire doit prendre sous sa responsabilité tous les élèves de sa classe, y compris ceux présentant un handicap. Depuis 2005, les enseignants français dans l'obligation d'inclure un grand nombre d'élèves ayant un TSA se confrontent à des échecs dans l'éducation de ceux-ci et aussi aux désillusions des parents (Cappe et *al.*, 2016). Ils ressentent du stress face à leur sentiment d'incapacité à répondre aux besoins éducatifs de l'élève ayant un TSA et à atteindre les objectifs pédagogiques (Baghdadli et *al.*, 2011). Ils éprouvent donc également de la culpabilité en raison du temps accordé

3. Collectif Autisme, 2011.

à l'élève autiste comparativement à celui accordé aux autres élèves. De plus, le manque de réciprocité et de communication dans les interactions avec l'élève peut être déroutant pour certains enseignants. Certains pensent même que les déficits de langage sont ce qui cause le plus de problèmes dans l'inclusion d'un élève autiste (Bergeron, 2009).

D'une part, les enseignants français intervenant auprès d'élèves ayant un TSA souffrent d'isolement et d'échanges insuffisants avec les autres professionnels impliqués dans le suivi de l'enfant des milieux sanitaires et médico-sociaux. D'autre part, les prescriptions ministérielles imposent aux enseignants et aux accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) d'agir ensemble, mais certains enseignants déplorent le dispositif administratif (par ex., rôles des AESH mal définis, absence de formation, contrats précaires, emplois du temps peu fonctionnels, changement du personnel en cours d'année) (Baghdadli et al., 2011).

Une étude française comparative entre les milieux ordinaires et les milieux spécialisés indique que les enseignants en classe/établissement spécialisés perçoivent plus leur expérience en termes de défi et moins en termes de menace et de perte comparativement aux enseignants de classe ordinaire incluant aussi un élève autiste (Boujut et al., 2016). Les résultats ont montré que les enseignants de classes ordinaires ont un niveau d'épuisement émotionnel plus faible. Par ailleurs, les résultats indiquent que les enseignants de classe ordinaire accueillant un élève présentant un TSA se différencient du groupe contrôle en termes de stress perçu et de soutien social perçu, mais pas en termes de stratégies de coping, ni de *burnout*. En effet, ils perçoivent leur situation plus en termes de menace et de perte, et moins en termes de défi que les enseignants « tout-venants ».

1.7 Enseignement et inclusion scolaire des élèves avec un TSA au Québec

Au Québec, l'article 1 de la loi sur l'instruction publique précise que tout enfant a droit au service de l'éducation préscolaire de même qu'aux services d'enseignement primaire et secondaire à partir du moment où il a atteint l'âge d'admissibilité (LRQ, CHAP 1-13.3), soit de 6 à 16 ans. S'il présente un handicap, il a accès aux services d'enseignement de 4 ans à 21 ans. Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) finance les centres de services scolaire sur la base des besoins des élèves identifiés. Celles-ci développent leur modèle de service en proposant cinq regroupements selon le niveau d'inclusion dont deux correspondent à l'inclusion en classe ordinaire en France : l'intégration à une classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève, ou avec la participation à une classe ressource ou avec soutien à l'élève. Les trois autres correspondent au milieu spécialisé français : la classe spéciale homogène regroupant uniquement des élèves présentant un TSA, la classe spéciale hétérogène regroupant des élèves ayant plusieurs handicaps, dont le TSA et l'école spéciale (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999).

Les dernières données du MELS mentionnent que la plupart des enfants présentant un TSA fréquentent une école ordinaire, que ce soit en classe ordinaire ou en classe spécialisée, appuyant ainsi l'orientation officielle du MELS, qui privilégie la scolarité en milieu ordinaire au Québec (Poirier et Cappe, 2016). De façon générale, des services professionnels d'un psychologue, d'un orthophoniste ou d'un psychoéducateur sont disponibles pour soutenir les intervenants de la classe. Il est aussi important de noter une utilisation beaucoup plus

importante dans les pays nord-américains qu'en France des programmes d'enseignement structuré ayant fait leur preuve dans le domaine de l'autisme (Keenan et al., 2015).

De ce fait, près de la moitié des élèves québécois ayant un TSA fréquentent une classe ordinaire et bénéficient d'un soutien d'un minimum de dix heures par semaine de la part d'un technicien en éducation spécialisée (Belley, 2017). En plus de ce soutien, des adaptations du milieu d'accueil sont à préconiser. À cet effet, un jugement de la Cour d'appel du Québec a décrété que le seul placement d'un élève ayant un TSA dans une classe ordinaire ne suffit pas au succès de sa scolarité. Pour ce faire, il est nécessaire que l'enseignant bénéficie au préalable d'une formation spécifique aux caractéristiques de l'élève, qu'une adaptation du programme d'enseignement et du matériel pédagogique soit faite et que le bulletin scolaire illustre l'évolution de ce dernier dans le contexte de la classe ordinaire (MELS, 2006). L'enseignant de la classe ordinaire doit également répondre aux besoins et aux capacités de l'élève ayant un TSA et être en mesure de faciliter ses apprentissages ou son insertion sociale (Gaudreau, 2011). Par ailleurs, les besoins de l'élève présentant un TSA en classe ordinaire ne doivent pas brimer les droits des autres élèves de la classe ni leur causer de contraintes excessives (Gaudreau, 2011). Ainsi, la fréquentation d'une classe ordinaire nécessite une évaluation des capacités de l'élève afin de s'assurer qu'il bénéficiera d'un enseignement en classe ordinaire (Beauregard et Trépanier, 2010). Si les besoins de l'élève sont trop importants, le centre de services scolaire doit proposer un autre type de classe qui répondra aux besoins de celui-ci et favorisera le développement de son potentiel (Beauregard et Trépanier, 2010).

L'autre moitié des élèves québécois ayant un TSA fréquentent une classe spéciale, le plus souvent en école ordinaire (Noiseux, 2014). Ces classes offrent, en général, un encadrement structuré et s'inspirent des modalités de l'approche TEACCH qui signifie « Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren » ou « Traitement et éducation des enfants autistes ou atteints de troubles de la communication associés », en français (Schopler et Olley, 1982). Par ailleurs, le ratio élèves-intervenants est souvent plus élevé que celui prévu par la Division TEACCH, soit de neuf à dix élèves au primaire pour un enseignant et un éducateur spécialisé (Goupil et Poirier, 2013; Poirier et al., 2018).

Les élèves québécois ayant un TSA et fréquentant une école spéciale ont généralement un double diagnostic, soit une déficience intellectuelle ou une déficience physique ou sensorielle (Poirier et Cappe, 2016). Ces élèves ont un niveau de besoins plus important. Le programme éducatif basé sur les Compétences Axées sur la Participation Sociale (CAPS) est généralement utilisé (MELS, 2015). Le ratio élèves-intervenants est de six à huit élèves pour un enseignant et un technicien en éducation spécialisée. Certaines classes utilisent les modalités du programme TEACCH ou des activités de stimulation du développement (Poirier et Cappe, 2016).

Une seule étude québécoise portant sur les besoins, la qualité de vie ou l'épuisement professionnel des enseignants travaillant auprès des élèves présentant un TSA a été répertoriée. Cette étude, préliminaire, menée au Québec a mis en évidence que les enseignants « tout-venants » avaient des niveaux plus élevés d'épuisement professionnel que les enseignants travaillant auprès d'élèves autistes, que ce soit en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé (Cappe et al., 2017). De plus, il a été retrouvé chez les enseignants incluant des

élèves autistes dans les classes ordinaires, le fait que cette expérience ne soit pas perçue comme une perte. Enfin, concernant les enseignants ayant des élèves présentant un TSA dans des milieux spécialisés, le fait que cette expérience soit perçue comme un défi et non comme une perte, protège de l'épuisement professionnel.

2 Problématique et objectifs

Que ce soit au Québec ou en France, la scolarisation des élèves ayant un TSA peut prendre la forme ordinaire ou spécialisée et les élèves peuvent bénéficier de dispositifs spécifiques visant à faciliter leur accueil et leur scolarisation. Néanmoins, une différence importante demeure quant au nombre d'élèves scolarisés. Au Québec, tous les enfants présentant un TSA ont une forme de scolarisation. En France, il semblerait, d'après le Collectif autisme, que 50 % des enfants avec un TSA n'aient accès à aucune forme de scolarisation. Près de 85 % des élèves québécois avec un TSA fréquentent une école ordinaire. La moitié fréquente une classe ordinaire et l'autre moitié est en classe spécialisée (homogène ou hétérogène). En France, le Collectif autisme estime que près de 20 % des enfants ayant un TSA sont scolarisés en milieu ordinaire, soit en classe ordinaire ou en unités localisées d'inclusion scolaire (ULIS), et 30 % auraient une forme de scolarisation en établissement spécialisé. De plus, les dispositifs cognitivo-comportementaux ayant fait leur preuve dans le domaine de l'autisme (par ex. : méthodes structurées de type TEACCH) sont souvent utilisés dans le cadre de la scolarisation des élèves autistes au Québec, ce qui n'est pas le cas en France. Enfin, sur le plan de la formation, les enseignants français des classes ordinaires ne sont pratiquement pas formés à l'accueil d'élèves handicapés et encore moins à celui d'élèves autistes. En outre, 20 à 50 % d'entre eux font fonction d'enseignant spécialisé sans avoir la certification.

Dans la mesure où des similitudes et des distinctions clairement identifiées existent entre la France et le Québec, il a semblé intéressant de mener une recherche francophone multi-centrique afin d'explorer si les phénomènes observés concernant le vécu des enseignants dans un pays sont retrouvés dans l'autre. De plus, une méta-analyse portant sur le *burnout* des enseignants, étudiée dans 36 pays a montré que le *burnout* des enseignants varie significativement d'un pays à l'autre et suggère l'intérêt de prendre en compte la spécificité du système éducatif et le milieu culturel dans l'étude de ce phénomène (Garcia-Arroyo, 2019). Enfin, il n'existe à notre connaissance aucune recherche ayant étudié le vécu des enseignants travaillant auprès d'élèves ayant un TSA dans plusieurs pays, ni ayant comparé le stress professionnel et le *burnout* des enseignants travaillant auprès d'élèves au développement typique entre un pays européen et un pays nord-américain. Cette étude exploratoire vise à mettre en exergue des contrastes ou des similitudes entre les niveaux de stress perçu et de *burnout* des enseignants français et des enseignants québécois qui accueillent dans leurs classes des élèves autistes.

3 Méthode

3.1 Procédure et participants

Les enseignants ont été contactés *via* les établissements scolaires, des enseignements spécialisés en formation continue et des forums spécialisés sur Internet. Chaque enseignant

a reçu une lettre d'information expliquant le but et le déroulement de l'étude, a donné son consentement éclairé et avait au choix la possibilité de répondre *via* des échelles auto-évaluatives en format électronique ou papier. La présente étude a obtenu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal.

Tableau 1 – Caractéristiques socio-démographiques et relatives aux conditions de travail des enseignants accueillant au moins un élève avec un TSA dans leur classe ($N=104$).

		Classe ordinaire ($N=38$)					Classe/établissement spécialisés ($N=66$)				
		France ($n=19$)		Québec ($n=19$)			France ($n=33$)		Québec ($n=33$)		
		$n(\%)$ or $M(ET)$	$n(\%)$ or $M(ET)$	F or χ^2	p	η^2 or V	$n(\%)$ or $M(ET)$	$n(\%)$ or $M(ET)$	F or χ^2	p	η^2 or V
Sexe	Hommes	1(5.26)	1(5.26)	.00	1	.000	2(6.06)	2(6.06)	.00	1	.000
	Femmes	18(94.74)	18(94.74)				31(93.94)	31(93.94)			
Age		39.69(6.40)	38.81(8.74)	.10	.754	.004	38.28(7.71)	37.30(7.3)	.28	.597	.004
Ancienneté enseignement (en années)		15.10(7.37)	14.91(7.90)	.00	.958	.000	12.42(7.61)	11.97(6.73)	.06	.798	.001
Ancienneté expérience TSA (en années)		3.92(5.15)	5.45(5.16)	.62	.439	.022	4.53(5.04)	8.79(5.25)	11.31	.001	.150
Expérience autre handicap	Oui	13(68.42)	6(54.55)	.58	.447	.139	29(87.88)	23(69.70)	3.26	.071	.222
	Non	6(31.58)	5(45.45)				4(12.12)	10(30.30)			
Présence d'un éducateur en classe	Oui	13(68.42)	9(47.27)	1.72	.189	.213	29(87.88)	29(87.88)	.00	1	.000
	Non	6(31.58)	10(52.63)				4(12.12)	4(12.12)			

Note. n = taille de l'échantillon; M = moyenne; ET = écart-type; F = valeur du f ; p = valeur du p ; η^2 = Eta-carré; V = V DE Cramer; les résultats significatifs sont marqués en gras.

Tableau 2 – Caractéristiques socio-démographiques et relatives aux conditions de travail des enseignants du groupe contrôle ($n=68$)

		France ($n=34$)	Québec ($n=34$)	F or χ^2	p	η^2 or V
		$n(\%)$ or $M(ET)$	$n(\%)$ or $M(ET)$			
Sexe	Hommes	4(11.76)	3(8.82)	.16	.690	.048
	Femmes	30(88.24)	31(91.18)			
Age		40.52(92.28)	40.07(9.97)	.04	.842	.025
Ancienneté enseignement (en années)		14.94(8.17)	15.05(8.72)	.00	.954	.001

Note. n = taille de l'échantillon; M = moyenne; ET = écart-type; F = valeur du f ; p = valeur du p ; η^2 = Eta-carré; V = V Cramer; les résultats significatifs sont marqués en gras.

Les tableaux 1 et 2 présentent les caractéristiques socio-démographiques et relatives aux conditions de travail des participants. L'échantillon global est composé de 172 enseignants (92.4% de femmes) français ($n = 86$) et québécois ($n = 86$) avec une moyenne d'âge de 39.1 ans ($ET=8.63$; $Min = 24.2$ et $Max = 60.2$) et exerçant depuis en moyenne 13.9 ans ($ET=7.8$; $Min = 1$ et $Max = 38$). Les deux échantillons français et québécois ont été appariés sur les principales caractéristiques socio-démographiques : le genre, l'âge et l'ancienneté dans l'enseignement. Cette technique d'appariement a consisté à sélectionner, à partir des caractéristiques (répartition homme/femme, répartition en âge et en ancienneté dans la profession) de l'échantillon québécois interrogé, des individus français permettant d'avoir un échantillon français strictement comparable. Ainsi, on limite les biais inhérents au caractère incomparable de deux échantillons. La population totale franco-québécoise se répartit en trois groupes : 1) des enseignants de classe ordinaire accueillant un élève ayant un TSA [tab. 1], 2) des enseignants de classe/établissement spécialisé ayant en charge au moins un élève ayant un TSA [tab. 1], 3) des enseignants de classe ordinaire n'accueillant aucun élève en situation de handicap qui constituent le groupe contrôle [tab. 2]. La présence d'un groupe contrôle est nécessaire dans ce type d'étude car il permet de savoir si les différences observées dans les groupes expérimentaux (d'enseignants travaillant auprès d'élèves autistes) est vraiment propre à ces groupes ou si les mêmes différences sont observées dans des populations plus générales. Une différence significative est retrouvée entre les deux pays en ce qui concerne l'ancienneté auprès d'élèves ayant un TSA pour les enseignants de classe/établissement spécialisé [tab. 1] : les enseignants québécois ont significativement plus d'expérience que les enseignants français. ($M1 = 4.53 > M2 = 8.79$, $F(1,64) = 11.31$, $p < .05$).

3.2 Instruments de mesure

Tous les enseignants ont complété un questionnaire permettant de recenser des informations socio-biographiques ainsi que des informations relatives aux conditions de travail, constituant les antécédents biographiques et environnementaux (par ex., genre, âge, ancienneté dans la profession, ancienneté auprès d'élèves ayant un TSA, expérience antérieure auprès d'enfants en situation de handicap, formations spécialisées, présence d'un auxiliaire de classe, etc.), et deux auto-questionnaires permettant d'évaluer le stress perçu et le *burnout*.

Le stress perçu a été mesuré à l'aide de l'Appraisal of Life Events Scale (ALES) de Ferguson, Matthews et Cox (1999), traduite, adaptée et validée en français par Cappe et al. (2017). Dans un premier temps, les participants devaient décrire en quoi la présence d'un élève ayant un TSA dans leur classe pouvait être une source de stress. Ils devaient ensuite évaluer leur expérience d'enseignant auprès d'un élève ayant un TSA à l'aide de 16 adjectifs. Pour chaque adjectif, les participants devaient estimer dans quelle mesure ils caractérisent leur expérience professionnelle avec un élève ayant un TSA selon une échelle d'intensité allant de 0 (pas du tout) à 5 (extrêmement). Trois scores ont été calculés : l'expérience perçue comme une menace (ex : « destructrice », score compris entre 0 et 30), une perte (ex : « douloureuse », score compris entre 0 et 20) et un défi (ex : « stimulante », score compris entre 0 et 30). Les consistances internes pour ces trois dimensions sont satisfaisantes, puisque les alphas de Cronbach sont respectivement de .78, .83 et .89 pour l'échantillon de l'étude.

Puis, les participants ont été invités à répondre au Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach et Jackson, 1981), traduit et validé en français par Dion et Tessier (1994). Cette échelle se compose de 22 items selon une échelle de fréquence en sept points allant de 0 (jamais) à 6 (chaque jour). Le MBI comprend trois sous-échelles : l'épuisement émotionnel (ex : « Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail », score compris entre 0 et 54), la dépersonnalisation (ex : « Je sens que je m'occupe des élèves de façon impersonnelle comme s'ils étaient des objets », score compris entre 0 et 30) et le sentiment d'accomplissement personnel (ex : « Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent », score compris entre 0 et 48). Les consistances internes pour les dimensions d'épuisement émotionnel et d'accomplissement personnel sont satisfaisantes, puisque les alphas de Cronbach sont respectivement de .89 et .68. En revanche, pour la dimension dépersonnalisation l'alpha de Cronbach est égal à .56, témoignant d'une consistance interne faible, ce qui est classiquement retrouvé dans la littérature pour cette dimension (Schaufeli et *al.*, 2001).

3.3 Méthode d'analyse

Afin d'appréhender les différences inter-groupes entre les échantillons français et québécois, en termes de stress perçu et de *burnout*, des analyses simples de variance univariées (ANOVA) ont été effectuées dans deux populations (enseignants de classes ordinaires et groupe contrôle) sans contrôle des co-variables puisqu'aucune co-variable socio-démographique ou liée aux conditions de travail ne diffère entre les deux pays dans ces deux populations. En revanche, pour appréhender les différences inter-groupes entre les échantillons français et québécois dans la population des enseignants de classe/établissement spécialisé, des analyses de covariance (single factor ANCOVA) ont été effectuées, afin de contrôler l'effet de la co-variable « ancienneté auprès d'élèves ayant un TSA » qui est significativement plus élevée pour les enseignants québécois dans cette population. L'ensemble des analyses a été réalisé à l'aide du logiciel SPSS (IBM, version 23).

4 Résultats

Le tableau 3 présente les moyennes et les écarts-types de l'ensemble des sous-scores obtenus par les enseignants français et québécois, ainsi que les résultats des ANOVA et des ANCOVA.

Tout d'abord, en ce qui concerne le groupe des enseignants de classe ordinaire accueillant un élève ayant un TSA, les participants français ont en moyenne des scores d'expérience perçue comme une menace ($M1 = 8.95 > M2 = 5.21$, $F(1,36) = 4.22$, $p < .05$) et comme une perte ($M1 = 5.00 > M2 = 2.00$, $F(1,36) = 5.20$, $p < .05$) à l'ALES significativement supérieurs aux participants québécois, et des scores significativement inférieurs concernant le sentiment d'accomplissement personnel au MBI ($M1 = 36.63 < M2 = 40.05$, $F(1,36) = 8.92$, $p < .01$).

S'agissant des enseignants de classe/établissement spécialisés ayant en charge au moins un élève ayant un TSA, les participants français ont en moyenne des scores d'expérience perçue comme un défi à l'ALES ($M1 = 22.60 > M2 = 25.64$, $F(1,64) = 6.20$, $p < .05$) et de sentiment d'accomplissement personnel au MBI ($M1 = 35.58 > M2 = 40.27$, $F(1,64) = 10.75$, $p < 0.01$) significativement inférieurs comparés aux québécois. En-

fin, concernant le groupe contrôle, les enseignants français ont en moyenne un score de sentiment d'accomplissement personnel au MBI inférieur ($M_1 = 34.56 < M_2 = 38.97$, $F(1,66) = 11.21$, $p < .05$) comparativement aux enseignants québécois.

Tableau 3 - Comparaisons de moyennes entre les enseignants français et québécois, dans trois populations (enseignants en classes ordinaires, enseignants en classe/établissement spécialisé et groupe contrôle).

	Classe ordinaire (N=38)			Classe/établissement spécialisés (N=66)			Groupe contrôle (N=68)		
	France (n=19)	Québec (n=19)	ANOVA	France (n=33)	Québec (n=33)	ANCOVA ¹	France (n=34)	Québec (n=34)	ANOVA
	M(ET)	M(ET)	F p η^2	M(ET)	M(ET)	F p η^2	M(ET)	M(ET)	F p η^2
ALES – Menace	8.95(5.17)	5.21(6.01)	4.22 .047 .105	5.56(5.79)	3.79(3.86)	1.26 .289 .039	6.20(3.97)	6.29(5.10)	.00 .937
ALES – Perte	5.00(4.56)	2.00(3.48)	5.20 .029 .126	2.03(3.17)	1.39(2.26)	.55 .579 .017	3.29(2.77)	3.32(3.82)	.00 .971
ALES – Défi	18.10(6.50)	20.21(6.22)	1.04 .315 .028	22.60(4.81)	25.63(5.07)	3.35 .042 .096	23.44(3.88)	24.00(5.66)	.22 .636
MBI – Épuisement émotionnel	22.24(10.87)	15.47(10.80)	3.71 .062 .093	15.56(9.64)	19.00(9.02)	2.98 .058 .086	19.00(8.42)	21.88(14.24)	1.03 .313
MBI – Dépersonnalisation	4.84(4.47)	3.79(4.47)	.53 .473 .014	2.41(2.65)	1.97(2.42)	1.20 .307 .037	3.67(4.03)	5.82(4.94)	3.85 .054
MBI – Accomplissement personnel	36.63(5.40)	40.05(4.41)	4.57 .039 .113	35.58(6.52)	40.27(5.01)	5.92 .004 .158	34.56(5.95)	38.97(4.85)	11.21 .001

¹Après contrôle des effets des années d'expérience dans l'autisme.

Note. n = taille de l'échantillon; M = moyenne; ET = écart-type; F = valeur du f ; p = valeur du p ; η^2 = Eta-carré; les résultats significatifs sont marqués en gras.

5 Discussion – Conclusion

La présente recherche visait, dans un cadre exploratoire, à identifier des différences significatives en termes de stress perçu, et de *burnout* d'enseignants français et québécois ayant en charge au moins un élève avec un TSA, que celui-ci soit en classe ordinaire ou en classe/établissement spécialisés. Les conditions d'accueil des élèves ayant un TSA sont très différentes dans les classes ordinaires ou dans le milieu spécialisé. L'inclusion en classe ordinaire est une inclusion individuelle dans une classe d'élèves au développement typique. Lorsque cela n'est pas envisageable, la scolarisation se fait dans des groupes plus petits et ne comportant que des élèves à besoins éducatifs particuliers, soit dans des classes spécialisées en écoles ordinaires, soit dans des établissements spécialisés. L'exploration conjointe du vécu de ces enseignants en France et au Québec, de la façon dont ils perçoivent la situation de travail auprès des élèves ayant un TSA, n'a jamais été faite antérieurement. Pourtant, il apparaît très clairement que les différences de système éducatif et de milieu culturel sont des variables pouvant influencer ce vécu, et sont donc à prendre en compte dans ce domaine de recherche (Garcia-Arroyo, 2019). Cette étude est donc pionnière dans ce champ de recherche. La France et le Québec ont été choisis, car il s'agit de deux milieux francophones très différents culturellement (culture européenne pour l'un, culture américaine pour l'autre) et dans la façon de scolariser les jeunes avec un TSA.

Le Québec scolarise plus facilement ces jeunes, les scolarise plus fréquemment en classes ordinaires et les enseignants québécois en formation initiale sont formés à l'accueil des élèves ayant des besoins particuliers. De plus, les programmes d'enseignement structuré ayant fait leur preuve dans le domaine de l'autisme restent beaucoup plus utilisés dans les pays nord-américains qu'en Europe (Keenan et al., 2015).

Les résultats de cette étude ont mis en évidence un certain nombre de différences entre les deux milieux chez les enseignants travaillant auprès d'élèves avec un TSA. Tout d'abord, concernant le stress perçu, il apparaît que la situation d'inclusion d'un élève avec un TSA est davantage perçue comme une expérience menaçante ou comme une perte par les enseignants français que par les enseignants québécois dans le cas de l'inclusion en classe ordinaire. Il apparaît également que cette situation d'inclusion est davantage perçue comme un défi par les enseignants québécois que par les enseignants français dans le cas des classes ou des établissements spécialisés. Aucune différence concernant le stress perçu n'est retrouvée entre les deux milieux pour ce qui concerne le groupe contrôle. Concernant le *burnout*, la seule différence entre les échantillons français et québécois qui a été retrouvée concerne la dimension de l'accomplissement personnel. En effet, les enseignants français ont un sentiment d'accomplissement personnel inférieur aux enseignants québécois, et ceci a été retrouvé dans les trois groupes.

Les méthodes actuelles d'inclusion et les politiques éducatives au Québec semblent être plus favorables aux enseignants prenant en charge des élèves ayant un TSA qu'en France, quel que soit leur milieu d'exercice. En effet, selon l'étude de Baghdadli et al. (2011), les enseignants français ressentent du stress face à leur sentiment d'incapacité à répondre aux besoins éducatifs de l'élève ayant un TSA et à atteindre les objectifs pédagogiques et face aux répercussions sur le quotidien de la classe. Les mêmes auteurs précisent que les enseignants éprouvent également de la culpabilité en raison du temps accordé à l'élève ayant un TSA. Ceci peut expliquer pourquoi nos résultats montrent que la situation d'inclusion est perçue comme une expérience menaçante ou comme une perte. Une perspective appliquée serait de parvenir à développer le sentiment d'auto-efficacité des enseignants français des classes ordinaires travaillant auprès d'élèves ayant un TSA et de les aider à ne plus évaluer négativement cette situation d'inclusion. Afin d'anticiper cette évaluation, il convient de travailler sur les représentations du handicap en général ou de l'autisme spécifiquement et de former les enseignants à l'identification des besoins éducatifs particuliers des élèves et à la mise en place de réponses pédagogiques adaptées à ces besoins. Dans ce sens, il semble également judicieux de faire prendre conscience aux enseignants que les stratégies fournies à l'enfant ayant un TSA sont tout aussi pertinentes pour les autres élèves de la classe. De plus, les enseignants incluant des élèves autistes dans les classes ou les établissements spécialisés en France devraient être plus encouragés à évaluer cette situation comme un défi en leur montrant les enjeux et les bénéfices d'une inclusion réussie aussi bien pour l'élève TSA que pour les autres élèves ou les enseignants. Les enseignants québécois ont une perception plus positive qui pourrait les motiver et les aider à répondre de manière adéquate aux besoins de ce type d'élèves au quotidien.

Concernant le *burnout*, il a été mis en évidence un sentiment d'accomplissement personnel plus important pour les enseignants québécois, qu'ils travaillent auprès d'élèves ayant un TSA ou pas. Ceci montre bien que certaines particularités dans le système éducatif,

les conditions de travail ou dans la formation des enseignants français les rendent plus vulnérables au *burnout* que les enseignants québécois de manière générale.

Les résultats de la présente étude permettent d'émettre des perspectives de recherches ultérieures. Une future recherche pourrait viser à comparer ces enseignants avec des enseignants accueillant un autre type de public, tels que les élèves ayant des troubles externalisés (opposition, provocation, agressivité, etc.). Ceci permettrait de vérifier si les différences observées sont liées au profil clinique des élèves, ici une symptomatologie propre au TSA, ou aux caractéristiques plus générales retrouvées chez les enfants ayant des troubles mentaux et/ou en situation de handicap mental. De plus, concernant les mêmes milieux, des études pourraient très spécifiquement viser à comparer les représentations des enseignants relatives au handicap et aux différents troubles mentaux. Enfin, une collaboration est en cours avec la Suisse où la présente étude est répliquée. La Suisse est un pays également francophone avec un système éducatif encore différent, mais avec une culture européenne. Les résultats comparatifs du vécu de ces enseignants pourront donc permettre de voir si le système éducatif ajouté à la différence culturelle a un impact plus important que le système éducatif seul.

Cette étude préliminaire, exploratoire et quantitative, a mis en évidence des particularités intéressantes du milieu français et du milieu québécois, puisqu'elle a montré un certain nombre de différences significatives. Différente d'une analyse « comparative », elle constitue davantage une analyse « contrastive » exploratoire (du fait du faible nombre d'enseignants questionnés). En effet, elle comporte des limites relatives au faible effectif ($N = 86$ dans chaque groupe). Il convient aussi de noter dans ces limites que les enseignants ayant participé à cette étude ne sont pas particulièrement concernés par l'épuisement professionnel puisque les scores moyens obtenus dans l'échantillon de la présente étude s'avèrent faibles ou modérés. Cela est sans doute dû à un biais de participation, puisqu'on peut supposer que les enseignants se trouvant dans des situations complexes évitent de participer aux enquêtes et qu'il ait pu y avoir un biais de désirabilité sociale. Ceci est également inhérent à l'utilisation unique d'auto-questionnaires. Une méthode par hétéro-évaluation (observation par exemple) aurait permis de limiter ce biais. De même et de façon plus globale, on ne peut ignorer la dimension restrictive des auto-questionnaires, des données qualitatives complémentaires et à venir nous permettront de saisir le vécu de ces enseignants dans les deux pays de manière singulière et le croisement des données qualitatives et quantitatives permettra une analyse plus fine relative à la problématique posée. Enfin, cette étude exploratoire, avec toutes les limites inhérentes à ce type d'études davantage « contrastives » que « comparatives », mais permet néanmoins d'apporter des éléments nouveaux pour construire d'autres études ultérieures. Cette recherche mérite d'être répliquée, complétée à l'aide de méthodologies complémentaires, d'échantillons plus vastes et d'être approfondie par davantage de précisions sur les enjeux politiques et les financements relatifs à l'éducation dans les deux pays. Enfin, une analyse comparative plus fine des formations dans les deux pays et l'identification des effets des formations exactes reçues contribueraient à enrichir la littérature, puisque l'on sait que la connaissance du TSA modifie positivement les pratiques des enseignants auprès de cette population (Flavier, 2014 ; Bock et al., 2016).

Le fait qu'il existe très peu de publications scientifiques focalisées sur le vécu de la scolarité du point de vue des enseignants confère à ce travail un apport précieux pour la communauté scientifique québécoise et française, ainsi que la communauté des praticiens de terrain. En conclusion, ces résultats préliminaires suggèrent que le cadre éducatif peut fournir des moyens appropriés pour prévenir le stress et améliorer le bien-être des enseignants confrontés au défi de l'inclusion scolaire. Ce type d'études s'intéressant au vécu spécifique des enseignants apporte des éléments de compréhension centraux puisque la santé psychologique des enseignants influence la qualité de l'enseignement et le bien-être des élèves (Zee et Koomen, 2016).

Références bibliographiques

- Barthélémy, C. et Bonnet-Brilhault, F. (2012). *L'autisme : de l'enfance à l'âge adulte*. Paris : Lavoisier.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire. . . mais où donc se situe l'inclusion ? In N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (pp. 31-56). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Belley, S. (2017). *Les effets de l'accompagnement d'un technicien en éducation spécialisée sur les interactions sociales d'un élève présentant un trouble du spectre autistique au préscolaire*. Mémoire en psychopédagogie-adaptation scolaire. Québec, Canada : Université Laval.
- Bergeron, G. (2009). *Analyses des représentations d'enseignantes de niveau préscolaire face à l'intégration d'enfants ayant un trouble envahissant du développement*. Mémoire présenté comme exigence partielle pour la Maîtrise en éducation. Montréal, Canada : Université du Québec à Montréal.
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro, FD. et Laugeson, EA. (2014). Autism Spectrum Disorder and the student relationship : A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 8, 324-333.
- Bock, S., Borders, C. et Probst, K. (2016). *Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders*. General and Special Education Inclusion in an Age of Change : Impact on Students with Disabilities (Advances in Special Education, vol. 31), Emerald Group Publishing Limited, 113-128.
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A. et Cappe, E. (2016). Comparative study of teachers in regular schools and teachers in specialized education schools in France, working with students with an Autism Spectrum Disorder : stress, social support, coping strategies and burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 2874-2889.
- Bruchon-Schweitzer, M., Rasle, N., Quintard, B., Nuissier, J., Cousson, F. et Aguerre, C. (1997). *Stress professionnel et santé*. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 33, 61-74.
- Brunsting, N.C., Sreckovic, MA. et Lane, K.L. (2014). Special education teacher burnout : A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. et Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism : Addressing teacher challenges and preparation needs. *Rural Educator*, 33(2), 27-35.
- Cappe, E., Smock, N. et Boujut, E. (2016). Rôle des ressources dispositionnelles et des processus transactionnels dans l'ajustement au stress professionnel des enseignants incluant dans leur classe des élèves ayant un TSA. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91.
- Cappe, E., Bolduc, M., Poirier, N. et Boujut, E. (2017). Teaching autistic students across various educational settings : The factors involved in burnout. *Teaching and Teacher Education*, 67, 498-508.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. et Doudin, PA. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter – European Journal of Disability Research*, 7(2), 135-147.
- Delelis G., Christophe V., Berjot S., Desombre, C. (2011). Stratégies de régulation émotionnelle et de coping : quels liens ? *Bulletin de psychologie*, 5(515), 471-479.
- Dion, G., et Tessier, R. (1994). Validation de la Traduction de l'Inventaire d'Épuisement Professionnel de Maslach et Jackson. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 26(2), 210-227.
- Doudin, PA., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. et Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Flavier, E. (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*, 1(65), 95-111.
- García-Arroyo, JA., Segovia, AO. et Peiró, JM. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies : the role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & Health*, 34(6), 733-753.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gombert, A. et Guedj, D. (2012). *Travail et formation en éducation* [Internet]. *Feb 9(8)*. Available from : <http://tfe.revues.org/1544>
- Goupil, G. et Poirier, N. (2013). La situation québécoise des élèves ayant des troubles envahissants du développement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60, 115-127.
- Hakanen, J.J., Baker, A.B. et Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- 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, 583-593.
- Keenan, M., Dillenburger, K., Röttgers, H.R., Dounavi, K., Jónsdóttir, S.L., Moderato, P., Schenk, J., Virués-Ortega, J., Roll-Pettersson, L. et Martin, N. (2015). Autism and ABA : The Gulf Between North America and Europe. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(2), 167-183.
- Laugaa, D. et Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 499-519.
- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New-York, Springer.
- Mauuary-Maetz, D. (2017). De la chance d'avoir un élève autiste en classe. Approche *Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 150, 555-561.
- Maslach, C. et Jackson, S. (1981). *The Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. et Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Monsen, J.J., Ewing, D.L. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environment Research*, 17, 113-126.
- Philip, C., Magerotte, G. et Adrien, J.L. (2012). *Scolariser des élèves avec autisme et TED : vers l'inclusion*. Paris : Dunod.
- Poirier, N. et Cappe, E. (2016). Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Bulletin de Psychologie*, (4)544, 267-278.
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. et Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265-86.
- Poirier, N., Belzil, A. et Cappe, E. (2018). Qualité de vie des mères d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) alors qu'ils fréquentent une classe spéciale de niveau primaire ou secondaire. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 28, 141-151.
- Postorino, V., Fatta, L., Sanges, V., Giovagnoli, G., De Peppo, L., Vicari, S. et Mazzone, L. (2016). Intellectual disability in autism spectrum disorder : investigation of prevalence in an Italian sample of children and adolescents. *Research in developmental disabilities*, 48, 193-201.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Hoogduin, K., Schaa, C. et Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the maslach burnout inventory and the burnout measure. *Psychology & Health*, 16(5), 565-582.
- Schopler, E. et Olley, J.G. (1892). Comprehensive educational services for autistic children – The TEACCH model. In C.R. Reynold et T.B. Gutkin (Dir.), *The handbook of school psychology* (p. 629-643). New York : John Wiley & Sons.
- 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, 755-768.
- Zee, M., et Koomen, H.M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being : A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015.

Références institutionnelles

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5* (5th ed.), Washington, DC : American Psychiatric Publishing.

Baghdadli, A., Rattaz, C. et Ledéser, B. (2011), *Étude des modalités d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du développement (TED) dans trois régions françaises*. Paris : Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé.

Collectif autisme (2011). *Campagne en faveur de la scolarisation des enfants autistes. A l'occasion de la Journée Mondiale de l'Autisme du 2 avril 2011*. Dossier de Presse. Paris, France : Collectif autisme.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche – Direction générale de l'enseignement scolaire (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissant du développement*. Centre National Direction Pédagogique, Collection Repères Handicap.

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MÉES). (2020). *Direction des indicateurs et des statistiques*. Environnement informationnel, système Charlemagne, Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Ministère de l'Éducation. Québec, Canada : Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015). *Programme Éducatif CAPS, version préliminaire. Compétences axées sur la participation sociale. Programme destiné aux élèves de 6 à 15 ans présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Canada : Bibliothèque nationale du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec, Canada : Bibliothèque nationale du Québec.

Secrétariat d'état chargé des personnes handicapées (2018). *Stratégie nationale pour l'Autisme au sein des troubles du neuro-développement*. Paris, France : Secrétariat d'état chargé des personnes handicapées.