

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**QUELS SONT LES FACILITATEURS ET LES BARRIÈRES À LA RÉINTÉGRATION  
DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE LA CLASSE SPÉCIALE À LA CLASSE  
ORDINAIRE?**

**ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
CLAUDIA HOULE**

**JANVIER 2026**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**  
**MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)**

**Direction de recherche :**

Line Massé

---

Prénom et nom

Directeur de recherche

**Comité d'évaluation :**

Line Massé

---

Prénom et nom

Directeur de recherche

Chantal Plourde

---

Prénom et nom

Évaluateur

## **Résumé**

Les élèves en situation de handicap ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) sont de plus en plus scolarisés au sein de la classe ordinaire. Toutefois, les élèves présentant des difficultés comportementales continuent d'être davantage scolarisés en classes spéciales et ils sont moins nombreux à réintégrer le secteur régulier. Cet essai examine les facilitateurs et les barrières à la réintégration de ces élèves de la classe spéciale vers la classe ordinaire. Cette recension des écrits présente les résultats de 14 publications scientifiques traitant des facteurs qui influencent la réussite de ce processus. Elle permet de mettre en lumière l'interaction complexe entre les dimensions individuelles, familiales et scolaires et systémiques. Les conclusions des études soulèvent la nécessité d'un engagement actif de tous les acteurs, notamment l'élève, et d'un accompagnement psychoéducatif soutenu pour assurer une réintégration durable.

## Table des matières

Résumé .....	iii
Listes des tableaux et des figures .....	v
Remerciements .....	vi
Introduction .....	1
Cadre conceptuel .....	3
Les classes spéciales .....	3
La réintégration scolaire.....	4
Objectif de l'essai .....	5
Méthode.....	6
Résultats .....	9
Discussion .....	18
Niveau individuel.....	18
Niveau familial.....	19
Niveau scolaire.....	20
Niveau systémique .....	22
Zones de tensions et dilemmes.....	22
Implications pour la pratique psychoéducative.....	24
Limites .....	25
Conclusion.....	26

## Listes des tableaux et des figures

### Tableau

1	Mots clés et synonymes utilisés dans les bases de données .....	6
---	---	---

### Figure

1	Diagramme de flux .....	8
---	-------------------------	---

## **Remerciements**

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde reconnaissance à madame Line Massé, Ph. D., professeure titulaire au Département de psychoéducation et de travail social de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), pour son accompagnement exceptionnel tout au long de cet essai. Sa rigueur, sa disponibilité et sa bienveillance ont grandement nourri ma réflexion et contribué à la qualité de ce travail. Madame Massé a su reconnaître et valoriser mon potentiel, me guidant avec respect et exigence vers un haut niveau de compétence et de confiance en mes capacités. Son engagement et sa passion pour la psychoéducation demeurent pour moi une source d'inspiration professionnelle et personnelle.

Je souhaite également exprimer toute ma gratitude à mon conjoint, Patrick, pour son soutien inconditionnel, sa patience et sa compréhension tout au long de cette période exigeante. Sa présence bienveillante et ses encouragements constants ont été un véritable pilier dans les moments de doute et de fatigue. Grâce à son appui, j'ai pu maintenir un équilibre essentiel entre mes études, mon travail et ma vie personnelle.

Mes plus sincères remerciements s'adressent également à ma famille, qui m'a accompagnée avec constance et bienveillance depuis le début de mes études. Leur confiance inébranlable et leurs mots d'encouragement ont nourri ma persévérance et soutenu ma motivation à chaque étape de mon parcours universitaire.

Je tiens aussi à remercier mes collègues de travail, dont la compréhension et la flexibilité m'ont permis de consacrer le temps et l'énergie nécessaires à la rédaction de cet essai. Leur soutien, leur écoute et leur ouverture à l'égard de mes objectifs académiques ont facilité la conciliation entre mes engagements professionnels et mes études.

## Introduction

Au Québec, la Politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017) propose l'atteinte du plein potentiel des élèves dans un milieu inclusif propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite. Cette vision repose sur les principes d'équité et de normalisation surtout pour les élèves en situation de handicap ou présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). En considérant l'unicité des besoins et des parcours, cette orientation assure l'accessibilité et la participation des élèves dans le milieu scolaire (Rousseau *et al.*, 2010; Vienneau, 2011). À cet effet, l'inclusion en classe ordinaire favorise une participation maximale de tous les apprenants, indépendamment des besoins éducatifs particuliers, de la race, du sexe, de la religion et de l'orientation sexuelle, au sein de la classe ordinaire (Pillay *et al.*, 2013). La scolarisation en classe ordinaire donne, également, accès à une large gamme de programmes, enrichit la diversité de la communauté scolaire et permet d'évoluer dans un environnement normalisant où les élèves proviennent du même quartier et ont le même âge (Doudin et Ramel, 2009; Ferrante, 2012; Rousseau *et al.*, 2010; Vienneau, 2011).

Malgré ces orientations inclusives, on compte encore de nombreuses classes spéciales au Québec. La Banque de données des statistiques officielles sur le Québec comptait 53 123 élèves HDAA non intégrés à une classe ordinaire pour l'année scolaire 2020-2021 dans l'ensemble de la province (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2023). Pour la région de la Capitale-Nationale, ce nombre d'élèves s'élève à 6 246 pour la même année scolaire, représentant environ 12 % des élèves HDAA du Québec (ISQ, 2023). Parmi ces élèves en classes spéciales, les élèves présentant des difficultés comportementales représentent un groupe plus difficile à réintégrer dans la classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009). En effet, lorsqu'ils intègrent la classe spéciale, on observe que les élèves qui réintègrent le secteur régulier pour le reste de leur scolarité ou une partie de celle-ci représentent moins de la moitié du nombre initial de ces élèves (Farrell *et al.*, 1998). Cette situation soulève des questions importantes en lien avec les défis relatifs à la réintégration de ces élèves dans la classe ordinaire.

Selon l'Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), les problématiques de réintégration de ces élèves sont principalement liées à leurs difficultés d'apprentissage, à leurs déficits d'habiletés sociales et à la dysrégulation émotionnelle (Kauffman et Landrum, 2018). Dans la classe, la présence d'élèves en difficulté peut également mener à des modifications quant aux modalités d'enseignement et nuire aux apprentissages des autres élèves (Poulou et Norwich, 2000). L'impact de ces manifestations comportementales peut persister à travers le temps et nuire au processus de réintégration en classe ordinaire. Ainsi, il existe un écart entre l'idéalisation de l'approche inclusive et la réalité de la réintégration.

Malgré la mise en place de la Politique de la réussite éducative (MEES, 2017), les écoles ne bénéficient pas de directives concrètes de la part du ministère pour favoriser le processus de réintégration. Cette absence de cadre structuré et les lacunes au niveau des connaissances permettent difficilement de guider les membres du personnel scolaire lors de la réintégration des élèves en difficulté comportementale. Dans ce contexte, la mise en application d'une approche inclusive est complexe et ne peut pas se résumer à une simple transition physique vers la classe ordinaire. Cette démarche demande une réflexion systémique prenant en compte des facteurs personnels, familiaux, scolaires et organisationnels. La réussite de l'élève dépend non seulement de ces caractéristiques, mais de la coordination de l'ensemble des facteurs pouvant influencer la réintégration (Brickhouse, 2019; Gibson, 2019).

Alors, la pertinence de cet essai s'inscrit sur les plans social, scientifique et professionnel. Sur le plan social, le processus de réintégrations des élèves en difficulté comportementale concerne un nombre élevé d'apprenants et soulève des enjeux fondamentaux liés au droit à l'inclusion. En favorisant la réussite éducative de ces élèves dans un environnement régulier, on contribue à réduire les inégalités dans une société plus inclusive. Sur le plan scientifique, cet essai permet de combler un vide dans la littérature en proposant une synthèse des connaissances actuelles sur la réintégration des élèves en difficulté de comportement. Enfin, sur le plan professionnel, les éléments présentés dans cet essai permettront d'outiller les psychoéducateurs et les autres membres du personnel scolaire à l'aide de données probantes.

## **Cadre conceptuel**

La section suivante définit trois concepts clés au cœur de cet essai soit les élèves présentant des difficultés comportementales, les classes spéciales et la réintégration scolaire.

### **Les élèves présentant des difficultés comportementales**

Les élèves présentant des difficultés comportementales représentent une des catégories d'EHDAA. Ils se distinguent par « des comportements « sur-réactifs », aussi appelés « extériorisés », en regard des stimulus de l'environnement (agitation, hyperactivité, actes d'intimidation et de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié, mensonges, etc.), ou de comportements « sous-réactifs », connus également sous le nom de comportements « intériorisés » (comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait, de tristesse, d'évitement, de fatigue, etc.) » (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015). Les manifestations comportementales, émotionnelles et sociales observées chez ces élèves font obstacle à leur réussite scolaire et nécessitent des mesures de soutien adaptées à leurs besoins en prenant en compte les caractéristiques individuelles, familiales, scolaires et sociales (MEESR, 2015). En effet, le comportement s'explique par l'interaction entre les caractéristiques individuelles de l'élève et son environnement. Il peut répondre à diverses fonctions dont l'évitement d'une tâche trop exigeante, l'entrée en relation pour une demande de soutien, la recherche de sécurité affective ou de contrôle lors d'une situation perçue comme étant imprévisible (Carignan, 2005; Tootill et Spalding, 2000).

### **Les classes spéciales**

Les classes spéciales accueillent des élèves qui sont regroupés en raison de caractéristiques précises (Office québécois de la langue française, 2025). Certaines classes sont homogènes et regroupent un seul type d'élèves en difficulté, alors que d'autres classes sont hétérogènes et regroupent différents types de difficultés. Dans celles-ci, on « vise l'adaptation d'un enseignement, d'un matériel didactique ou d'un environnement scolaire aux besoins de certains élèves en raison des caractéristiques et des profils particuliers de ceux-ci » (MEES, 2021, p. 113). Les classes spéciales offrent ainsi un environnement et des services adaptés aux besoins

des élèves en difficulté lorsque la classe ordinaire ne peut pas leur offrir le degré de soutien nécessaire à leur réussite (Avery-Sterud, 2009; Jackson, 2023). La constance des routines, les attentes claires et la cohérence des interventions favorisent l'adaptation de ces élèves à la classe (Avery-Sterud, 2009; Rinkel, 2011). À cet effet, les élèves bénéficient d'un enseignement adapté à leurs besoins particuliers sur les plans scolaire, comportemental et social (Avery-Sterud, 2009). Par exemple, ces modifications permettent d'adapter le rythme et les modalités pédagogiques en fonction des capacités de l'élève. On y retrouve davantage de membres du personnel scolaire pour un ratio plus faible d'élèves, soit environ dix élèves par groupe, ce qui facilite la création de liens significatifs avec le personnel scolaire et le suivi de l'évolution des besoins des élèves (Jackson, 2023). La décision pour laquelle un élève se retrouve dans une classe spécialisée est effectuée à la suite d'une évaluation des besoins individuels de ce dernier dont les résultats montrent que les adaptations de la classe ordinaire ne favorisent pas sa réussite (Rinkel, 2011).

### **La réintégration scolaire**

La réintégration scolaire des élèves présentant des difficultés se réfère à une série d'actions coordonnées dans le but de rediriger les élèves qui fréquentent la classe spéciale vers la classe ordinaire (Rinkel, 2011). Ce processus requiert une planification qui commence lorsque l'élève est en classe spéciale. On y inclut habituellement des rencontres formelles dans le but de préparer la transition vers la classe ordinaire avec les membres du personnel de la classe spéciale et ceux de la classe ordinaire, les parents et les partenaires externes (Brickhouse, 2019; Gerdner, 2011; Tootill et Spalding, 2000). Les rencontres de réintégration abordent les dossiers scolaires des élèves et amorcent la création d'un plan de réintégration adapté aux besoins de l'élève (Brickhouse, 2019; Gerdner, 2011; Tootill et Spalding, 2000). Ce transfert d'informations permet au personnel de la classe ordinaire d'avoir une compréhension globale du portrait de l'élève en lien avec son niveau d'apprentissage, ses forces, et les plans d'intervention des années antérieures (Brickhouse, 2019). Dans certains cas, les élèves peuvent bénéficier d'une transition graduelle où les élèves alternent entre la classe spéciale et la classe ordinaire (Gibson, 2019). Cette transition peut également s'accompagner de formations continues pour les membres du personnel scolaire de l'école d'accueil en plus de mesures de soutien scolaire et comportemental offertes aux élèves

réintégrés (Gibson, 2019; Thomas, 2015; Tootill et Spalding, 2000). L'évaluation du progrès de l'élève ainsi que le maintien des communications avec le personnel de la classe spéciale favorisent le suivi auprès de ce dernier (Brickhouse, 2019).

### **Objectif de l'essai**

Cet essai vise à effectuer une recension des écrits scientifiques relatifs à la réintégration des élèves en difficulté comportementale de la classe spéciale à la classe ordinaire. Plus précisément, il contribuera à identifier les facilitateurs et les barrières au processus de réintégration ainsi que leurs effets. Cette recension permettra de comprendre quelles sont les difficultés liées à la mise en œuvre de l'inclusion de ces élèves et favorisera l'émergence de réflexions sur les possibles pistes de solutions. Les membres du personnel scolaire pourront s'y référer afin de mettre en place différentes actions afin de faciliter la réintégration de ces élèves en classe ordinaire.

## Méthode

### Recherche documentaire

Le processus de recension des écrits visant à répondre à l'objectif de cet essai a été réalisé en mars 2024 dans le but de répondre à l'objectif de cet essai. Les bases de données consultées sont *PsycInfo*, *Education Source* et *SocINDEX*. Les références bibliographiques des documents identifiés ont été vérifiées afin d'ajouter d'autres articles pertinents à la recension. L'utilisation de mots-clés a été privilégiée pour cibler les variables de la recension. Le tableau 1 présente les mots-clés utilisés ainsi que leurs synonymes.

**Tableau 1**

*Mots-clés et synonymes utilisés dans les bases de données*

Langue	Concepts		
	Difficultés de comportement	Réintégration	Éducation spécialisée
Anglais	Disabilit* Student with emotional or behavioral disorders	Reintegration	Special education Special classroom Special needs
Français	Difficultés comportementales Troubles du comportement	Réintégration	Classe spéciale Classe spécialisée Éducation spécialisée

### Critères de sélection des articles

Étant donné qu'il existe peu de travaux effectués sur le sujet, il a été convenu d'élargir les critères d'inclusion dans le but de répondre efficacement à l'objectif de cet essai. Les critères d'inclusion suivants ont été utilisés pour effectuer la sélection des articles pertinents :

- Articles publiés entre 2000 et 2024;
- Articles provenant de pays occidentaux (Canada, États-Unis, Royaume-Uni, etc.);
- Articles rédigés en français ou en anglais;

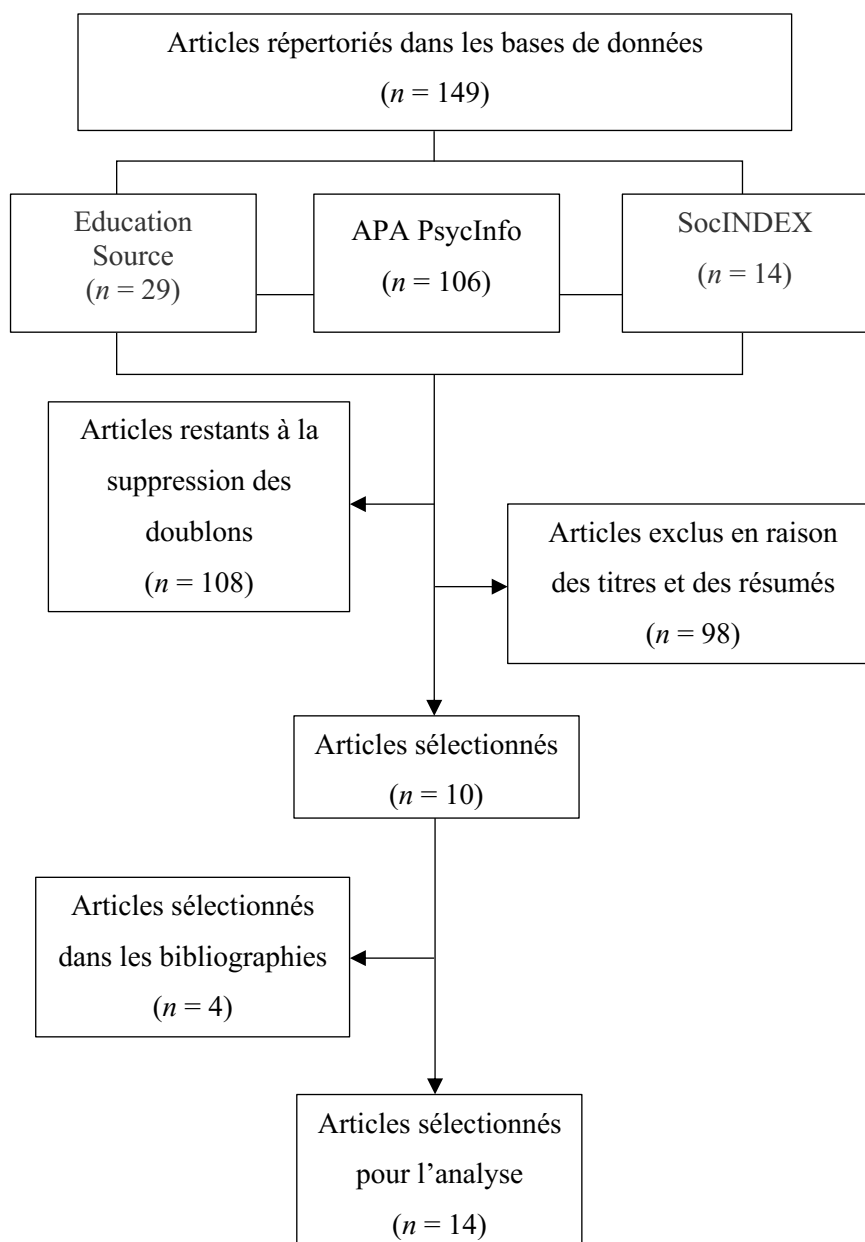
- Articles disponibles en ligne ou sur le site de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR);
- Articles révisés par les pairs;
- Population d'enfants d'âge scolaire (6 à 16 ans);
- Études présentant des résultats sur les facilitateurs et les barrières à la réintégration des élèves en difficulté de la classe spéciale à la classe ordinaire.

### ***Critères d'exclusion***

Pour répondre à la question de recherche, seulement les études en lien avec la réintégration en milieu scolaire ont été retenues; les études liées à la réinsertion en milieu carcéral auprès d'une clientèle délinquante ont été exclues.

### ***Résultat du processus de recension***

Lors de la recherche, 149 articles ont été repérés par les bases de données. Sur ce nombre, 41 articles ont été exclus après avoir éliminé les doublons. Après la lecture des titres et des résumés, dix articles ont été exclus, car ils ne correspondaient pas à la question de recherche. Ainsi, le nombre total d'articles retenus provenant des bases de données est de dix. Quatre autres études ont été repérées par le biais des bibliographies des articles retenus dans les bases de données. Ainsi, 14 études ont été analysées dans cet essai. Le diagramme de flux présenté à la figure 1 permet d'avoir une représentation visuelle du processus de recension.

**Figure 1***Diagramme de flux*

## Résultats

Afin de répondre à la question de recherche, 14 publications scientifiques ont été sélectionnées, dont neuf articles scientifiques, un mémoire de maîtrise et quatre thèses de doctorat. De ce total, treize comportent des devis qualitatifs et un devis mixte. Les résultats sont présentés selon leur ordre chronologique.

L'étude de Tootill et Spalding (2000) a évalué un projet de réintégration scolaire destiné aux élèves présentant des difficultés émotionnelles et comportementales dans une école spécialisée du Royaume-Uni. Cette étude rétrospective porte sur 26 élèves ayant suivi un programme de réintégration à temps plein entre 1994 et 1998. Le programme de réintégration, d'une durée d'environ un an, comprend une préparation scolaire et sociale, des visites préliminaires de la classe ordinaire, des essais à temps partiel puis à temps plein, ainsi qu'un soutien continu assuré par des enseignants spécialisés. Ce soutien inclut un accompagnement pastoral, un suivi individualisé et une collaboration étroite avec les parents et les écoles d'accueil. Les résultats montrent que sur les 26 élèves, 21 ont réussi leur réintégration en milieu scolaire ordinaire, tandis que cinq sont retournés à l'école spécialisée. Les facteurs clés de succès identifiés incluent une politique claire de réintégration dès l'admission, des liens solides entre les écoles spécialisées et ordinaires, des modalités flexibles de fréquentation, ainsi qu'un accès à un enseignement spécialisé complémentaire dans les écoles ordinaires. Le soutien individualisé, la préparation des élèves ainsi que l'implication des parents et des enseignants apparaissent comme essentiels pour favoriser le processus de réintégration.

Le mémoire de maîtrise de Carignan (2005) explore la pertinence d'une démarche visant à faciliter le retour en classe ordinaire d'élèves ayant fréquenté le service spécialisé « La Relance » dans la région Mauricie-et-Centre-du-Québec ainsi que ses effets auprès des élèves. Ce service s'adresse à des élèves du primaire présentant des troubles du comportement, notamment des troubles de la conduite, d'opposition avec provocation ou de déficit d'attention/hyperactivité, et qui ont besoin d'un encadrement temporaire en milieu spécialisé avant leur réintégration. Selon

un devis qualitatif, des entrevues semi-structurées ont été menées auprès de 23 acteurs scolaires impliqués dans le processus de réintégration (psychoéducateurs du service « La Relance », élèves réintégrés, parents, enseignants, intervenants psychosociaux en milieu scolaire et directeurs d'école). Les résultats montrent que la majorité des participants jugent que les outils proposés facilitent la réintégration. Ces outils visent notamment à cibler les habiletés à acquérir par l'élève avant de réintégrer la classe ordinaire, à améliorer la communication entre les parents et l'école, à relever les forces et les défis de l'élève ainsi qu'à partager les interventions effectuées dans le service spécialisé. Les visites effectuées par l'équipe-école du service spécialisé ont permis une compréhension approfondie des difficultés de l'élève tout en favorisant la création du lien significatif avec ce dernier. Certains acteurs soulignent les défis posés par la rapidité du processus de réintégration progressive, laquelle contraste avec le temps requis pour assurer la préparation et la formation adéquates du personnel impliqué dans l'accueil des élèves. Le manque d'implication lors du suivi post-intégration a également été souligné. Finalement, les participants soulignent la nécessité de prolonger la période de réintégration afin de mieux préparer les personnes impliquées dans ce processus.

L'étude qualitative de Gibb *et al.* (2007) évaluait un programme de partenariat entre une école spécialisée et des écoles ordinaires visant la réintégration des élèves en difficulté dans des écoles ordinaires du Royaume-Uni. L'objectif principal était d'identifier les facilitateurs et les barrières à la réintégration en tenant compte des progrès scolaires et de l'inclusion sociale. Des entretiens semi-structurés ont été réalisés avec le personnel des écoles spécialisées et ordinaires ( $N = 15$ ). Un outil sociométrique était aussi utilisé auprès des pairs des élèves réintégrés ( $N = 14$ ) pour évaluer leur degré d'inclusion sociale. Les résultats de l'outil sociométrique montrent que les élèves inclus ne sont pas rejetés par leurs pairs sur les plans social et scolaire. Les participants soulèvent l'importance de la collaboration avec tous les acteurs impliqués, soit le personnel des classes spécialisées et ordinaires, les parents et l'élève. La disponibilité et le soutien de l'équipe-école du service spécialisé ont permis de soutenir les membres du personnel en transmettant leurs connaissances pour mieux cibler les besoins des élèves. L'adoption d'une culture d'inclusion par les membres du personnel a aussi facilité l'adaptation des élèves. Les participants notent des

barrières à la réintégration, dont les compétences personnelles des élèves. Les difficultés sociales liées aux interactions avec les pairs et les lacunes d'apprentissage ajoutent une complexité à la réintégration de ces élèves. Certains membres du personnel ont montré une rigidité en lien avec l'adaptation de leurs stratégies pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins des élèves réintégrés. L'étude souligne l'importance d'une collaboration entre les écoles spécialisées et ordinaires pour favoriser la réintégration scolaire que sociale.

L'étude doctorale selon un devis qualitatif d'Avery-Sterud (2009) visait à évaluer le processus de réintégration de la classe spéciale à la classe ordinaire d'élèves du primaire présentant des difficultés aux États-Unis. Des entretiens semi-structurés individuels et un groupe de discussion ont été menés auprès des enseignants impliqués ( $N = 10$ ) dans ce processus afin de mieux comprendre leur rôle. Les résultats révèlent cinq facilitateurs à la réintégration : l'importance de créer des liens significatifs avec les élèves pour favoriser leur intégration, la communication efficace entre les classes spéciales et les classes ordinaires pour clarifier les rôles de chacun, l'implication des enseignants dans la planification de la réintégration, les attentes académiques, comportementales et sociales, ainsi que la nécessité d'une formation aux compétences sociales, et le soutien administratif indispensable pour assurer le succès du processus. Les enseignants ont soulevé des barrières à la réintégration comme les différences entre les environnements scolaires, les lacunes liées au partage d'informations, et le manque de cohérence lors des décisions externes. Les participants soulignaient la nécessité d'une collaboration étroite et d'une communication continue pour faciliter la transition des élèves.

L'étude qualitative de Gerdner (2011) explore les perceptions de huit directeurs d'école secondaire publique des États-Unis quant au support offert par le milieu scolaire pour la réintégration d'élèves rencontrant des difficultés d'ordre psychiatrique dans la classe ordinaire. Des entretiens individuels semi-structurés ont été effectués auprès des participants. Les directeurs d'école interrogés indiquent avoir préparé principalement la transition de l'élève de façon individuelle, sans toutefois avoir accordé une attention suffisante aux dimensions préventives telles que les attitudes et les stéréotypes du personnel scolaire envers les élèves en difficulté et la

préparation des pairs. Ils soulignaient l'implication des professionnels (psychologue, travailleur social) pour soutenir l'élève dans le développement de stratégies d'adaptation. Les relations entre l'élève et l'adulte étaient principalement observées dans les contextes de mentorat et d'activités parascolaires. L'étude soulève des lacunes au niveau de la collaboration entre les membres du personnel scolaire de la classe ordinaire envers ceux de la classe spéciale. Les résultats montrent, également, que les faibles connaissances en lien avec les difficultés de l'élève et la métacognition avaient un impact négatif sur la préparation des membres du personnel. Finalement, les participants notent que plusieurs mesures d'accompagnement sont offertes dans plusieurs milieux, malgré le manque de politique formelle pour encadrer le processus de réintégration.

L'étude qualitative de Lawrence (2011) porte sur les facilitateurs à la réintégration des élèves du secondaire issus de classes spéciales vers la classe ordinaire à Londres au Royaume-Uni. Des groupes de discussion semi-structurés impliquant 11 membres du personnel spécialisé, six membres du personnel d'écoles ordinaires et un membre du service de soutien comportemental ont été formés. Les résultats montrent plusieurs facilitateurs à la réintégration, comme la motivation de l'élève à retourner dans une classe ordinaire, son estime de soi positive et sa compréhension claire du processus. Le soutien parental et les attentes réalistes des familles en lien avec la réussite de leur enfant favorisent également le succès des élèves. Les participants soulèvent la nécessité d'une communication régulière et transparente entre la classe spéciale, les familles et les écoles. Toutefois, les résultats indiquent que les difficultés d'autorégulation émotionnelle des élèves, le manque de formation du personnel scolaire, les relations conflictuelles entre le personnel de la classe spéciale et celui de la classe ordinaire ainsi que les attentes irréalistes envers l'élève constituent des barrières au processus de réintégration. Finalement, les participants soulignent la nécessité d'accroître la compréhension globale des besoins de l'élève par le biais d'interventions adaptées, du développement des compétences professionnelles et d'une collaboration entre les milieux spécialisés et ordinaires.

L'étude doctorale de Rinkel (2011) explore le processus de réintégration des élèves en difficulté de comportement dans la classe ordinaire selon un devis qualitatif. Des entretiens

individuels semi-structurés, des observations et l'analyse des dossiers scolaires ont été effectués auprès de six élèves âgés de 14 à 18 ans des États-Unis. Les résultats font état de trois processus critiques favorisant la réintégration de ces élèves. Le premier facteur relève du désir des élèves de vivre une intégration réussie dans leur nouveau milieu. Les résultats indiquent que leur désir d'affiliation et la pression sociale des pairs influencent leurs stratégies d'autorégulation émotionnelle et leur capacité à défendre leurs propres intérêts. Le deuxième facteur met en évidence des variations liées au niveau de compréhension qu'ont les membres du personnel scolaire des difficultés vécues par les élèves. En l'absence d'une formation suffisante, les attentes envers les élèves tendent à être très élevées et irréalistes, notamment en ce qui concerne l'autonomie sociale dont doivent faire preuve les élèves réintégré. Le troisième facteur est lié au rôle du soutien parental. L'apport des parents permet d'augmenter la sensibilisation dans le milieu scolaire et d'assurer que l'élève reçoit un soutien approprié. L'étude souligne la nécessité d'une communication constante entre l'élève, l'environnement scolaire et la famille afin de favoriser la réintégration.

L'étude à devis qualitatif de Pillay *et al.* (2013) porte sur les expériences de réintégration des élèves présentant des difficultés comportementales, émotionnelles et sociales dans une classe ordinaire. La population étudiée comprend 13 élèves âgés de 11 à 14 ans provenant de quatre écoles de Londres. Les données sont récoltées par l'entremise d'essais rédigés par les élèves, de questionnaires remplis par les parents, d'analyses des dossiers scolaires et d'entrevues non structurées menées auprès des élèves et du personnel scolaire impliqué dans le processus de réintégration. Trois thèmes principaux se dégagent dans les expériences des élèves : les émotions, les relations sociales et le processus de réintégration. Sur le plan émotionnel, les élèves ont ressenti de la fierté et de l'optimisme en lien avec leur progrès scolaire. Toutefois, la présence de colère est observée lorsqu'ils perçoivent une forme d'injustice sociale ou de honte. Les élèves soulèvent la faible qualité de leurs relations sociales avec leurs pairs, ce qui amène un sentiment de solitude et d'anxiété. La présence de ces émotions négatives a contribué à certaines difficultés scolaires, dont un niveau plus faible de concentration et des obstacles au progrès des apprentissages. Sur le plan social, les participants perçoivent une ambivalence dans leurs

relations auprès de leur famille, de leurs pairs et des membres du personnel scolaire. Les relations familiales sont marquées par de la bienveillance, un faible soutien scolaire, des lacunes de communication et un faible attachement. Les relations avec leurs pairs ont contribué aux difficultés comportementales en raison d'un rejet social, de pression par les pairs et d'influences négatives de la part de ces derniers. Pour ce qui est des membres du personnel, la présence d'adultes significatifs a été perçue comme étant un soutien sécurisant. Certains membres du personnel scolaire ont montré un manque de flexibilité en lien avec l'adaptation de leurs méthodes pédagogiques envers ces élèves qui ont perçu un manque de respect et un manque d'empathie. Le processus de réintégration a été perçu positivement lorsqu'il était progressif et bien communiqué. Toutefois, la rupture scolaire, le retrait prématuré du soutien scolaire et les différences entre les environnements spécialisés et ordinaires ont été perçus négativement. Les auteurs soulignent l'importance d'un programme de réintégration basé sur la résilience, intégrant le développement des compétences émotionnelles, des relations sociales positives et un parcours de réintégration structuré.

L'étude de Thomas (2015) porte sur l'analyse de données administratives et les perceptions des membres du personnel scolaire (nombre et caractéristiques non précisés) en lien avec le processus de réintégration des élèves en difficulté de la classe spéciale à la classe ordinaire dans une région rurale du Royaume-Uni. Selon un devis mixte, les données récoltées comprennent des informations liées aux dossiers des élèves, des questionnaires et d'entrevues semi-structurées avec les répondants provenant des secteurs primaire, secondaire et de classe spéciale. Les participants ont indiqué que la réintégration des élèves est influencée par diverses barrières comme le transport, la langue ainsi que les différences aux niveaux socio-économique et culturel. Selon les personnes interrogées, le soutien parental est l'élément le plus important à considérer pour favoriser la réintégration, suivi de près par une politique scolaire inclusive, le temps écoulé depuis la fréquentation d'une classe ordinaire, la formation du personnel scolaire et les adaptations offertes par la classe spéciale. Les participants relèvent aussi l'importance de l'attitude de l'élève et de son niveau de préparation en vue de la transition vers la classe ordinaire.

L'étude qualitative de Buchanan *et al.* (2016) visait à évaluer les besoins des élèves ayant des manifestations comportementales lors de la transition de la classe spécialisée à la classe ordinaire aux États-Unis. Des entretiens semi-structurés ont été réalisés auprès de 14 membres du personnel scolaire et de 13 parents sous forme de groupes de discussion. Les résultats ont permis d'identifier cinq thèmes principaux. Le premier thème relève du soutien offert lors de la transition. Les participants soulèvent que le soutien apporté aux élèves en difficulté diminue lors de la transition vers la classe ordinaire, ce qui génère une anxiété liée à la période d'adaptation à ce nouveau milieu. Le deuxième thème se rapporte aux rétroactions en lien avec les manifestations comportementales observées. La constance dans les observations liées aux comportements ainsi que le renforcement positif sont considérés comme des facteurs cruciaux dans le développement des habiletés sociales. Le troisième thème est le développement des habiletés sociales. Les participants soulèvent le besoin de pratiquer les habiletés sociales dans un contexte normalisant pour l'élève dans le but de développer des relations positives avec ses pairs et d'améliorer ses habiletés de communication. Le quatrième thème est lié à la cohérence entre les milieux scolaire et familial. Les participants soulèvent le caractère essentiel des attentes similaires liées au comportement et aux routines. Le cinquième thème concerne l'importance d'une communication efficace entre l'école et la maison. Des échanges fréquents et clairs facilitent l'implication parentale auprès d'un membre du personnel scolaire désigné pour transmettre les informations. Les résultats montrent l'importance de la collaboration entre les milieux scolaire et familial afin de favoriser la transition des élèves vers la classe ordinaire.

L'étude qualitative de Gidlund (2018) porte sur la perception des enseignants qui participent à la réintégration des élèves rencontrant des difficultés comportementales dans une classe ordinaire de Suède. Six entretiens de groupe ont été réalisés auprès de groupes de quatre à huit d'enseignants de six écoles différentes qui enseignent à des élèves de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, âgés de 10 à 12 ans. Par la suite, 37 enseignants ont été approchés pour des entretiens individuels. Les participants font état principalement des barrières à la réintégration de ces élèves. Ils soulèvent l'impact des difficultés engendrées par ce processus envers tous les acteurs impliqués, soit les

élèves, les pairs, l'enseignant et l'organisation. Les enjeux rapportés créent également des dilemmes chez les enseignants. Ils soulèvent des injustices en lien avec les mesures universelles du groupe et le soutien individualisé de l'élève réintégré. La réintégration met également en lumière les facteurs au niveau de l'organisation scolaire, dont la capacité d'accueil des classes ordinaires, la rigidité des exigences scolaires et le nombre élevé d'élèves par groupe. En bref, les appréhensions des enseignants en lien avec l'application des politiques d'inclusion révèlent un écart entre les demandes organisationnelles et la mise en pratique du processus.

L'étude qualitative de Brickhouse (2019) explore les perceptions de six directeurs d'école secondaire provenant d'un district urbain du nord-est des États-Unis quant au processus de réintégration des élèves en difficulté de la classe spéciale à la classe ordinaire. Des entretiens individuels semi-structurés, des journaux réflexifs et des observations sur le terrain ont été réalisés auprès de tous les participants. Les résultats font état du manque de procédures et de ressources pour soutenir les besoins des élèves en difficulté par le district. Ces lacunes entraînent des barrières à une réintégration positive et influencent le sentiment de compétence des directeurs. Les participants ont développé des ressources dans leur milieu, notamment un accompagnement auprès des familles offert par le personnel scolaire, un système de mentorat pour les élèves réintégré ainsi qu'une approche inclusive à travers l'école. Les directeurs soulèvent l'importance du développement de protocoles de réintégration, l'accès à des ressources spécialisées et la formation du personnel scolaire pour accueillir adéquatement ces élèves.

L'étude doctorale de Gibson (2019) explore les expériences de réintégration d'élèves en difficulté de la classe spéciale à la classe ordinaire selon un devis qualitatif. Des entretiens semi-structurés ont été réalisés auprès des participants, soit quatre élèves âgés de 13 à 16 ans du Royaume-Uni. Quatre thèmes ressortent de l'analyse des entretiens. Le premier thème porte sur les significations attribuées à la réintégration. Les participants notent qu'ils valorisent les apprentissages, mais ils craignent un écart significatif avec leurs pairs, ce qui influence négativement leur sentiment d'efficacité et leur motivation. Le deuxième thème se rapporte aux facteurs qui influencent leur sentiment de contrôle. Selon eux, le manque de flexibilité du

système scolaire diminue leur sentiment de contrôle puisqu'ils ne peuvent pas participer aux décisions qui les concernent. Le troisième thème aborde la perception de soi. Les participants soulèvent que le processus de réintégration peut être perçu comme une menace à leur identité, ce qui exige une période d'adaptation. Le quatrième thème porte sur les relations sociales dans le milieu scolaire. Ils notent que le sentiment d'appartenance, les relations positives avec leurs pairs et les membres du personnel ainsi que le soutien aux apprentissages facilitent leur réintégration. Les participants soulignent l'importance de soutenir la préparation au processus de réintégration en prenant en compte ces quatre thèmes.

L'étude doctorale à devis qualitatif de Jackson (2023) examine les perceptions des enseignants concernant le processus de réintégration des élèves de la troisième à la cinquième année de la classe spéciale à la classe ordinaire. Des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de 12 enseignants d'écoles primaires du sud-ouest des États-Unis. L'analyse des résultats permet d'identifier quatre thèmes principaux. Premièrement, les élèves évoluent avec des interventions adaptées à leurs besoins. Les participants soulèvent un progrès sur les plans de l'autorégulation et des habiletés sociales avec l'implantation de ces interventions. Deuxièmement, la création d'un lien significatif avec un pair ou un enseignant de la classe ordinaire facilite la réintégration. Les participants notent que ces liens positifs sont nécessaires au succès des élèves ayant des manifestations comportementales. Troisièmement, ces élèves ont besoin de soutien supplémentaire. Parmi les moyens proposés, les participants expriment qu'un membre du personnel attitré aux besoins de l'élève permet de lui offrir un soutien constant et une forme de stabilité. Des formes de support visuel et de fiches de désescalade sont également utilisées. Finalement, les besoins de formation des enseignants doivent être évalués. Les enseignants des classes ordinaires doivent être préparés aux besoins de ces élèves et maintenir les communications entre les deux milieux pour favoriser la réintégration. En bref, les participants soulignent l'importance de ces éléments au succès du processus de réintégration des élèves.

## **Discussion**

Cet essai visait à documenter les facteurs facilitateurs et les barrières à la réintégration des élèves en difficulté d'une classe spéciale vers une classe ordinaire. Les documents analysés traitent plus amplement des défis associés au processus de réintégration que des facteurs facilitateurs. Les facilitateurs et les barrières sont analysés selon quatre niveaux : individuel, familial, scolaire et systémique. Ils permettent de dégager des pistes d'action pour favoriser l'inclusion de ces élèves dans le milieu scolaire régulier.

### **Niveau individuel**

Les études font ressortir majoritairement des caractéristiques personnelles des élèves liés à la réussite de la réintégration. Elles soulignent le rôle déterminant de la motivation intrinsèque, du désir d'appartenance au groupe (Lawrence, 2011; Rinkel, 2011) et de la capacité d'autorégulation des élèves (Gidlund, 2018; Pillay *et al.*, 2013). Ce désir de réintégration à la classe ordinaire ainsi que la foi en ses chances de réussite permettent de favoriser la transition (Atkinson et Rowley, 2019; Gibson, 2019; Lawrence, 2011). Ces éléments peuvent s'inscrire dans une perspective autodéterminée, soit la capacité d'une personne d'être un acteur de changement dans sa vie de façon à faire des choix et à prendre des décisions qui amélioreront la qualité de vie générale de la personne sans l'influence excessive d'autrui (Wehmeyer, 1999). Ainsi, en soutenant l'autodétermination par le biais de leurs forces, les élèves sont plus enclins à agir de manière proactive, prendre du pouvoir sur leur vie scolaire, persévérer malgré les obstacles et apprendre de leurs erreurs, développer un plus grand intérêt pour l'école et être partie prenante de leur éducation (Bergeron et Rousseau, 2014). Toutefois, ces élèves vivent des difficultés d'autorégulation émotionnelle, de gestion de la colère ou d'adaptation au contexte social (Gidlund, 2018; Pillay *et al.*, 2013). Ce paradoxe soulève les défis liés aux compétences nécessaires à la réintégration vers la classe ordinaire et illustre l'importance d'une préparation des habiletés socioémotionnelles des élèves. En positionnant l'élève comme agent principal de changement, on crée une forme de surresponsabilisation de l'élève. La théorie de l'autodétermination rapporte que la motivation peut se développer seulement dans des contextes qui soutiennent les besoins d'autonomie, de compétence et de relation (Deci et Ryan, 2000).

Ainsi, si l'environnement ne permet pas d'établir un climat sécurisant, des attentes claires ou des liens significatifs, l'élève ne peut pas être responsable d'une baisse de motivation ou d'un processus d'autorégulation optimal. Essentiellement, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que le sentiment d'appartenance jouent un rôle crucial quant à l'expérience des élèves (Gibson, 2019). Ils peuvent ressentir une forme de rejet ou de stigmatisation, ce qui affecte leur confiance et leur niveau d'anxiété. Une adaptation positive est favorisée lorsque la transition se déroule dans un climat bienveillant, tout en développant des relations significatives avec leurs pairs et le personnel (Gibson, 2019). Il importe de noter que « ces élèves sont fréquemment affligés d'une étiquette de « mauvais élèves » et sont isolés socialement lorsqu'ils restent en classe spéciale, alors que leur intégration améliore leur image de soi et leur offre davantage d'opportunités de bénéficier de relations sociales normales » (Carignan, 2005, p. 7). L'optimisme se développe par une vision positive de l'avenir, ce qui peut contribuer à des sentiments de confiance et de sécurité (Pillay *et al.*, 2013). Les élèves doivent se montrer ouverts à accepter le soutien offert et à utiliser les stratégies enseignées (Thomas, 2015). Ils apprécient le soutien supplémentaire qui peut être offert pour les aider dans leur travail, ainsi que la présence d'une personne familière avec qui ils peuvent discuter (Tootill et Spalding, 2000). Les élèves qui ont de bonnes capacités d'apprentissage sont favorisés dans le processus de réintégration (Gerdner, 2011). Ainsi, le processus de réintégration doit être réfléchi comme étant une transition scolaire, mais aussi un processus identitaire et émotionnel.

### **Niveau familial**

Plusieurs études (Buchanan *et al.*, 2016; Carignan, 2005; Rinkel, 2011; Thomas, 2015) indiquent l'importance de facteurs de protection familiaux, comme le soutien parental, la cohérence des attentes liées à la réintégration et la qualité de la communication avec le personnel scolaire. La participation active du parent et une collaboration constante avantagent la fluidité de cette transition tout en diminuant l'anxiété ce qui contribue au sentiment de sécurité de l'élève (Avery-Sterud, 2009; Embeita, 2019; Gerdner, 2011). Les transitions les plus réussies se produisent lorsque les parents offrent du soutien positif et valorisent le progrès scolaire de leur enfant (Lawrence, 2011; Lown, 2005; Pillay *et al.*, 2013). Cependant, cette collaboration est

compromise par des lacunes au niveau de la communication, les attentes différentes, ainsi que la méfiance entre la famille, et le milieu scolaire, ce qui fragilise le lien de confiance (Lawrence, 2011). Ces tensions s'expliquent par des facteurs externes, dont les divergences de point de vue du parent, le niveau socioéconomique et les différences culturelles (Pillay *et al.*, 2013; Thomas, 2015). Ainsi, la famille peut représenter un levier et un facteur de risque dans le processus de réintégration. La relation avec l'enseignant chargé de la réintégration permet d'assurer une constance et une cohérence dans les modalités de communication, le suivi de l'élève et un soutien mutuel (Epstein *et al.*, 2009; Tootill et Spalding, 2000). Or, le personnel scolaire doit déconstruire l'image du parent idéal, soit un parent disponible, confiant envers l'école et ayant les capacités d'appliquer les stratégies recommandées au domicile familial (Christenson, 2004). La diversité des contextes socioéconomiques demande l'adoption d'une vision réaliste de la responsabilité parentale pour optimiser l'accompagnement des familles. Les parents peuvent faire appel à des intervenants externes ou être appuyés par des programmes visant les habiletés parentales, comme Triple P, visant la parentalité positive (Sanders, 2012). Ainsi, la mise en place d'objectifs réalistes préserve l'implication du parent et module les attentes de ce dernier en collaboration avec le milieu scolaire (Atkinson et Rowley, 2019; Lawrence, 2011; Tootill et Spalding, 2000). En somme, les résultats suggèrent que cette collaboration a des effets positifs sur l'élève, dont une estime de soi renforcée (Tootill et Spalding, 2000). La réussite du processus de réintégration s'appuie sur la communication ainsi que la reconnaissance des expertises du parent et du personnel scolaire. Une collaboration de qualité permet, ainsi, de favoriser le potentiel d'adaptation de l'élève et d'accentuer le sentiment de réussite.

### **Niveau scolaire**

Les études révèlent l'écart entre l'idéologie inclusive portée par les politiques inclusives et les interventions actuelles dans les classes ordinaires. Plusieurs enseignants rapportent un manque de formation et de préparation afin d'accueillir et de satisfaire aux besoins des élèves présentant des difficultés comportementales (Gidlund, 2018; Jackson, 2023; Lawrence, 2011). Ces divergences mettent en évidence les lacunes environnementales, où la transition repose sur la flexibilité des enseignants, sans l'ajout de ressources supplémentaires pour les appuyer menant à

des iniquités entre les écoles (Rinkel, 2011). Les résultats montrent que les écoles où la majeure partie du personnel scolaire adopte une idéologie inclusive et centrée sur les besoins de l'élève vivent davantage de succès lors de réintégrations (Lawrence, 2011; Thomas, 2015). La création de liens significatifs permet à l'élève de se déposer dans une relation sécurisante avec l'enseignant et de se sentir reconnu et accepté (Lawrence, 2011; Tootill et Spalding, 2000). Ce climat teinté d'empathie, d'authenticité et d'acceptation inconditionnelle soutient l'émergence d'un sentiment d'appartenance chez les élèves en difficulté comportementale (Pianta *et al.*, 2012). De plus, la flexibilité pédagogique, appuyée par diverses approches pédagogiques, permet d'offrir un choix à l'élève, ce qui accentue sa participation aux apprentissages (Rinkel, 2011). Les élèves prennent conscience de leur rôle quant à leur réussite scolaire, ce qui rejoint la théorie de l'autodétermination par la participation, le sentiment de compétence et la sphère sociale de l'implication scolaire (Deci et Ryan, 2000). Or, cette responsabilisation nécessite un accompagnement et ne peut pas reposer seulement sur les caractéristiques individuelles de l'élève (Tootill et Spalding, 2000). Cette réalisation s'inscrit dans un contexte où ils évoluent dans un environnement moins structuré et plus exigeant sur les plans de l'autonomie et de l'autorégulation émotionnelle (Rinkel, 2011). D'ailleurs, la collaboration entre les classes spéciales et les classes ordinaires est un facteur déterminant de la réintégration. La planification commune de la transition ainsi que le partage d'outils et d'informations favorisent la réintégration tout en diminuant les ruptures d'accompagnement (Avery-Sterud, 2009; Gibb *et al.*, 2007; Tootill et Spalding, 2000). On observe un taux de réussite plus élevé et des expériences positives lorsque le personnel de la classe spécialisée est en mesure de soutenir activement la classe ordinaire (Gibb *et al.*, 2007; Jackson, 2023). Toutefois, la présence de rigidité pédagogique, du poids des exigences scolaires et du faible temps de concertation clinique limite l'implantation de mesures adaptées (Gidlund, 2018; Pillay *et al.*, 2013). En bref, la réussite de la réintégration des élèves en difficulté comportementale doit s'imbriquer dans une culture scolaire cohérente, soutenue par des ressources institutionnelles et des pratiques inclusives.

### **Niveau systémique**

Les résultats de cette recension soulignent l'importance de la dualité entre les principes d'inclusion scolaire et les conditions réelles afin de les actualiser. Les politiques d'inclusion scolaire sont réfléchies en fonction des besoins de l'élève, mais ne disposent pas de mesures concrètes pour les opérationnaliser dans les milieux scolaires. L'absence de protocoles clairs, de ressources stables et de formation continue pour encadrer les pratiques mène à une application inéquitable des politiques selon les ressources des écoles et remet la responsabilité au personnel impliqué dans le processus, soit les enseignants et les directions (Brickhouse, 2019; Gerdner, 2011; Lawrence, 2011; Thomas, 2015). Alors, l'application du cadre pour l'accompagnement repose sur personnel scolaire, ce qui peut mener des incohérences et à une régression des gains sociaux et émotionnels des élèves (Brickhouse, 2019). Cette situation reflète, paradoxalement, l'idéologie d'exclusion que le milieu scolaire tente de ne pas reproduire. De plus, la stigmatisation à l'égard des élèves en difficulté comportementale persiste dans les milieux scolaires par des pratiques d'exclusion telles que le risque de suspensions répétées ou le retour en classe spéciale (Brickhouse, 2019). Ces mécanismes révèlent l'impuissance des écoles en lien avec la capacité réelle d'offrir un environnement adapté aux besoins de ces élèves (Gerdner, 2011). Enfin, ces constats amènent un questionnement sur les conditions organisationnelles et les politiques pouvant mener à une inclusion réaliste des élèves en difficulté comportementales. Les études suggèrent la mise en place de plans de transitions institutionnels et l'attribution de ressources appropriées afin d'offrir le soutien adéquat lors du processus de réintégration (Brickhouse, 2019). Il est, également, primordial d'adopter une vision systémique axée sur la formation continue afin de sensibiliser le personnel scolaire aux difficultés des élèves et favoriser leur intégration (Brickhouse, 2019).

### **Zones de tensions et dilemmes**

Au-delà des barrières et des facilitateurs identifiés, les études mettent en lumière plusieurs dilemmes lors du processus de réintégration. D'abord, on observe un dilemme lié au décalage entre le droit à l'inclusion et la capacité réelle d'accueil des milieux scolaires. Les enseignants reconnaissent la valeur de l'inclusion, mais n'ont ni le temps ni les ressources afin d'appliquer les

adaptations nécessaires aux besoins de l'élève (Gidlund, 2018). Cette situation crée une tension entre besoins individuels et besoins collectifs. Ils perçoivent une tension entre l'équité et l'égalité, particulièrement au moment où les élèves réintégréés nécessitent un soutien intensif. À cet effet, les enseignants soulèvent que l'ensemble des élèves de leur groupe ont droit à l'éducation. La présence d'élèves rencontrant des difficultés comportementales pourrait nuire à la qualité de l'enseignement offert en raison de la gestion liée à leurs besoins d'apprentissage et émotionnels (Gidlund, 2018). Il faut noter que les normes sociales de la classe ordinaire ne sont pas adaptées aux besoins de ces élèves. Les comportements naturellement récompensés sont liés à une conformité implicite des attentes d'un élève, soit de bonnes capacités d'écoute, de lecture ou d'acquisition de connaissances générales (Gidlund, 2018). Ces éléments représentent, généralement, des défis pour les élèves en difficulté ce qui accentue l'écart dans l'atteinte des normes sociales. Cette tension révèle la dichotomie entre l'inclusion et le bien-être de tous les élèves dans un environnement d'apprentissage adapté. Ensuite, un autre dilemme présente l'idéal d'autonomie valorisé par les politiques inclusives et le besoin de soutien prolongé observé dans la pratique. La rapidité du rythme des transitions ne laisse pas le temps nécessaire pour la préparation de l'élève, du personnel et du groupe (Buchanan *et al.*, 2016; Carignan, 2005). Cette dualité révèle la difficulté de concilier les valeurs d'inclusion des politiques et la réalité pratique du terrain. Ainsi, il importe de se questionner si la réintégration dans la classe ordinaire répond davantage aux besoins de l'élève que le milieu spécialisé. Bien que l'inclusion soit valorisée aux niveaux éthique et social, la complexité des besoins de certains élèves nécessite une réponse plus adaptée que celle offerte par la classe ordinaire. Les classes spéciales offrent, entre autres, une structure et un soutien aux élèves qui ne réussissent pas à réintégrer la classe ordinaire en raison de l'ampleur des besoins sociaux, académiques et comportementaux (Avery-Sterud, 2009). Par exemple, un élève présentant un niveau élevé de détresse qui se manifeste par des comportements impulsifs et agressifs ne peut pas intégrer la classe ordinaire puisque cet environnement risque d'augmenter la présence de manifestations comportementales et de contribuer au sentiment d'échec de ce dernier (Lawrence, 2011). En effet, le manque de ressources disponibles pour soutenir l'élève peut l'exposer à une marginalisation par des échecs répétés ou des formes de stigmatisation en plus d'augmenter les responsabilités des enseignants (Brickhouse, 2019 ;

Gibson, 2019; Rinkel, 2011). L'ensemble de ces tensions montrent qu'une approche nuancée permet d'offrir un ajustement continu aux besoins de l'élève selon le contexte.

### **Implications pour la pratique psychoéducative**

Cet essai expose les nombreux facteurs associés à la réintégration des élèves présentant des difficultés comportementales de la classe spéciale à la classe ordinaire. Ces défis interpellent directement la pratique psychoéducative, puisque plusieurs psychoéducateurs et psychoéducatrices œuvrent dans les milieux scolaires du Québec (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2018). Leur pratique vise à favoriser le niveau de convenance entre le potentiel d'adaptation d'une personne et le potentiel expérientiel de son environnement (OPPQ, 2018), ce qui leur attribue un rôle central dans le développement des conditions favorables à la réussite éducative (*Code des professions*, RLRQ, c. C-26). Les résultats de cette recension confirment la pertinence d'un rôle pivot du psychoéducateur à chaque étape de la réintégration. Lors de la préparation de l'élève, le psychoéducateur soutient le développement de l'autorégulation et des habiletés sociales. Dans les classes spécialisées, il utilise des approches combinant les principes comportementaux (renforcement positif, contrat de comportements, systèmes de contingence) et psychoéducatifs (éducation affective, entraînement aux habiletés sociales, relation d'aide) (Carignan, 2005; Massé *et al.*, 2004). Le psychoéducateur offre, également, son soutien à l'équipe-école. Il favorise une compréhension partagée des besoins de l'élève et accompagne les enseignants dans l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, il contribue à réduire le sentiment d'impuissance du personnel tout en favorisant l'efficacité des interventions. Ensuite, le psychoéducateur peut avoir un rôle lors de l'organisation du processus. Il agit comme médiateur entre les classes spéciales, les classes ordinaires et les familles afin d'assurer la cohérence des interventions. Il peut, aussi, effectuer un suivi post-réintégration pour ajuster les stratégies d'intervention et prévenir les ruptures de parcours. En somme, le psychoéducateur agit comme un facilitateur de la réussite inclusive en raison de sa posture clinique et de ses compétences relationnelles. Il contribue à instaurer une culture d'accompagnement durable, centrée sur le développement global et le bien-être de l'élève. Ce rôle auprès du personnel scolaire est un levier essentiel pour transformer les pratiques

et soutenir une réintégration harmonieuse et durable des élèves présentant des difficultés comportementales.

### **Limites**

Dans cette recension des écrits, les études présentent plusieurs limites méthodologiques. D'abord, on compte un faible nombre de publications scientifiques ( $n = 14$ ). La majorité d'entre elles sont qualitatives, ce qui limite la généralisation des résultats. Il est, aussi, difficile de comparer les résultats en raison de la diversité des définitions de la réintégration selon les pays où les études ont été réalisées (Royaume-Uni, États-Unis, Suède, Canada). De plus, certaines recherches se basent sur de petits échantillons ou des perceptions subjectives. Ces études comprennent peu de mesures objectives et de données sur les résultats à long terme. Cet essai comprend, également, des limites en raison de l'inclusion de mémoires et thèses, ce qui élargit la perspective, mais réduit la rigueur du processus global. Les critères d'inclusion utilisés ont dû être élargis en raison de la faible quantité d'études réalisées sur le sujet. Enfin, le manque d'études québécoises rend la généralisation plus difficile aux politiques provinciales comparativement aux autres directives gouvernementales internationales.

## **Conclusion**

En conclusion, cet essai a permis de documenter les facilitateurs et les barrières à la réintégration des élèves en difficulté comportementale de la classe spéciale vers la classe ordinaire. L'analyse des publications scientifiques recensées souligne la complexité de ce processus qui s'inscrit dans un continuum d'interventions aux niveaux individuel, familial, scolaire et systémique. En effet, l'interaction entre ces facteurs relève le caractère évolutif et multidimensionnel de la réussite de cette transition. Lors de son arrivée dans une classe ordinaire, la capacité d'autorégulation émotionnelle de l'élève et sa participation active à ses apprentissages impactent son adaptation à son nouvel environnement. Le parent, quant à lui, doit développer une alliance avec le milieu scolaire dans le but d'assurer une constance et une cohérence des attentes envers le jeune. À l'école, le personnel scolaire a la responsabilité d'offrir un encadrement bienveillant tout en s'assurant de répondre aux besoins de l'élève pour favoriser son inclusion à sa classe. Du point de vue systémique, les politiques d'inclusion et les ressources nécessaires doivent être en cohérence avec les besoins de l'élève. Ainsi, la réussite du processus ne dépend pas uniquement de l'élève, mais de la capacité de l'ensemble du système éducatif à créer des conditions constantes, cohérentes et inclusives.

Pour faciliter le processus de réintégration, les résultats de cette recension peuvent outiller le personnel scolaire afin qu'il adopte une vision systémique des enjeux liés à cette transition. En terminant, des recherches supplémentaires sont nécessaires afin de mieux documenter la réintégration des élèves en difficulté comportementale. Dans cette optique, les prochaines recherches devraient privilégier des études longitudinales afin d'évaluer les effets à long terme de la réintégration sur les plans académique, social et émotionnel. Il serait, également, pertinent de comparer différentes approches de transition pour identifier les plus efficaces selon les profils d'élèves. Une observation du contexte scolaire québécois pourrait permettre d'adapter les pratiques probantes à la réalité sur le terrain. Enfin, les perceptions des élèves devraient être davantage prises en compte afin de mieux comprendre leur vécu et cibler leurs besoins. Une réflexion sociale demeure nécessaire afin d'évaluer la posture systémique du droit à l'inclusion en fonction du bien-être individuel et collectif.

## Références

- Atkinson, G. et Rowley, J. (2019). Pupils' views on mainstream reintegration from alternative provision: a Q methodological study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 339-356. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1625245>
- Avery-Sterud, B. (2009). *Reintegrating elementary students with EBD from alternative placement to public school* [thèse de doctorat inédite, University of South Dakota, Vermillion, États-Unis].  
<https://www.proquest.com/openview/9f415be5450963a7f447a898d9803729/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Bergeron, L., Rousseau, N. (2014). Le soutien au développement de l'autodétermination.  
<https://www.taalecole.ca/le-soutien-developpement-autodetermination/>
- Brickhouse, C. (2019). *The voices of leaders: A qualitative examination of urban principals' perspectives regarding the reintegrating of students with an emotional disturbance back into the school community* [thèse de doctorat inédite, Drexel University, Philadelphie, États-Unis]. <https://drexel.edu/~media/Files/soe/student-research-briefs/Charlotte-Brickhouse-Research-Brief-7.ashx?la=en>
- Buchanan, R., Nese, R. N. T. et Clark, M. (2016). Stakeholders' voices: Defining needs of students with emotional and behavioral disorders transitioning between school settings. *Behavioral Disorders*, 41(3), 135-147. <https://doi.org/10.17988/bd-15-73.1>
- Carignan, S. (2005). *Expérimentation d'une démarche pour faciliter la réintégration d'élèves présentant un trouble du comportement et ayant fréquenté un service de courte durée* [mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada]. <https://www.uqtr.ca/biblio/notice/resume/24265143R.pdf>
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086233>
- Code des professions*. RLRQ, c. C-26. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/lc/C-26.pdf>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.  
[https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Doudin, P.-A. et Ramel, S. (dir.) (2009). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions: revue des HEP et*

*institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 9.*  
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/1276>

- Embeita, C. (2019). Reintegration to secondary education following school exclusion: An exploration of the relationship between home and school from the perspective of parents. *Educational & Child Psychology, 36*(3), 18-32.  
<https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.3.18>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfield, M. D., Hutchins, D. J. et Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3<sup>e</sup> éd.). Corwin Press.
- Farrell, D. T., Smith, S. W. et Brownell, M. T. (1998). Teacher perceptions of level system effectiveness on the behavior of students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education, 32*(2), 89-98. <https://doi.org/10.1177/002246699803200203>
- Ferrante, C. A. (2012). *A case study of inclusion and diversity: A whole school approach using the social model of disability* [thèse de doctorat inédite, University of Northumbria, New Castle, Grande-Bretagne]. <https://researchportal.northumbria.ac.uk/en/studentTheses/a-case-study-of-inclusion-and-diversity-a-whole-school-approach-u-4/>
- Gerdner, K. E. L. (2011). *Perceptions of public school directors of special education regarding high school practices' support of the reintegration of outplaced students with psychiatric disabilities into public school settings* [thèse de doctorat inédite, University of Hartford, West Hartford, États-Unis].  
<https://search.proquest.com/openview/b4a0abfa3364d52a913ca642ac2f6df5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A. et Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice, 23*(2), 109-127.  
<https://doi.org/10.1080/02667360701320770>
- Gibson, K. L. (2019). *“I don't know what ready was, but I just knew I wasn't.”: An interpretative phenomenological inquiry into the reintegration experiences of young people with social, emotional and mental health needs* [thèse de doctorat inédite, University of Bristol, Grande-Bretagne]. [https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/218706552/Final\\_Copy\\_2019\\_11\\_28\\_Gibson\\_K\\_DEdPsy.pdf](https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/218706552/Final_Copy_2019_11_28_Gibson_K_DEdPsy.pdf)
- Gidlund, U. (2018). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education, 22*(4), 441-455.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370739>

- Institut de la statistique du Québec. (2023). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2020-2021*. [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p\\_id\\_raprt=3606](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606)
- Jackson, S. (2023). *Transitioning elementary-aged students with emotional and behavioral disorders into an inclusive educational setting* [thèse de doctorat inédite, Walden University, Minneapolis, États-Unis]. <https://www.proquest.com/docview/2763313347>
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188. <https://doi.org/10.1080/09362830903231903>
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11<sup>e</sup> éd.). Pearson.
- Lawrence, N. (2011). What makes for a successful re-integration from a pupil referral unit to mainstream education? An applied research project. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 213-226. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.603530>
- Lown, J. (2005). Including the excluded: Participant perceptions. *Educational and Child Psychology*, 22(3), 45. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2005.22.3.45>
- Massé, L., Lanaris, C., et Carignan, S. (2004). Les classes à paliers: une formule de services de courte durée pour les élèves présentant des troubles du comportement. *Ville École Intégration: Hors série sur la violence en milieu scolaire, Recherches, pratiques exemplaires et formation des maîtres*, 8, 83-93.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative – le plaisir d'apprendre*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2021). *Lexique de la table de classification académique aux fins de financement (CAFF)*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/Universites/Services-administratifs-universites/Lexique-CAFF.pdf>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Cadre-intervention-eleves-difficultes-comportement.pdf>

- Office québécois de la langue française. (2025). *Classe spéciale*.  
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/1199129/classe-speciale>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/04/Rf-de-compences-Version-adopte-par-le-CA-duconseil-17-mai-2018-1.pdf>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17)
- Pillay, J., Dunbar-Krige, H. et Mostert, J. (2013). Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769709>
- Poulou, M. et Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4), 559-581. <https://doi.org/10.1348/000709900158308>
- Rinkel, M. (2011). *Creating opportunities for all: A qualitative study of the reintegration of students with emotional/behavioral disorders to the mainstream environment* [thèse de doctorat inédite, University of Minnesota, Minneapolis, États-Unis].  
<https://conservancy.umn.edu/items/c8208935-44e5-4e31-a81f-37cc3d92719c>
- Rousseau, N. et Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 9-46). Presse de l'Université du Québec.
- Sanders M. R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 345–379.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104>
- Thomas, D. V. (2015). Factors affecting successful reintegration. *Educational Studies*, 41(1-2), 188-208. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.955749>
- Tootill, R. et Spalding, B. (2000). How effective can reintegration be for children with emotional and behavioural difficulties? *Support for Learning*, 15(3), 111-117.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.00159>

- Vienneau, R. (2011). Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone: d'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 141-185). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction: Describing Development and Implementing Instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/108835769901400107>