

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**CONDITIONS FAVORABLES ET DÉFAVORABLES À L'UTILISATION DES
PRATIQUES DE GESTION DE COMPORTEMENTS RECOMMANDÉES QUANT À
L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DE
COMPORTEMENT AU PRIMAIRE**

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

**PAR
ANNA-ÈVE TANGUAY**

AVRIL 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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 ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse 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

Claudia Verret

Prénom et nom

Codirecteur de recherche

Comité d'évaluation :

(Selon le type de travail de recherche, l'étudiant peut avoir de deux à trois évaluateurs)

Line Massé

Prénom et nom

Directeur de recherche

Caroline Couture

Prénom et nom

Évaluateur interne

Melissa Goulet

Prénom et nom

Évaluateur externe

Sommaire

Les élèves qui présentent des difficultés de comportements (PDC) semblent les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009). L'intégration de ces élèves en classe ordinaire représente un défi pour les enseignants du primaire. En effet, des études suggèrent que les pratiques recommandées par la recherche dans la gestion des comportements difficiles sont peu ou mal utilisées. Ces études ne permettent cependant pas de déterminer comment mieux soutenir les enseignants dans l'utilisation des pratiques recommandées.

Le but de cette recherche à devis qualitatif interprétatif est d'explorer les raisons invoquées par les enseignants et autres acteurs scolaires pour utiliser ou non les pratiques recommandées dans la gestion des comportements difficiles de leurs élèves. La recherche s'ancre dans la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) pour mettre en lumière les facteurs pouvant influencer la mise en action des pratiques recommandées.

Des entrevues individuelles semi-dirigées et des groupes de discussion ont été menés dans 5 écoles primaires québécoises auprès de 58 membres du personnel scolaire, dont des directions des écoles cibles ($n = 7$), des enseignants ($n = 40$) et du personnel non enseignant ($n = 11$) (éducateurs spécialisés, orthopédagogues, psychoéducateurs, etc.).

Les propos des participants mettent majoritairement l'avant des croyances plus négatives quant à l'efficacité et la faisabilité des pratiques recommandées par la recherche dans le contexte d'enseignement. Le sentiment d'autoefficacité représente également un thème important pour les participants, pour justifier d'utiliser ou non les pratiques recommandées. Selon les participants, les besoins de soutien et de formation représentent également deux facteurs importants pour favoriser l'utilisation des pratiques. Les résultats sont discutés à partir de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) en vue mettre en lumière les raisons invoquées par les enseignants dans la mobilisation des pratiques de gestion de comportement basées sur les données probantes.

Mots clés : difficultés de comportement, école primaire, pratiques de gestion de classe, intégration scolaire, enseignant.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	iii
Liste des tableaux et des figures	vii
Remerciements.....	viii
Introduction.....	1
Revue de la littérature	5
Distinctions entre difficultés et troubles du comportement	6
Difficultés de comportement.....	6
Troubles de comportement	7
Pratiques reconnues efficaces pour gérer les comportements difficiles	7
Interventions comportementales	8
Interventions cognitivo-comportementales.....	10
Relation enseignant-élève	11
Pratiques utilisées par les enseignants	12
Variables influençant l'utilisation des pratiques de gestion de comportement.....	13
Variables individuelles.....	13
Variables contextuelles	16
Cadre théorique	21
Théorie du comportement planifié	22
Croyances comportementales	23
Croyances normatives	24
Croyances de contrôle	25
Intention d'agir	25
Facteurs contextuels	26
Pertinence de la recherche	26
Objectif de recherche	27
Méthode	28
Devis de recherche	29
Participants.....	30

Déroulement.....	31
Instrumentation	31
Méthode d'analyse des données.....	34
Résultats.....	36
Croyances comportementales	39
Croyances cognitives	39
Croyances affectives	46
Croyances normatives.....	47
Norme subjective	47
Croyances de contrôle.....	48
Exigence de la tâche.....	48
Latitude décisionnelle	54
Efficacité personnelle.....	54
Facteurs contextuels liés au modèle théorique.....	56
Facteurs individuels	57
Discussion.....	58
Croyances comportementales	59
Croyances cognitives	59
Croyances affectives	62
Croyances normatives.....	62
Norme subjective	62
Croyances de contrôle.....	63
Exigence de la tâche.....	63
La latitude décisionnelle	65
Le sentiment d'efficacité personnelle	65
Facteurs contextuels liés au modèle théorique.....	66
Limites	66
Conclusion	67
Références.....	69

Appendice A	88
Appendice B.....	93
Appendice C.....	98
Appendice D	101
Appendice E.....	105
Appendice F	110

Liste des tableaux et des figures**Tableaux**

Tableau 1	Caractéristiques des participants.....	26
Tableau 2	Inventaire des pratiques recommandées ayant été abordées avec les acteurs scolaires.....	28
Tableau 3	Fréquence des énoncés liés aux arguments invoqués pour l'utilisation ou non des pratiques selon les composantes du modèle du comportement planifié.....	34
Tableau 4	Croyances cognitives liées à l'efficacité de l'utilisation des pratiques.....	39
Tableau 5	Croyances cognitives liées à l'applicabilité de l'utilisation des pratiques.....	40
Tableau 6	Exigence de la tâche liée à la charge de travail dans l'utilisation des pratiques.....	45

Figures

Figure 1	Théorie du comportement planifié.....	20
----------	---------------------------------------	----

Remerciements

Je tiens à offrir mes plus sincères remerciements à des personnes clés qui m'ont offert leur soutien et leur aide tout au long de ma maîtrise.

D'abord, je souhaite remercier mes deux parents qui ont toujours su m'encourager dans tous mes projets. Ils m'ont transmis la persévérance, ce qui m'a encouragé à poursuivre mes études et à entreprendre de nouveaux défis. Mes parents ont toujours su être derrière moi pour m'encourager à donner le meilleur de moi-même et à dépasser mes limites. Je tiens également à remercier la présence chaleureuse de ma sœur aînée qui a toujours été présente pour me soutenir et m'encourager à me dépasser. Par son grand engagement sur le plan scolaire, ma sœur m'a démontré à dépasser mes limites.

Enfin, je souhaite remercier mes directrices de maîtrise, Line et Claudia, qui m'ont permis de rendre à terme ce projet. Elles m'ont permis de développer mes compétences dans le domaine de la recherche. Pour ce faire, elles m'ont transmis la rigueur par leur pratique teintée de précision et de minutie. Ces valeurs me seront certainement précieuses dans mon travail comme psychoéducatrice.

Introduction

L'intégration scolaire des élèves ayant des besoins particuliers est promue dans la plupart des pays industrialisés, notamment au Québec. Depuis les années 1990, le système d'éducation favorise le soutien à la diversité et la réponse aux besoins hétérogènes des élèves (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017; Patton, 2018). Ainsi, les établissements scolaires ont la responsabilité « d'offrir à chaque élève un environnement éducatif adapté à ses intérêts, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en offrant une plus grande diversification de parcours scolaires » (MELS, 2006, p. 3). En conséquence, depuis l'adoption de la Politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation, 1999), le taux d'élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) intégrés en classe ordinaire a connu une augmentation constante, passant de 56,5 % en 2001-2002 à 74,0% en 2015- 2016 (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2018).

Le concept d'intégration scolaire a d'abord été le premier mouvement, dans les années 1960 à 1980, pour favoriser la scolarisation des élèves EHDA (Thomazet, 2008). Dans une vision d'intégration, l'élève avec des besoins particuliers reçoit un soutien individuel à l'intérieur de la classe ordinaire (Avramidis et Norwich, 2002). L'enseignant a la responsabilité d'adapter sa planification d'enseignement pour convenir autant aux élèves avec des besoins particuliers qu'aux autres élèves dans la classe ordinaire, afin de ne pas compromettre les apprentissages de chacun (Boutin et Bessette, 2009). De son côté, le concept d'inclusion scolaire représente le deuxième mouvement depuis les années 1990 (Thomazet, 2008). L'inclusion implique que tous les élèves apprennent ensemble indépendamment de leurs besoins particuliers (Peters, 2007). L'élève est donc scolarisé dans une classe ordinaire à temps plein, et ce, quelles que soient ses difficultés (Dionne et Rousseau, 2009). L'hétérogénéité des besoins est donc privilégiée tout en demandant aux écoles de diversifier les pratiques pédagogiques et de modifier l'organisation et l'environnement scolaire (Avramidis et Norwich, 2002). L'inclusion scolaire favorise donc la diversité des besoins chez les élèves, tout en minimisant l'identification liée à une différence. Malgré le fait que les politiques d'inclusion scolaire sont à ce jour mises de l'avant dans le système scolaire québécois (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017), le paradigme de l'intégration scolaire est encore en vigueur dans la majorité des milieux. L'élève qui

présente des difficultés de comportements est placé en classe ordinaire sans nécessairement avoir les adaptations nécessaires à sa réussite scolaire (Bergeron *et al.*, 2013). Le terme intégration sera donc utilisé à l'intérieur de ce projet de recherche.

L'intégration scolaire en classe ordinaire entraîne des effets positifs sur le rendement scolaire (Gottlieb et Weinberg, 1999; Huber *et al.*, 2001) et favorise la diplomation des élèves (Landrum *et al.*, 2004). Toutefois, comparativement aux autres élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDA), ils sont plus souvent placés dans des environnements ségrégués ou restrictifs (Aud *et al.*, 2010 ; Smith *et al.*, 2011), limitant ainsi les opportunités d'être scolarisés en classe ordinaire (National Centre for Education Statistics, 2010). Au Québec, en 2015-2016, 32,6 % des élèves en troubles graves du comportement étaient intégrés en classe ordinaire, comparativement à 74 % des élèves EHDA (Institut de la statistique du Québec, 2018).

Malgré les politiques mises en place pour favoriser l'intégration en classe ordinaire, l'éducation auprès de ces élèves représente un défi important pour les enseignants (Harrison *et al.*, 2012; McCready et Soloway, 2010; Reddy et Richardson, 2006). Même si les enseignants jouent un rôle critique dans la réussite de l'intégration (Rousseau *et al.*, 2015), plusieurs se sentent démunis et mal préparés pour faire face aux défis associés à l'intégration des élèves PDC. Ces derniers rapportent que l'enseignement aux élèves PDC exige trop de temps (Gidlund, 2018), augmente la charge de travail (Berry, 2010) et que les comportements perturbateurs défont régulièrement leur planification (Gidlund, 2018). Les enseignants se sentent également incapables de faire leur travail efficacement et de promouvoir pleinement l'intégration de ces élèves (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Le besoin de formation pour la gestion des comportements difficiles représente d'ailleurs un besoin marqué chez les enseignants (Begeny et Martens, 2006; Billingsley *et al.*, 2006; Casale-Giannola, 2012; Massé *et al.*, 2015). En conséquence, en dépit de moyens et d'accompagnement, les enseignants auraient davantage recours à des pratiques négatives pour gérer les comportements des élèves (Clunies-Ross *et al.*, 2008). L'utilisation de ces pratiques tend à provoquer des escalades de conflit (Michail, 2012; Sellman, 2009), développe des interactions négatives et tend à aggraver les problèmes de comportement chez les élèves (Michail, 2012;

Sellman, 2009; Sutherland *et al.*, 2008). L'utilisation de ces pratiques aurait également un impact négatif sur la motivation des élèves (Payne, 2015) et sur leurs comportements d'engagement et d'attention à la tâche (Clunies-Ross *et al.*, 2008; Leflot *et al.*, 2010).

Plusieurs recherches mettent d'ailleurs en lumière les pratiques reconnues efficaces dans la gestion des comportements difficiles en classe (Shaver et Mikulincer, 2012; Briesch et Chafouleas, 2009; Cooper, 2011; Couture et Nadeau, 2014; Kern *et al.*, 2016; Ryan *et al.*, 2008). Toutefois, d'autres recherches mettent de l'avant l'écart entre les pratiques reconnues efficaces et celles qui sont réellement utilisées par les enseignants en classe (Cook et Odom, 2013; Evans *et al.*, 2012; Gable *et al.*, 2012; State *et al.*, 2017). Ce mémoire vise ainsi à documenter la situation des enseignants québécois concernant les pratiques de gestion des difficultés comportementales et les facteurs qui influencent leur utilisation.

Ce mémoire présente d'abord la revue de la littérature afin d'exposer les connaissances actuelles en ce qui concerne l'intégration des élèves PDC en classe ordinaire, ainsi que les principales pratiques reconnues efficaces dans la gestion des comportements difficiles. Ensuite, le cadre théorique met en lumière les assises théoriques permettant d'analyser le discours des participants, pour ensuite présenter les différents aspects méthodologiques de la recherche qualitative interprétative. Les résultats sont, par la suite exposés concernant les raisons pour utiliser ou non les pratiques recommandées. La discussion traite ensuite des principaux résultats en lien avec la littérature scientifique et expose les limites de la recherche. La conclusion permet finalement de résumer les aspects les plus importants de la recherche.

Revue de la littérature

Cette présente section permet de justifier l'importance de s'intéresser aux facteurs qui influencent l'utilisation ou non des pratiques recommandées dans l'intégration des élèves PDC. La section clarifie d'abord la distinction entre les notions de difficultés comportementales et de trouble de comportement. Ensuite, elle met en lumière les différentes pratiques reconnues efficaces dans la gestion des comportements difficiles en classe, ainsi que la fréquence d'utilisation de ces pratiques par les enseignants. Les variables individuelles et contextuelles liées à la fréquence d'utilisation des pratiques seront également documentées.

Distinctions entre difficultés et troubles du comportement

Dans le milieu scolaire, les problèmes de comportement des élèves sont caractérisés en fonction de leur nature, de leur intensité (la gravité de ces comportements et des conséquences qu'ils occasionnent) et leur fréquence (le caractère répétitif des comportements inappropriés) (MELS, 2015). Ces critères permettent d'ailleurs de distinguer la notion de difficultés de comportement de celle de troubles du comportement.

Difficultés de comportement

Selon le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2015), les difficultés de comportement se caractérisent par des manifestations plus réactionnelles et d'intensité variable selon le lieu, le moment ou l'intervenant. Les difficultés de comportement s'observent davantage sous des manifestations réactionnelles temporaires et liées à un contexte en particulier (Massé *et al.*, 2020; MEESR, 2015). Les difficultés de comportement peuvent survenir à la suite d'un événement de vie (par exemple : deuil, déménagement, séparation des parents, conflits avec des personnes significatives dans la vie de l'élève) ou encore par l'influence de caractéristiques personnelles (par exemple : désintérêt pour les activités proposées) (MEESR, 2015; Massé *et al.*, 2020). Des ajustements dans l'environnement scolaire de l'élève sont généralement suffisantes pour résoudre ces difficultés (Gaudreau et Nadeau, 2015).

Les difficultés comportementales peuvent généralement être catégorisées autour de deux axes : intérieurisées ou extériorisées. Les difficultés comportementales intérieurisées se caractérisent par des manifestations anormales de passivité, de dépendance, de retrait, de tristesse, d'évitement, de fatigue, de somatisation, d'anxiété, de dépression, etc. (MEESR, 2015). Les difficultés

comportementales extériorisées se caractérisent par des manifestations d'opposition, de provocation, d'hyperactivité, d'impulsivité, de comportements verbaux (crier, jurer et mentir, etc.) ou de comportements physiques (crises de colère, coups de pied, poussée, frappe, fugue, etc.) (McCready et Soloway, 2010).

Troubles de comportement

Selon le MEESR (2015), les troubles du comportement sont davantage caractérisés par « un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial » (p. 24). Le développement de l'élève est compromis par la fréquence, la durée, l'intensité, la constance et la complexité des comportements perturbateurs. Ces manifestations se présentent avec une constance dans les différents milieux de vie (par exemple à l'école, dans la famille, dans les loisirs). Dans le milieu scolaire, des mesures particulières doivent être planifiées et mises en œuvre à l'intérieur des différents systèmes de l'élève, afin de répondre aux besoins particuliers (Gaudreau et Nadeau, 2015).

Dans la littérature scientifique, les difficultés comportementales correspondent habituellement seulement aux comportements de types extériorisés (American Psychiatric Association, 2015). Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, le terme « difficultés comportementales », ou l'abréviation « PDC », sera utilisé pour désigner l'ensemble des manifestations relatives à des difficultés de comportement ou à des troubles du comportement extériorisés.

Pratiques reconnues efficaces pour gérer les comportements difficiles

Plusieurs études mettent en évidence les pratiques reconnues comme efficaces dans la gestion ou l'amélioration des comportements difficiles en classe telles que l'approche comportementale (Cooper, 2011; Couture et Nadeau, 2014; Kern *et al.*, 2016; Ryan *et al.*, 2008), l'approche cognitivo-comportementale pour favoriser l'autocontrôle et l'autorégulation des élèves (Briesch et Chafouleas, 2009) et les principes de l'attachement pour le développement de la relation enseignant-élève (Shaver et Mikulincer, 2012).

Interventions comportementales

Les interventions comportementales sont utilisées dans le but de prévenir l'apparition des comportements inappropriés, d'intervenir lorsque ces comportements apparaissent ou encore d'encourager l'apparition et le maintien des comportements désirés (Akin-Little *et al.*, 2009 ; Nadeau *et al.*, 2020; Regan et Michaud, 2011). Ces interventions regroupent des pratiques proactives (antérieures au comportement) et des pratiques réactives (consécutives au comportement). Les interventions comportementales comprennent également l'évaluation fonctionnelle (Steege *et al.*, 2019).

Les interventions comportementales proactives visent à prévenir l'apparition des comportements inappropriés et à stimuler l'apparition du comportement attendu en se concentrant sur les antécédents des comportements ou sur le contexte précédant un comportement inapproprié (Fabiano *et al.*, 2009; Shaver et Mikulincer, 2012). Certaines interventions comportementales peuvent faire référence aux actions qui influencent ou modifient l'environnement d'apprentissage (par exemple, l'aménagement de la classe, la planification de l'enseignement, les techniques d'enseignement et la gestion du temps). D'autres actions font référence aux mesures incitatives pour encourager l'adoption du comportement désiré ou empêcher l'apparition du comportement inapproprié (par exemple, l'établissement de règles et attentes claires, les consignes données, la mise en place de routine, l'enseignement de comportements désirés et les techniques pour favoriser l'autorégulation).

Les interventions comportementales réactives visent la diminution des comportements inappropriés en se concentrant sur le contexte ou les événements qui suivent le comportement (Nadeau *et al.*, 2019). L'objectif est de remplacer ceux-ci par les comportements attendus, tout en manipulant le contexte ou les événements qui suivent le comportement inapproprié. Les interventions réactives positives reposent sur le renforcement qui vise à inciter l'élève à répéter les comportements souhaités en lui faisant vivre des conséquences positives (attention, félicitations, récompenses). Les interventions qui visent à diminuer ou éliminer les comportements négatifs en les ignorant ou en ne les faisant pas suivre de conséquences positives entrent aussi dans cette

catégorie. Au contraire, les interventions réactives négatives, par exemple, la punition réfèrent à des situations où l'élève diminue ou cesse de reproduire les comportements suite à l'avènement de conséquences négatives (perte de privilège, temps d'arrêt ou retrait) après l'émission de ceux-ci. Les interventions comportementales se regroupent donc en pratiques réactives positives et réactives punitives. L'intervention réactive positive a recours principalement au renforcement ou aux conséquences positives (attention, félicitations, récompenses, encouragements), dans le but d'augmenter et de maintenir les comportements attendus (Nadeau *et al.*, 2019). Parmi les différents renforçateurs positifs, l'enseignant peut utiliser une tape sur l'épaule, un clin d'œil complice, des félicitations, des marques d'approbation, etc. (Nadeau *et al.*, 2020). À l'intérieur d'une classe, on y retrouve également des pratiques telles que les coupons de loterie où l'enseignant donne de façon intermittente et imprévisible des coupons aux élèves qui respectent la consigne donnée (Nadeau *et al.*, 2020). L'intervention réactive punitive peut également être utilisée, afin d'éliminer les comportements inappropriés, par des conséquences déplaisantes (par exemple, perte d'un privilège) (Nadeau *et al.*, 2019). L'enseignant peut également utiliser la stratégie où l'élève est privé d'une source de renforcement à la suite d'un comportement perturbateur qu'on souhaite voir diminuer (Nadeau *et al.*, 2020).

L'évaluation fonctionnelle est utilisée dans le processus d'intervention afin d'identifier les raisons d'apparition d'un comportement cible, et ce, dans un temps et un environnement spécifique. Cette évaluation permet ensuite de définir la fonction du comportement inapproprié et d'ajuster les interventions aux besoins de l'élève (Massé, Bégin *et al.*, 2018 ; Steege, *et al.*, 2019). Myers, Simonsen et Sugai (2012) mentionnent l'importance de connaître la raison du comportement et les différents éléments de l'environnement qui peuvent contribuer à maintenir les comportements perturbateurs. Pour ce faire, l'enseignant peut analyser le comportement par une grille A-B-C où il détermine les antécédents (A) du comportement (B) et les conséquences associées (C). Cette méthode permet d'émettre des hypothèses sur les éléments qui influencent l'apparition du comportement et sur la façon de modifier ce dernier (Nadeau *et al.*, 2020).

Interventions cognitivo-comportementales

Les interventions cognitivo-comportementales mettent de l'avant l'importance des cognitions et des émotions dans la modification des comportements (Douville et Bergeron, 2018). Kendall (2012) indique d'ailleurs l'interaction entre les dimensions cognitives, comportementales et émotives dans le développement des problèmes d'adaptation. Les interventions cognitivo-comportementales visent à diminuer la fréquence des comportements perturbateurs chez les élèves PDC et à augmenter la maîtrise quant à leurs propres comportements. Ces interventions incluent entre autres les stratégies d'autorégulation comportementale ou émotionnelle, l'entraînement à la résolution de problèmes, la restructuration cognitive et l'entraînement de stratégies adaptatives (Massé *et al.*, 2020).

Les stratégies liées à l'autorégulation visent à ce que l'élève développe ses habiletés dans le choix conscient de l'utilisation de comportements plus adaptés et dans l'inhibition des comportements inappropriés (Massé *et al.*, 2020). Pour ce faire, l'élève développe la conscience de sa responsabilité personnelle et les conséquences des comportements émis. Trois types d'intervention permettent à l'élève de développer ces habiletés : l'auto-observation, les auto-instructions et l'autoévaluation et l'autorenforcement. L'auto-observation consiste à rendre l'élève conscient de sa façon de réagir par l'observation de ses comportements (p. ex. grilles d'observation, échelle d'appréciation). Les auto-instructions consistent à amener l'élève à apaiser ses émotions négatives en intériorisant ses propres auto-instructions. L'autoévaluation et l'autorenforcement visent finalement à ce que l'élève soit en mesure d'évaluer par lui-même et de se donner ses propres rétroactions face aux comportements émis (p. ex. se féliciter soi-même, se donner une récompense pour les bons coups) (Massé *et al.*, 2020).

L'entraînement à la résolution de problème vise à ce que l'élève développe des stratégies plus efficaces dans la façon dont il traite les problèmes vécus dans son quotidien (Massé *et al.*, 2020). L'entraînement consiste à soutenir l'enfant dans les différentes étapes de la démarche : cerner le problème à résoudre, s'arrêter et penser avant d'agir, chercher des solutions convenables et choisir la solution et l'appliquer.

La restructuration cognitive vise à soutenir l'élève dans la reconnaissance de ses pensées irréalistes ou exagérées et dans l'identification des effets négatifs liés à sa façon de réagir à la situation. L'élève sera donc en mesure de comprendre le lien entre les pensées et les émotions vécues. L'objectif est donc de remplacer les pensées irréalistes ou exagérées en pensées plus现实istes, plus aidantes et adaptées à la situation (Massé *et al.*, 2020).

Enfin, l'entraînement aux stratégies adaptatives vise à soutenir l'élève dans l'apprentissage de nouveaux comportements. Ces apprentissages sont soutenus par l'enseignement explicite avec modelage, pratique, renforcement et application dans le quotidien. En soutien de l'adulte, l'élève élabore un scénario ou une procédure impliquant les différentes étapes de la nouvelle séquence comportementale désirée (Massé *et al.*, 2020).

Relation enseignant-élève

Sabol et Pianta (2012) identifient trois dimensions à la qualité de la relation élève-enseignant, soit la proximité, le conflit et la dépendance. La proximité consiste au degré d'ouverture, de communication et d'affects positifs entre l'élève et l'enseignante. Le niveau de conflit se rapporte au niveau d'interactions négatives, discordantes, imprévisibles ou désagréables présents dans la relation. Le niveau de dépendance vise au besoin de l'élève d'être constamment en interaction et rassuré par son enseignant (Harvey *et al.*, 2020). Une relation de qualité entre l'enseignant et l'élève est liée positivement aux résultats scolaires et aux comportements des élèves (Petroveska, 2011). En ce sens, plus la relation entre l'enseignant et l'élève est positive, plus l'élève bâtit une confiance, un meilleur engagement dans les apprentissages (Hughes *et al.*, 2012; Schlein *et al.*, 2013; Witmer, 2005) tout en favorisant les réussites au plan social et scolaire (Hamre et Pianta, 2005). De plus, le développement d'une relation positive aide à diminuer le risque de développer des problèmes de comportements (Harvey *et al.*, 2020), ce qui diminue la discipline coercitive (Kourkoutas et Wolhuter, 2013; Ross et Sliger, 2015). Comme les élèves PDC sont plus à risque de développer des enjeux au niveau des relations interpersonnelles, le fait d'avoir une relation positive avec un enseignant permet d'avoir un modèle positif de relation et permet un

meilleur apprentissage sur le plan de l'autorégulation (Brophy-Herb *et al.*, 2007; Myers et Pianta, 2008).

Les caractéristiques et les pratiques des enseignants qui favorisent une relation positive englobent la créativité et les encouragements, l'utilisation de la rétroaction positive (Petroveska, 2011), la patience et la compréhension (Capern et Hammond, 2014).

En somme, une gestion positive des comportements centrée sur les pratiques proactives et réactives positives permet de favoriser l'apparition et le maintien des comportements désirés (Fabiano *et al.*, 2009; Infantino et Little, 2005; Kazdin, 2013) et de prévenir l'émergence des problèmes de comportement en classe (Stormont et Reinke, 2009). Au contraire, l'utilisation de pratiques réactives punitives (réprimandes, retraits, retraits de privilège, retenues et expulsions) est reconnue pour augmenter les comportements indésirables, augmenter le risque de développer des problèmes de conduite, contribuer au développement de relations négatives avec les enseignants et diminuer la motivation à apprendre (Payne, 2015; Trotman *et al.*, 2015).

Pratiques utilisées par les enseignants

Des études menées aux États-Unis ont documenté la fréquence d'utilisation, par les enseignants, des pratiques recommandées par la recherche dans la gestion des comportements difficiles. Une enquête par questionnaire a été menée par Gable *et al.* (2010), auprès de 3060 enseignants du secteur régulier ($n = 1588$) et d'adaptation scolaire ($n = 1472$) d'ordres préscolaire et primaire ($n = 1193$) et du secondaire ($n = 1866$). Ces derniers devaient coter une liste de 20 pratiques utilisées auprès des élèves PDC selon leur importance, leur utilisation et leur niveau de préparation à les utiliser. Les résultats indiquent que les pratiques les plus fréquemment utilisées sont : 1) l'établissement de règles et d'attentes claires, 2) le soutien et l'ajustement des exigences pédagogiques, 3) le soutien au comportement positif, 4) le plan de gestion des comportements et 5) les consignes spécifiques favorisant les habiletés d'apprentissage. Les pratiques les moins utilisées regroupent les systèmes d'émulation de groupe, les programmes de médiation par les pairs, l'enseignement de pratiques de gestion de colère ou de résolution de conflits, l'évaluation

fonctionnelle des comportements, les pratiques de précorrection du comportement et l'apprentissage assisté par les pairs. À partir d'observations et d'un questionnaire de 23 pratiques de gestion de comportement, l'étude de Reddy *et al.* (2013) a permis de documenter l'utilisation des pratiques probantes dans la gestion des comportements de 317 enseignants du primaire. Les résultats montrent que les enseignants utilisent les pratiques recommandées dans 60 à 70 % du temps, avec un ratio renforcement-réprimande de 1 pour 1,5. Les pratiques les plus utilisées sont la planification et la gestion du matériel, tandis que les pratiques les moins utilisées sont le contrôle des antécédents et le soutien auprès l'élève. Finalement, ces résultats rejoignent l'étude de Nadeau *et al.* (2019), menée auprès de 1 373 enseignants québécois du primaire et du préscolaire. Ces derniers devaient remplir un questionnaire regroupant 68 pratiques recommandées dans la gestion des comportements difficiles. Les résultats de cette étude montrent que les pratiques comportementales proactives sont beaucoup plus utilisées que les pratiques réactives négatives. Parmi les pratiques proactives, celles liées aux consignes, aux règles et routines claires, à la planification et la gestion des ressources et au renforcement sont les plus utilisées alors que les pratiques liées à l'évaluation fonctionnelle et à l'autorégulation des élèves sont moins fréquemment utilisées. Aussi, certaines pratiques réactives négatives, comme les retenues, les suspensions externes et les travaux supplémentaires, continuent d'être utilisées fréquemment par un nombre significatif d'enseignants (Massé *et al.*, 2018).

Variables influençant l'utilisation des pratiques de gestion de comportement

Les recherches montrent également que certaines variables individuelles et contextuelles sont associées à l'utilisation des pratiques recommandées dans la gestion des comportements difficiles.

Variables individuelles

Parmi les variables individuelles, on retrouve principalement celles liées au genre, aux années d'expérience des enseignants, à la formation reçue ainsi qu'au sentiment d'autoefficacité.

Genre des enseignants

Concernant l'utilisation des pratiques de gestion de comportements difficiles, les enseignantes seraient plus enclines à utiliser les pratiques recommandées que les enseignants (Sabbe et Aelterman, 2007; Schiefele, 2017; Schiefele et Schaffner, 2015). Ceci rejoint d'ailleurs les résultats de la recherche menée au Québec par Massé *et al.* (2018). Les résultats de l'étude de Nadeau *et al* (2019), indiquent que les personnes enseignantes de genre féminin auraient davantage recours aux pratiques d'autorégulation, d'établissement de règles, de consignes et de routines, de renforcement, d'évaluation fonctionnelle et des conséquences recommandées. Au secondaire, le genre féminin est lié à l'utilisation plus fréquente des pratiques liées à l'autorégulation, à la planification de l'enseignement et à la gestion des ressources, à l'établissement de règles, de consignes et de routines, au renforcement et aux conséquences recommandées (Massé *et al.*, 2019).

Années d'expérience des enseignants

Il n'y a pas de consensus quant à l'influence du nombre d'années d'expérience des enseignants et l'utilisation des pratiques recommandées. L'étude de Reddy *et al.* (2013) indique qu'il n'y aurait pas de lien entre les années d'expérience et la fréquence d'utilisation des pratiques de gestion de comportements. Au contraire, l'étude de State *et al.* (2011) révèle que les jeunes enseignants utiliseraient moins les pratiques recommandées. Les résultats d'une autre étude de State *et al.* (2017) vont dans le même sens : les enseignants plus expérimentés tendent à implanter davantage les nouvelles pratiques apprises à la suite d'une formation. Les années d'expérience sont également associées positivement à l'utilisation de plusieurs pratiques recommandées dans les études de Nadeau *et al.* (2019) et de Massé *et al.* (2019), telles que les pratiques liées à l'autorégulation, à l'établissement de règles, de consignes et de routines, au renforcement, à l'évaluation fonctionnelle et aux conséquences recommandées.

Formation reçue

Selon Simpson, Peterson et Smith (2011), la formation initiale et continue des enseignants représente une composante clé pour soutenir l'intégration scolaire des élèves PDC et l'utilisation des pratiques recommandées. Toutefois, une enquête réalisée par Blaya et Beaumont (2007) dans

onze pays d'Europe et d'Amérique relève que la majorité des programmes universitaires de formation à l'enseignement proposent en moyenne un cours sur la gestion de classe et que très peu de place est accordée à l'enseignement des pratiques de gestion de comportements difficiles. En ce qui concerne la formation initiale, les enseignants qui ont reçu davantage d'heures de formation utiliseraient plus fréquemment les pratiques proactives et positives (Massé *et al.*, 2018). En ce qui concerne la formation continue, les enseignants rapportent des opportunités limitées pour augmenter leurs compétences avec les élèves PDC (Kourkoutas *et al.*, 2018; Rattaz *et al.*, 2013; DeMonte, 2013; Ignatovitch et Smantser, 2015 ; Gaines et Barnes, 2017 ; Keaney, 2012; Kwon *et al.*, 2017; Stein et Stein, 2016; Yang et Rusli, 2012). Aussi, dans l'enquête québécoise citée précédemment (Massé *et al.*, 2018), 65 % des enseignants jugeaient qu'une formation additionnelle serait nécessaire pour mieux inclure les élèves PDC.

Plusieurs enseignants éprouvent donc de la difficulté à comprendre et à reconnaître l'origine et les fonctions des comportements perturbateurs (Massé, *et al.*, 2013; Rinkel, 2011), ce qui peut entraver le choix de l'intervention appropriée dans la gestion et la prévention des comportements problématique. Inversement, les recherches démontrent que les activités ponctuelles de développement professionnel portant sur la connaissance de différents troubles et la gestion des comportements difficiles produisent des effets positifs à court terme par une meilleure connaissance des caractéristiques des élèves et une plus grande utilisation des interventions recommandées (Graeper, 2011; Jones et Chronis-Tus-Cano, 2008).

Sentiment d'autoefficacité

Bandura (1986) définit originellement le concept d'autoefficacité comme étant la perception de chaque individu quant à sa capacité à réaliser une tâche ou une action dans un contexte donné. En contexte d'éducation, le sentiment d'autoefficacité se rapporte aux croyances et aux convictions que les enseignants ont face à leur pouvoir d'influencer l'apprentissage de chaque enfant, dans leur individualité (Guskey et Passaro, 1994). Le sentiment d'autoefficacité des enseignants aurait donc un impact sur les choix des pratiques utilisées, autant sur le plan pédagogique que dans la gestion de classe (Gaudreau *et al.*, 2012a).

Aux États-Unis, une étude de Gordon (2001), réalisée auprès de 289 enseignants du primaire a permis de relever un lien entre le sentiment d'autoéfficacité des enseignants et la fréquence d'utilisation des pratiques de gestion des comportements difficiles. Bien que tous les enseignants rapportaient utiliser des pratiques telles que les récompenses, le soutien et le renforcement positif, ceux qui présentaient un haut sentiment d'autoéfficacité tendaient à consacrer plus de temps aux activités scolaires, démontraient un niveau plus élevé de planification et différenciaient plus leurs attentes en fonction des besoins particuliers des élèves. Les résultats indiquent également une relation significative entre un faible sentiment d'autoéfficacité et la fréquence d'utilisation des pratiques réactives négatives. Les enseignants avec un faible sentiment d'autoéfficacité auraient tendance à adopter des modèles de discipline restrictifs et coercitifs, résultant de relations plus négatives avec les élèves PDC. Des pratiques comme le retrait de priviléges, le retrait de l'enfant lors des récréations, envoyer l'élève chez le directeur, retirer l'élève de la classe et suspendre l'élève étaient des pratiques plus fréquemment utilisées par ces enseignants.

Variables contextuelles

Parmi les variables contextuelles recensées dans la littérature, on retrouve principalement le soutien apporté aux enseignants, le secteur d'enseignement, le niveau enseigné, le type d'établissement, l'indice de milieu socioéconomique de l'école d'appartenance (IMSE), le nombre moyen d'élèves PDC intégrés dans la classe et la fréquence de participation à l'élaboration d'un plan d'intervention pour un élève PDC.

Soutien aux enseignants

La collaboration entre l'enseignant, les spécialistes de l'école (psychologue, psychoéducateurs, etc.) et la direction est considérée comme étant un élément essentiel pour favoriser une intégration réussie (Cooper et Jacobs, 2011; Kourkoutas et Wolhuter, 2013). La politique de la réussite éducative (MEES, 2017) énonce d'ailleurs dans ses voies d'actions, la mise en place de pratiques collaboratives entre les différents acteurs scolaires, afin de favoriser un soutien et un accompagnement adaptés aux besoins de l'ensemble des élèves. En ce sens, les

pratiques collaboratives entre les différents acteurs scolaires contribuent au développement des nouvelles pratiques chez les enseignants (Kalubi et Houde, 2008). Ce soutien permet, entre autres de mieux comprendre les besoins des élèves PDC, de prévenir les comportements inappropriés, de mettre en place de nouvelles pratiques de gestion de comportement ou encore de réagir de façon adéquate lorsque les comportements inappropriés se manifestent (Cooper et Jacobs, 2011; Kourkoutas et Wolhuter, 2013). D'ailleurs, les enseignants qui travaillent en collaboration utilisent davantage les pratiques recommandées afin d'augmenter la fréquence des comportements désirés et de réduire ou éliminer les comportements non désirés (Emmer et Hickman, 1991). Deux types de soutien peuvent être offerts aux enseignants, soit au sein de la classe et à l'extérieur de la classe.

Les pratiques collaboratives au sein de la classe seraient associées à l'utilisation de pratiques plus adaptées aux besoins des élèves (Rousseau et al., 2017). Le co-enseignement représente une forme de pratique collaboration qui serait associée à l'utilisation de pratiques plus inclusives par les enseignants. Selon O'Rourke et Houghton (2009), cette forme de pratique permet la collaboration entre deux enseignants tout en assurant un soutien mutuel dans la gestion de classe. Le modelage par les collègues enseignants représente aussi une forme de pratique collaborative. Par l'accueil d'un autre enseignant au sein de sa classe, cette pratique permet aux enseignants de mieux comprendre comment enseigner à une classe présentant une diversité de besoins (Boyle et al., 2012).

Les pratiques collaboratives à l'extérieur de la classe représentent majoritairement le soutien offert par les spécialistes de l'école (psychologue, psychoéducateurs, etc.) afin d'amorcer des réflexions sur les pratiques en lien avec la diversité des besoins au sein de la classe ordinaire (Rousseau et al., 2017). Différents modes de soutien entre les spécialistes et enseignant s'avèrent efficaces pour favoriser l'intégration scolaire des élèves PDC et l'utilisation des pratiques recommandées, soit les communautés d'apprentissages (Benn, 2005; Massé et al., 2008), la consultation comportementale (Dufrene et al., 2012; Nadeau et al., 2012; Reddy et al., 2000) et la consultation issue de l'approche de la santé mentale (Perry et al., 2010; Reddy et al., 2000).

Toutefois, le soutien pratique et l'accessibilité à des ressources en classe (Hind *et al.*, 2019) sont perçus comme insuffisants pour permettre l'accès à l'information nécessaire pour mettre en œuvre les pratiques inclusives. Patton (2018) mentionne d'ailleurs que les directions d'écoles ne sont pas au courant du soutien nécessaire pour les élèves PDC. Le manque de soutien aurait également une incidence sur le manque d'information quant à la gestion des comportements et amènerait une diminution du sentiment d'autoefficacité des enseignants dans l'utilisation des pratiques recommandées (Goodman et Burton, 2010).

Secteur d'enseignement

L'étude de Gable et ses collègues (2012), effectuée auprès de 1588 enseignants du secteur régulier et de 1472 enseignants en adaptation scolaire du primaire et du secondaire, révèle que les enseignants en adaptation scolaire, comparativement à ceux du régulier, utiliseraient davantage les pratiques proactives telles que l'établissement de règles et d'attentes claires, le support et l'ajustement des exigences scolaire, le soutien aux comportements positifs et la mise en place de plans de gestion de comportements pour favoriser l'autorégulation des élèves, ainsi que l'évaluation fonctionnelle. Les résultats suggèrent également que les enseignants du secteur régulier se sentirraient moins préparés pour utiliser les systèmes de renforcement et les évaluations fonctionnelles. L'étude de Massé *et al.* (2019) réalisée auprès 903 enseignants du secondaire va dans le même sens et indique que, comparativement aux enseignants du secteur d'adaptation scolaire, les enseignants du secteur régulier utiliseraient moins fréquemment les pratiques d'autorégulation, de renforcement, d'évaluation fonctionnelle et de conséquences non recommandées. Cependant, l'étude de Nadeau *et al.* (2019) réalisée auprès de 1 373 enseignants du primaire révèle que les enseignants du secteur régulier utilisent davantage certaines pratiques proactives (autorégulation, renforcement et évaluation fonctionnelle) que les enseignants en adaptation scolaire. Selon les auteurs, cette différence pourrait s'expliquer par la différence dans la composition de la classe où les enseignants en adaptation scolaire doivent gérer un plus grand nombre d'élèves avec de besoins différents, ce qui rend la tâche plus complexe.

Niveau enseigné

D'autres études indiquent des différences sur l'utilisation des pratiques selon le niveau enseigné. Dans l'étude de Reddy *et al.* (2013) effectuée au préscolaire et au primaire, les enseignants du préscolaire et du début du primaire utilisaient davantage les pratiques liées aux consignes claires, aux renforcements verbaux et aux rétroactions en vue de réorienter le comportement alors que les enseignants des niveaux supérieurs utiliseraient davantage les pratiques visant à suivre les progrès de l'élève et à soutenir leur métacognition. Plus le niveau d'enseignement était élevé, plus les enseignants utilisaient fréquemment les pratiques punitives, tandis que les pratiques de prévention ou d'apprentissage des comportements appropriés étaient moins utilisées. L'étude effectuée au primaire par Nadeau *et al.* (2019) indique également des différences qui vont dans le même sens : plus le niveau d'enseignement était élevé, moins les enseignants rapportaient utiliser les pratiques recommandées, telles que le renforcement positif, les pratiques d'autorégulation et l'évaluation fonctionnelle, et plus ils utilisaient fréquemment les conséquences moins recommandées.

Type d'établissement scolaire

Peu d'études se penchent sur l'influence du type d'établissement sur l'utilisation des pratiques recommandées. Toutefois, l'étude de Massé *et al.* (2019) indique que le type d'établissement (privé ou public) ne serait pas significativement lié à l'utilisation des pratiques recommandées dans la gestion des comportements difficiles.

Indice de milieu socioéconomique (IMSE) de l'école d'appartenance

L'influence de l'IMSE sur l'utilisation des pratiques recommandées est également peu documentée dans les écrits scientifiques. Toutefois, l'étude de Massé *et al.* (2019) indique que l'IMSE est significativement lié à l'utilisation de trois pratiques. En fait, plus l'indice est faible, plus les enseignants auraient recours à l'établissement de règles, de consignes et de routines, au renforcement et aux conséquences recommandées.

Fréquence de participation à l'élaboration d'un plan d'intervention pour un élève PDC

L'étude de Nadeau *et al.* (2019) relève un lien significatif entre la participation au plan d'intervention (PI) au primaire et l'utilisation des pratiques proactives telles que le développement de l'autorégulation, la planification et la gestion des ressources, le renforcement positif et les conséquences recommandées. Au secondaire, l'étude de Massé *et al.* (2019) rapporte également un lien significatif sur ce plan : plus le nombre de participations au processus d'un PI est élevé, plus les enseignants utilisent les pratiques liées à l'autorégulation, à la planification de l'enseignement et de la gestion des ressources, à l'établissement de règles claires, consignes et routines, au renforcement positif, à l'évaluation fonctionnelle et aux conséquences recommandées.

Sommaire

Les écrits scientifiques présentés documentent la fréquence d'utilisation des pratiques recommandées et mettent en évidence certaines variables contextuelles et personnelles qui influencent leur utilisation, sans toutefois prendre en considération les raisons évoquées par les enseignants pour utiliser ou non les pratiques. Des études québécoises ont été réalisées sur les conditions qui favorisent ou entravent l'utilisation des pratiques recommandées, cependant ces dernières sont quantitatives, ce qui ne permet pas de prendre en considération l'expérience subjective vécue par les enseignants (Massé *et al.*, 2018; Massé *et al.*, 2019; Nadeau *et al.*, 2019; Rousseau *et al.*, 2015). Afin d'offrir un soutien qui reflète la réalité et qui répond aux besoins des enseignants québécois du primaire, il importe donc de cerner les conditions subjectives qui favorisent ou entravent l'appropriation et la mise en œuvre des pratiques recommandées chez ces derniers.

Cadre théorique

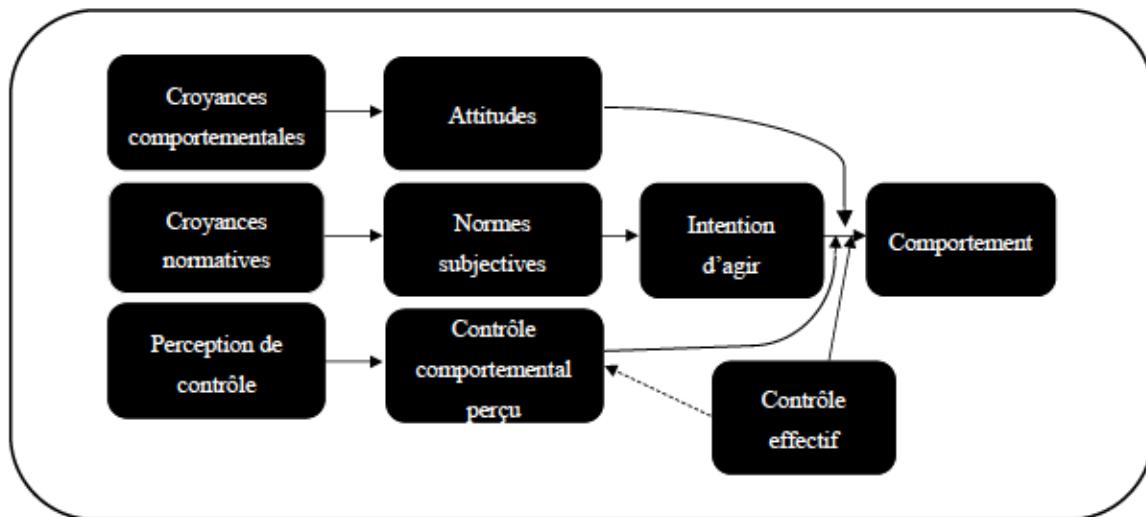
Théorie du comportement planifié

La présente section présente le cadre théorique sur lequel s'appuie cette recherche, soit la Théorie du comportement planifié (TCP). Cette théorie propose un modèle pour comprendre pourquoi les individus agissent tels qu'ils le font (Ajzen, 2012). Cette théorie fournit un cadre théorique permettant d'évaluer les déterminants potentiels du comportement pouvant être utilisés pour guider la mise en place d'interventions ciblées (Murphy, 2014). Plus précisément, la TCP fournit également un cadre de référence pour prédire un comportement en considérant les croyances comportementales, les croyances normatives et les croyances de contrôle par rapport au comportement visé (Ajzen, 1991). La théorie du comportement planifié est utilisée dans plusieurs domaines pour étudier l'adoption de nouvelles pratiques ou de comportements, dont le domaine de l'éducation (Opoku *et al.*, 2020; Yan et Sin, 2014). L'utilisation de la TCP comme cadre théorique vise donc à modifier les croyances comportementales, les croyances normatives, ainsi que les croyances de contrôle. Dans le cadre de l'intégration scolaire, plusieurs études utilisent la TCP pour prédire l'intention du soutien et le comportement des enseignants au regard de l'enseignement individualisé aux élèves (Knauder et Koschmieder, 2019; Schüle *et al.*, 2016; Yan et Sin, 2013, 2014).

Plus précisément, l'intention d'agir représente l'aspect central de la théorie. Cette composante évoque les facteurs de motivation qui influencent un comportement et indique à quel point les individus sont prêts à essayer et avec quel niveau d'efforts ils envisagent d'exécuter un comportement (Ajzen, 1991). Selon cette théorie, l'intention d'agir et donc l'adoption d'un comportement sont guidées par trois types de croyances : comportementales, normatives et de contrôle. La figure 1 présente les différentes composantes de la TCP.

Figure 1.

Théorie du comportement planifié (TCP)



Croyances comportementales

Les croyances comportementales se rapportent aux attitudes cognitives et affectives (favorables ou non) en lien avec le comportement recommandé. De façon générale, l'attitude envers un comportement représente la mesure à laquelle une personne valorise un comportement, ainsi que l'attente entre l'émission du comportement, les conséquences associées et la valeur associée à ce dernier (Ajzen, 1991). Plus précisément, les attitudes affectives se rapportent au sentiment d'aise ou de malaise ressenti face au comportement. Les attitudes cognitives consistent plutôt aux connaissances et aux opinions des individus concernant les comportements. Par exemple, le fait de considérer un comportement comme bon ou mauvais constitue une attitude cognitive à l'égard de celui-ci.

Plusieurs études sur les attitudes des enseignants en lien avec le soutien des élèves suggèrent que les enseignants considèrent le soutien individualisé comme un élément important dans leur pratique (Knauder *et al.*, 2018; Knauder et Koschmieder, 2017; Racherbäumer et Kühn, 2013; Solzbacher, 2008). Une étude réalisée par Knauder et Koschmieder (2019) où la TCP a été étudiée en ce qui concerne le soutien individualisé auprès de 488 enseignants du primaire, relève que les

attitudes positives des enseignants en regard à l'accompagnement individualisé ont un effet positif sur l'intention d'agir et la volonté à mettre en place les pratiques individualisées.

Croyances normatives

Les croyances normatives sont constituées de l'ensemble des opinions des pairs de l'individu à l'égard d'un certain comportement (les référents normatifs) (Ajzen, 1991). Ces référents normatifs peuvent toutefois être influencés par la volonté de l'individu à se conformer aux pressions des pairs (Ajzen, 2012). L'ensemble de ces facteurs constitue la norme subjective dominante. Dans le cas des enseignants, les référents normatifs se rapportent entre autres aux valeurs de la société en général concernant l'éducation, aux lignes directrices du ministère de l'Éducation, aux cadres de référence et aux orientations des différentes commissions scolaires, aux normes syndicales, aux attentes de la direction d'établissement, aux valeurs du corps professoral ou à l'influence des intervenants scolaires, des parents et des autres élèves de la classe (McCormick, 1997). À l'intérieur des croyances normatives se retrouvent les normes subjectives. Celles-ci sont constituées de l'ensemble des pressions sociales encourageant ou décourageant l'individu à s'engager ou non dans un certain comportement, le tout, pondéré par sa motivation à se conformer aux différentes croyances normatives.

En lien avec l'intégration scolaire l'étude de Yan et Sin (2014) auprès 209 directions d'école indique que l'attitude et la norme subjective sont deux prédicteurs significatifs dans l'intention de réaliser une éducation intégrative. Une autre étude de Yan et Sin (2013) rapporte également une influence positive entre une perception sociale positive et l'intention des enseignants à mettre en place les conditions de l'éducation intégrative. D'autres études mettent en évidence la relation entre l'attitude des directions d'école et celles des enseignants (Ahmmmed *et al.*, 2014; MacFarlane et Woolfson, 2013; Stanovich et Jordan, 1998; Urton *et al.*, 2014). En contraste, une autre étude démontre que les directeurs d'école n'ont pas d'incidence sur les intentions des enseignants (Lübke, Meyer, and Christiansen, 2016).

Croyances de contrôle

Les croyances de contrôle se rapportent aux obstacles et aux leviers perçus par les individus pour adopter un comportement (Ajzen, 2012). Ceci se rapportent donc aux facteurs qui peuvent faciliter ou entraver l'exécution du comportement. En résumé, le comportement sera perçu comme plus facile ou plus difficile à adopter en fonction de la perception subjective que l'individu entretient à l'égard des différents facteurs de contrôle et de leur puissance respective. D'ailleurs, selon Ajzen (1985), les croyances de contrôle se manifeste directement sur le comportement de l'individu. Les croyances de contrôle comportent trois aspects soit : les exigences reliées à la tâche, la latitude décisionnelle, et le sentiment d'efficacité personnelle (Ajzen, 2012). L'exigence de la tâche se rapporte à la perception des acteurs scolaires quant aux facteurs rendant les pratiques recommandées faciles ou difficiles à adopter, en lien avec la charge demandée quant à l'adoption de celles-ci. La latitude décisionnelle se rapporte à la perception de « pouvoir » à l'égard du comportement. Dans d'autres mots, la latitude décisionnelle réfère au sentiment de pouvoir ou non de faire un choix lorsque vient le temps de déterminer le bon comportement à adopter. Le sentiment d'efficacité personnelle représente les croyances des individus quant à leurs capacités à organiser et exécuter un comportement (Bandura, 2012). Deux composantes sont présentes : 1) le sentiment d'efficacité (ou de compétence) qui est la croyance qu'a un individu de sa compétence à réaliser une tâche ou une action dans un contexte donné et 2) le sentiment de la valeur du résultat soit la croyance que les actions réalisées produiront les résultats espérés. Le sentiment d'efficacité personnelle peut également être influencé par les expériences passées de l'individu et par les conséquences probables reliées au comportement. Plusieurs études mettent d'ailleurs en lumière la relation entre un sentiment d'efficacité personnelle positif et l'intention des enseignants à adapter leurs pratiques dans le processus d'intégration scolaire (Lübke *et al.*, 2016; MacFarlan et Woolfson, 2013; Schwarzer et Jerusalem, 2002; Schwarzer et Warner, 2011).

Intention d'agir

L'intention d'agir se rapporte à l'antécédent immédiat du comportement. Elle est constituée de l'attitude de l'individu envers le comportement et des normes subjectives (le plus souvent de la norme subjective dominante). Ces deux composantes sont ensuite modérées par le contrôle

comportemental perçu pour déterminer si le comportement sera adopté ou non. Chacun des comportements est évalué individuellement et en fonction d'une population précise. Concrètement, il s'agit du degré auquel l'individu est prêt à essayer un comportement et le niveau d'effort émis dans la mise en place de celui-ci. La probabilité d'adopter un comportement augmente avec l'approbation du réseau social, une attitude plus favorable envers le comportement et une perception de contrôle envers le comportement (Murphy, 2014). La théorie du comportement planifié fournit une structure permettant d'identifier les déterminants potentiels du comportement pouvant être utilisés dans des interventions plus ciblées.

Facteurs additionnels

Certains facteurs additionnels sont proposés dans l'application du modèle TCP (Fishbein et Ajzen, 2010). Des variables personnelles et sociales peuvent avoir une influence sur l'intention d'agir des enseignants quant à l'utilisation des pratiques recommandées. Les variables individuelles représentent la personnalité, la présence de stéréotypes, l'humeur, les valeurs, les connaissances et l'attitude générale. Les variables sociales représentent l'éducation, l'âge, le genre, la religion, l'ethnie, la culture, les lois, l'économie, la géographie, les médias, les interventions et les pratiques mises en place par d'autres professionnels.

Pertinence de la recherche

Sur le plan scientifique, les écrits portant sur l'intégration des élèves PDC documentent l'influence des variables individuelles et contextuelles dans le recours des pratiques recommandées, mais ne tiennent pas compte des raisons évoquées par les enseignants dans l'utilisation de ces dernières. Certaines études portent également sur les facteurs d'influence entre la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) et l'individualisation des pratiques chez les enseignants. Cependant, peu d'études ont documenté spécifiquement les facteurs influençant l'utilisation des pratiques recommandées pour les élèves PDC selon la théorie du comportement planifié. Les connaissances issues de ce mémoire permettront de cerner des leviers d'action pour améliorer les pratiques des enseignants à l'égard des élèves PDC, notamment lors de la formation

initiale et continue des enseignants, ainsi que de guider les décideurs sur les choix de priorité pour la formation et l'accompagnement de ces derniers.

Objectif de recherche

L'objectif de cette recherche consiste à documenter les raisons invoquées par les enseignants québécois du primaire et d'autres intervenants scolaires (direction, professionnels non-enseignants) pour utiliser ou non les pratiques recommandées dans l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC).

Méthode

Cette section présente tout d'abord le devis de la présente recherche. Les principales caractéristiques de l'échantillon sont ensuite décrites, ainsi que le déroulement de la collecte de données. Finalement, la méthode d'analyse des données est présentée.

Devis de recherche

La présente recherche s'inscrit dans un projet plus vaste visant à dresser quantitativement le portrait des pratiques des enseignants du primaire et du secondaire québécois dans la gestion des comportements difficiles, ainsi que de vérifier le lien entre les pratiques utilisées et certaines variables individuelles (genre, formation reçue, attitudes, croyances normatives, sentiment d'autoefficacité, etc.) et contextuelles (niveau scolaire, secteur d'enseignement, etc.) (Massé *et al.*, 2018). Le projet de recherche suivait un devis mixte de type séquentiel explicatif (Fortin et Gagnon, 2016). La nature séquentielle explicative permet d'approfondir qualitativement les données quantitatives recueillies dans le premier volet de l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). Ce présent projet de mémoire s'inscrit dans le volet qualitatif du projet d'envergure. L'aspect qualitatif permet de mieux comprendre les expériences vécues par les participants selon leur point de vue dans un contexte social donné (Deslauriers et Kérisit, 1997). Puisque dans ce volet du projet, il est souhaité d'explorer et de décrire les expériences vécues par les acteurs scolaires dans l'utilisation ou non des pratiques de gestion de comportements difficiles, l'approche qualitative interprétative semble désignée. Ce type d'étude vise à trouver le sens d'un phénomène et à découvrir des relations entre ses composantes (Thorne, 2008). La finalité consiste à donner un sens à des phénomènes sociaux et humains d'une grande complexité et donc de répondre à des préoccupations utiles pour la pratique professionnelle et de cerner des besoins cohérents aux phénomènes (Fortin et Gagnon, 2016). Ce type de recherche est adapté aux objectifs poursuivis par cette partie de l'étude. En effet, la recherche dont il est question dans ce mémoire, vise à mieux connaître et comprendre la réalité des enseignants dans l'application des pratiques recommandées dans l'intégration des élèves PDC. Les enseignants sont mis au centre du processus. Cependant, leurs points de vue sont triangulés avec ceux d'autres acteurs scolaires (direction, éducateurs spécialisés, orthopédagogues, psychoéducateur, etc.). Cette méthode permet de tirer des conclusions valables sur la réalité du phénomène puisque la crédibilité des résultats s'en trouve renforcée (Fortin et Gagnon, 2016).

Participants

L'étude a été menée auprès de 58 membres du personnel de cinq écoles primaires du Québec dans quatre régions différentes de la province avec un indice d'environnement socioéconomique allant de faible à élevé (MEES, 2016). Au préalable, chaque participant a rempli un questionnaire afin de recueillir les données sociodémographiques (voir appendice C et D). Ce questionnaire comportait 17 questions portant sur des variables individuelles dont le genre, le groupe d'âge, le niveau de scolarité complété, les années d'expérience, les heures de formation reçues sur les difficultés comportementales lors de la formation initiale ou lors de formation continue suivie dans le cadre de leur fonction, leurs besoins de formation et d'accompagnement, et des variables contextuelles telles que le type d'établissement, l'indice de milieu socio-économique (IMSE) de l'école d'appartenance, la matière principalement enseignée, le niveau d'enseignement, le nombre moyen d'élèves PDC intégrés dans leur groupe et la fréquence de participation à l'élaboration d'un plan d'intervention (PI) pour un élève PDC depuis les deux dernières années. Le tableau 1 présente les caractéristiques des participants.

Tableau 1

Caractéristiques des participants

Caractéristiques	Propriétés	Nombre (%)
Sexe	Femme	50 (86,2 %)
	Homme	08 (13,8 %)
Âge	20–29 ans	11 (18,9 %)
	30–39 ans	12 (20,7 %)
	40–49 ans	21 (36,2 %)
	50 ans et plus	13 (22,4 %)
Fonction occupée	Personnel non enseignant	11 (18,9 %)
	Enseignant	40 (68,9 %)
	Personnel-cadre	07 (12,2 %)

Déroulement

Après l'acceptation par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-15-211-07.02), une invitation a été acheminée à certaines directions d'établissements primaires publics et privés situés dans différentes régions de la province de Québec ayant démontré un intérêt pour participer à ce volet qualitatif du projet de recherche lors de l'enquête par questionnaire. Une fois la participation des écoles confirmée, les chercheurs ont transmis le courriel d'invitation aux membres de leur personnel. Par la suite, les acteurs volontaires ont été conviés à se présenter à leur entretien à la date convenue. Tous les participants ont signé le formulaire d'information et de consentement avant la réalisation des entretiens (voir les appendices A et B).

Instrumentation

Dans chacune des écoles, des entretiens semi-dirigés individuels ($n = 7$) de 45 à 60 minutes ont été réalisés auprès des directions des écoles ciblées ainsi que deux entretiens de groupe d'une durée de deux heures, soit l'un auprès des enseignants (titulaires et spécialistes) et l'autre auprès du personnel non enseignant (éducateurs spécialisés, orthopédagogues, psychoéducateurs, etc.) ($n = 10$).

Un guide d'entretien (voir les appendices E et F) a été rédigé en fonction de l'objectif de la recherche et des pratiques documentées dans le premier volet de l'enquête (données quantitatives) à l'aide du questionnaire *Inventaire des pratiques de gestion de comportement* (Nadeau *et al.*, 2018). L'inventaire comporte deux dimensions divisées en sept sous-échelles de pratiques. La dimension des pratiques proactives et positives inclut les pratiques favorisant l'autorégulation, la planification de l'enseignement et gestion du temps, les règles, consignes et attentes claires, le renforcement et l'évaluation fonctionnelle. La dimension des pratiques réactives inclut les conséquences recommandées et les conséquences peu recommandées. Le tableau 2 présente chaque catégorie de pratiques recommandées ainsi que la liste des différentes pratiques d'intervention.

Pour chacune des catégories de pratique, des questions ont été établies afin de pouvoir documenter l'utilisation des pratiques et les raisons de l'utilisation ou non de ces dernières, par exemple : « parmi les pratiques liées au renforcement, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ? » et « Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation ? Pourquoi ? ». Les participants avaient également en main la liste des pratiques visées regroupées par catégories.

Tableau 2

Inventaire des pratiques recommandées ayant été abordées avec les acteurs scolaires

Pratiques recommandées	Pratiques d'intervention
La planification de l'enseignement et gestion spatio-temporelle	Rituels d'accueil et de départ Alternance entre différents types d'activités Aménagement de la classe Méthodes d'enseignement participatif et coopératif Annonce et affichage de la séquence d'enseignement Utilisation d'un plan de travail Accessibilité du matériel Arrêt pour vérifier la compréhension Contrôle régulier des travaux Placement des élèves dans la classe pour bien voir Répartition des élèves dans la classe Retrait des objets qui peuvent distraire Division des longs projets et structure dans le temps Différenciation de l'enseignement
Les interventions pour favoriser l'autocontrôle	Utilisation d'un signe Jumelage avec d'autres élèves Enseigner la façon de se comporter Enseigner la gestion des émotions Rapprochement physique avec l'élève Attention particulière à chacun des élèves Aide à un élève pour réaliser sa tâche Choix de tâche à accomplir Interruption ou restructuration d'une activité Préparation des élèves aux changements Coin tranquille dans la classe Autoévaluation par les élèves de leurs comportements Démonstration de sa confiance aux élèves Participation de l'élève au choix de la conséquence

Pratiques recommandées	Pratiques d'intervention
Le renforcement	Félicitations Activités privilèges Rétroactions explicites sur ce qui est bien fait Approbation non verbale Système d'émulation Communication aux parents des comportements appropriés
Les conséquences recommandées	Avertissement d'une conséquence Geste de réparation Communication aux parents des comportements inappropriés Système de compilation des manquements pour l'élève Ignorance intentionnelle Changement de place Application de la conséquence prévue Restriction de l'accès à l'espace ou aux objets Fiche de réflexion Feuille de route
Les règles, consignes, attentes et routines	Rappels réguliers des comportements attendus Routines et procédures Annonce du but du cours Règles de classe misant sur les comportements positifs Obtention du silence avant de commencer Précision des tâches à faire Planification des conséquences logiques Implication des élèves dans la gestion de classe Discussion des attentes par rapport aux comportements Vérification de la compréhension des consignes
L'évaluation fonctionnelle	Observer et prendre des notes sur les comportements Identifier ce qui maintient les comportements inappropriés Déterminer la fonction du comportement inapproprié Objectif adapté à l'élève

Pour chacune des catégories de pratiques, des questions plus précises étaient par la suite posées concernant l'utilisation de certaines pratiques qui ressortaient comme étant les moins utilisées selon le portrait provincial. Par exemple, « Selon le portrait des pratiques réalisé, xxx est une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ? ».

Méthode d'analyse des données

L'analyse des données qualitatives met en relation les composantes du phénomène étudié (Gallagher, 2016). Le modèle itératif d'analyse proposé par Miles, Huberman et Seligman (2014) est utilisé. Pour analyser le contenu des verbatim, l'analyse thématique mixte (Paillé et Muchelli, 2012) a été privilégiée, puisque certaines catégories étaient préalablement établies en fonction des objectifs de recherche et du modèle théorique et que d'autres ont émergé des données. Le logiciel NVivo a été utilisé pour faciliter la catégorisation des données et le processus d'analyse thématique.

Le modèle itératif d'analyse des données qualitatives de Miles et ses collègues (2014) se divise en quatre étapes : la collecte de données, la condensation des données, la présentation des données et la vérification des conclusions. À la suite de la collecte de données à partir des différents entretiens, la chercheuse principale a fait la relecture des verbatim à plusieurs reprises pour s'imprégner des données. Dans une visée d'organisation des idées, la condensation des données s'est divisée en deux cycles. Le premier cycle consiste à repérer les thèmes principaux pour les associer à un code. Un thème permet d'identifier un patron et les récurrences dans les propos des participants et donc de saisir le sens des propos. Les codes initiaux représentent les grands thèmes de la recherche. Ces derniers ont été élaborés à partir des principaux thèmes de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 2012), soit : les croyances comportementales (attitudes affectives et attitudes cognitives), les croyances normatives (norme subjective), ainsi que les croyances de contrôle (exigence de la tâche, latitude décisionnelle et sentiment d'efficacité personnelle). Dans le deuxième cycle, des liens entre les codes sont établis pour pouvoir produire un arbre thématique à l'aide de sous-thèmes. Ces derniers représentent les principales raisons évoquées par les enseignants pour utiliser ou non les pratiques recommandées. Les sous-thèmes sont ensuite associés au code correspondant à la nature des propos des participants.

Finalement, la vérification des données a permis de confirmer la validité des résultats. Une fois les données catégorisées dans les codes initiaux, trois moyens ont été utilisés dans le cadre de la vérification des données, soit la rédaction de mémos réflexifs, la validation de l'arbre thématique et un codage multiple. La validation des catégories de l'arbre thématique a été réalisée par un

comité formé par les deux directrices de mémoire et de l'étudiante. Le codage multiple a permis d'affiner la définition des codes et d'assurer une correspondance entre les données et les codes. Lors de ce codage, deux membres de l'équipe de recherche ont codé séparément un groupe de discussion puis ont mis en commun l'analyse. Des discussions de suivi ont eu lieu pour obtenir un consensus sur le plan de codage (Miles *et al.*, 2014).

Des rapports écrits de chacun des principaux thèmes ont été ensuite produits en utilisant NVivo afin de faciliter la recherche des similarités et des différences ainsi que des tendances dans les réponses des participants. Les citations qui représentent le mieux les perceptions des acteurs ont été sélectionnées pour illustrer les informations présentées. Pour chacune d'elles, des codes ont été utilisés pour identifier les participants (E = enseignant; P = psychoéducateur; D = directeur d'école; ES = éducateur spécialisé; O = orthopédagogue). Les trois chiffres suivants représentent l'école. Les deux derniers chiffres représentent le niveau d'expérience : 00 = 0-09 ans; 01 = 10-19 ans; 02 = 20-29 ans; 03 = 30-40 ans.

Résultats

Cette section présente les principaux arguments invoqués par les enseignants et acteurs scolaires (direction, psychoéducateur, techniciens en éducation spécialisée et orthopédagogique) pour utiliser ou non les pratiques recommandées dans la gestion des comportements difficiles des élèves. Lors des entretiens individuels auprès des directions ou des groupes de discussion auprès des autres acteurs scolaires, les participants ont abordé l'ensemble des pratiques reconnues comme efficaces.

Les analyses des entretiens individuels et des groupes de discussion ont permis de catégoriser, au total, 295 énoncés liés aux arguments invoqués pour utiliser ou non les pratiques recommandées à l'intérieur des différentes composantes du modèle du comportement planifié (Ajzen, 2012). Plus précisément, 119 énoncés proviennent du discours des enseignants, alors que 176 énoncés proviennent de ceux des autres acteurs scolaires (direction, psychoéducateur, techniciens en éducation spécialisée et orthopédagogique). Le tableau 3 présente le nombre d'énoncés catégorisés relativement à chacune des composantes du modèle selon les enseignants ou les autres acteurs scolaires.

Selon les résultats présentés au tableau 3, les participants se prononcent généralement plus sur ce qui explique pourquoi ils n'utilisent pas les pratiques recommandées (78 % des énoncés pour les enseignants et 57 % pour les autres acteurs scolaires) que sur ce pourquoi ils les utilisent. Les arguments invoqués concernent particulièrement les attitudes cognitives (39 % des énoncés) et les croyances liées à la perception de contrôle, notamment l'exigence de la tâche (24 % des énoncés) et le sentiment d'efficacité personnelle quant à leur utilisation de ces pratiques (22 % des énoncés).

Les sections qui suivent brossent un portrait détaillé des principaux arguments invoqués pour justifier l'utilisation ou la non utilisation des pratiques recommandées par les enseignants. Les différents arguments sont présentés en fonction des composantes du modèle théorique (TCP).

Tableau 3

Fréquence des énoncés liés aux arguments invoqués pour l'utilisation ou non des pratiques selon les composantes du modèle du comportement planifié

	Enseignants		Autres acteurs scolaires		Total
	Utilisation	Non utilisation	Utilisation	Non utilisation	
Croyances comportementales					
Attitudes cognitives	14 (12 %)	37 (31 %)	33 (19 %)	32 (18 %)	116 (39 %)
Attitudes affectives	4 (0,3 %)	8 (7 %)	-	2 (1 %)	14 (4 %)
Croyances normatives	1 (0,8 %)	1 (0,8 %)	4 (2 %)	-	6 (2 %)
Croyances de contrôle					
Exigence de la tâche	2 (2 %)	29 (24 %)	7 (4 %)	30 (18 %)	68 (24 %)
Latitude décisionnelle	-	1 (0,8 %)	2 (1 %)	2 (1 %)	5 (2 %)
Efficacité personnelle	3 (3 %)	16 (13 %)	28 (16 %)	18 (10 %)	65 (22 %)
Facteurs externes					
Facteurs individuels	1 (0,8 %)	1 (0,8 %)	2 (1 %)	6 (3 %)	10 (3 %)
Facteurs environnementaux	1 (0,8 %)	-	-	12 (6 %)	13 (4 %)
Total	26 (22 %)	93 (78 %)	76 (43 %)	100 (57 %)	295 (100 %)

Croyances comportementales

Croyances cognitives

La dimension de l'attitude cognitive réfère aux croyances et aux opinions concernant un comportement, ce qui réfère ici à l'utilisation des pratiques recommandées. Les arguments invoqués par les participants sont principalement liés à l'efficacité, à l'importance ou à l'applicabilité des pratiques dans leur contexte d'enseignement ainsi qu'aux rôles d'enseignant.

Croyances cognitives liées à l'efficacité

Les arguments les plus fréquemment invoqués pour ne pas utiliser certaines pratiques se rapportent à la croyance que la pratique n'est pas efficace et que certaines pourraient même empirer les comportements des élèves. L'inefficacité est surtout rapportée en lien avec certaines pratiques d'autocontrôle comme l'auto-évaluation des comportements et les coins d'apaisement, les systèmes d'émulation et les feuilles de route.

En ce qui concerne les pratiques d'autocontrôle, certains enseignants soulèvent la difficulté de collaboration des élèves, ce qui nuit aux résultats obtenus :

Quand tu leur demandes de collaborer [les élèves], c'est sûr qu'ils vont faire le contraire. Ils se mettent 60 [feuille d'autoévaluation] : « j'ai rien fait, je me mets un zéro ». Donc tu n'as pas le portrait de l'élève. (E10302)

Pour les coins d'apaisement, plusieurs croient qu'ils n'apportent pas les résultats souhaités chez les élèves PDC. « Moi, souvent, ils ne le font pas correctement. Ils vont se passer la tête dans la petite craque. » (E10102). « Tu vas là parce que tu déranges, mais inquiète-toi pas, il va continuer à déranger et encore plus je pense » (E10100). « Quand ça devient un coin de jeu, je n'y crois plus au coin calme. Ça ne fonctionne plus. » (E10101). En ce qui concerne les systèmes d'émulation, certains enseignants croient que ces derniers ne sont pas adaptés aux élèves PDC, car ils ont peu d'occasions de recevoir des renforcements.

Il y a des élèves, quand il y a un système d'émulation, tu essaies de renforcer le comportement, mais à force de ne pas avoir l'étampe, il te dit qu'il s'en fout du système. Donc tu viens de perdre un peu ce que tu avais pour l'inciter à avoir un bon comportement. (E10200).

À l'inverse, en ce qui concerne les feuilles de route, certains participants croient que les élèves reçoivent trop de récompenses et que cela nuit à la motivation intrinsèque :

Mon élève était sur une feuille de route, on lui donnait tellement de « nanane », et c'est pour ça, qu'à un moment donné, je vivais environ 6-7-8 périodes récompenses. Il pouvait en accumuler. C'est parce que ça ne marche plus. (E10302)

Moi je dis que la feuille de route, ça fait une motivation extrinsèque. Un moment donné il faut que ça arrête la motivation extrinsèque. Surtout en sixième année. Est-ce qu'il peut juste être content de son comportement ? (E10303)

Par ailleurs, pour expliquer certaines pratiques jugées inefficaces certains acteurs scolaires soulignent que ce serait lié au non-respect des conditions d'efficacité, principalement pour les pratiques liées aux coins d'apaisement, aux feuilles de route et aux gestes réparateurs.

Pour les coins d'apaisement, la pratique ne serait pas utilisée en prévention ou dès les premières étapes de la désorganisation chez l'élève, mais à un niveau trop avancé de désorganisation. Par exemple, une direction constate : « L'enfant, quand il est rendu là, il est surexcité et il ne réussit pas à revenir au calme. Il ne réussit pas, ça ne l'aide pas à contrôler son comportement » (D10101).

En ce qui concerne les feuilles de route, le discours des acteurs scolaires met aussi en évidence une difficulté à comprendre le fonctionnement. Une direction scolaire souligne que ceci nuit à l'application cohérente et aux résultats obtenus :

Sur une feuille de route, quand il y a un objectif en haut, il y en a qui ont tendance à tout mêler. Si l'objectif est atteint et que l'élève a fait complètement autre chose, mais qui est dans un autre domaine, alors il va quand même avoir une mauvaise note sur sa feuille de route. Ça devient difficile parce qu'ils ne sont pas capables de séparer, oui, sur ta feuille de route, c'est écrit «je fais la tâche demandée » et dans la vie de tous les jours, tu as crié des bêtises à ton ami, bin tu as la même conséquence que tous les autres qui ont crié des bêtises, mais ta feuille de route à reste correct. Tu l'as fait, le travail demandé. (D10101)

Pour les gestes de réparation, le discours des participants se caractérise aussi par la croyance que la pratique ne conduira pas à des résultats concluants en raison du manque de cohérence entre le comportement inapproprié et l'application du geste de réparation par l'adulte : « Bien souvent, ça n'ira pas avec le degré de gravité » (E10303). Dans le même sens, une direction souligne que le choix du geste réparateur ne contribuerait pas nécessairement à l'apprentissage chez l'élève ou ne favoriserait pas la diminution des comportements inappropriés chez ce dernier : « C'est plutôt une petite carte pour l'ami, un dessin pour l'ami, un petit mot gentil. C'est plus ou moins approprié selon la situation » (D10300).

Les pratiques qui permettent de prévenir l'apparition des comportements inappropriés, notamment celles liées à la planification de l'enseignement comme les rituels d'accueil et de départ et l'enseignement coopératif (jumeler deux élèves ensemble), les pratiques d'autocontrôle comme aider un élève dans la réalisation d'une tâche ou se rapprocher physiquement des élèves, sont généralement considérées comme efficaces pour les enseignants comme pour les autres acteurs scolaires.

Les rituels d'accueil et de départ, c'est une routine ça. Quand on arrive le matin, on fait telle et telle chose avant de commencer. Moi je trouve que c'est aidant. Tout ce qui est routine, je trouve ça aidant. Qu'on finisse toujours la journée de la même façon et qu'on la commence de la même façon, je trouve que ça aide tous les élèves et pas seulement les élèves qui ont des problèmes de comportements. Savoir à quoi s'attendre, connaître les attentes, je trouve que ça entre là-dedans. (E10100)

Lorsque je vois qu'un élève va avoir de la difficulté sur un travail parce que peut-être que ça ne fonctionne pas et que lui, la seule chose qu'il est capable de faire, c'est de se reposer un peu, alors je vais le jumeler avec un autre pour le travail. (E10200)

Aider un élève à terminer sa tâche avant que ce dernier ne rencontre une difficulté susceptible de provoquer son retrait de l'activité en cours, ça se fait et on travaille beaucoup en prévention. On ne veut pas que les élèves se mettent dans le trouble. Je vous dirais que les employés se démènent beaucoup pour que les élèves ne soient pas obligés de vivre des conséquences négatives. (D10201)

Se rapprocher physiquement des élèves pour favoriser l'adoption de comportements appropriés, oui c'est vrai. Des fois, juste notre présence, ils le savent. Ça les aide énormément. (P10200)

En ce qui concerne les coins d'apaisement, l'efficacité est relevée principalement chez les jeunes élèves :

Quand on est au tapis en train de faire le calendrier et que j'ai un ami qui n'arrête pas de « springner », bien je lui dis d'aller s'assoir à la table alors il ne voit plus. J'attends un 3-4 minutes et avec les tout petits, c'est efficace. (E10203)

En contraste avec le discours des enseignants se rapportant aux systèmes d'émulation qui ne sont pas adaptés aux élèves PDC, d'autres enseignants soulignent plutôt l'efficacité de l'individualisation du système de renforcement :

Moi j'ai un système individuel que je fais par renforcement positif, des étoiles et le tableau des bons coups à la fin de la semaine. Ça fonctionne beaucoup parce que dès qu'on a des transitions, on a toujours une désorganisation, mais les étoiles, ça fonctionne. (E10200)

Contrairement aux enseignants, un psychoéducateur souligne que l'utilisation de conséquences logiques est jugée plus efficace que les autres types de conséquences :

Planifier des conséquences logiques et cohérentes concernant le manquement aux règles, ça on le fait et c'est très important pour nous. (...) maintenant, on utilise plus l'approche des conséquences logiques et cohérentes et ça fonctionne davantage. (P10200)

Un psychoéducateur souligne aussi que la mise en place de règles misant sur des comportements positifs contribue à diminuer les comportements difficiles :

Notre cadre de référence où on a les règles de vie ça fonctionne beaucoup beaucoup. Ça s'est amélioré à 80% depuis 5 ans ou 6 ans. C'est quelque chose qui marche beaucoup et c'est toujours dans l'aspect positif. (P10401)

Selon les principales pratiques discutées, le Tableau 4 présente plus en détail les arguments liés aux croyances cognitives en ce qui concerne l'efficacité.

Tableau 4

Principaux arguments liés aux croyances cognitives en ce qui concerne l'efficacité de l'utilisation des pratiques

Catégories de pratiques	Pratiques jugées inefficaces	Pratiques jugées efficaces
Planification		<ul style="list-style-type: none"> • Pairage des élèves • Aide opportune pour les travaux
Autocontrôle	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés d'auto-évaluation des élèves • Mauvaise utilisation du coin d'apaisement par les élèves • Non-respect des étapes de la crise pour utiliser le coin d'apaisement 	<ul style="list-style-type: none"> • Coin d'apaisement efficace pour les plus jeunes • Proximité des adultes favorise l'autocontrôle
Renforcement	<ul style="list-style-type: none"> • Système d'émulation ne permet pas aux élèves PDC de recevoir des rétroactions 	<ul style="list-style-type: none"> • Système d'émulation individuel basé sur des comportements positifs
Conséquences recommandées	<ul style="list-style-type: none"> • Feuille de route nuit à la motivation intrinsèque • Non-respect des conditions d'efficacité : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Incompréhension des objectifs ◦ Geste de réparation pas en lien avec le comportement fautif 	<ul style="list-style-type: none"> • Planification des conséquences logiques et naturelles
Règles, consignes, attentes et routines		<ul style="list-style-type: none"> • Application constante de règles et de routines connues des élèves

Croyances cognitives liées à l'applicabilité

Des participants évoquent que certaines pratiques ne sont pas applicables en raison de leur contexte spécifique d'enseignement. Cette croyance est surtout rapportée pour certaines pratiques liées à la planification de l'enseignement, soit d'éviter les temps d'attente entre deux tâches et faire de l'enseignement coopératif, ainsi qu'à des pratiques d'autocontrôle telles que de donner des choix dans les tâches à effectuer, utiliser un signe et préparer les élèves aux changements. Les différents

arguments liés à l'applicabilité des pratiques ont été résumés avant d'exposer les résultats en détail (voir Tableau 5).

Tableau 5

Principaux arguments liés aux croyances cognitives en ce qui concerne l'applicabilité des pratiques

Catégories de pratiques	Pratiques jugées non efficaces	Pratiques jugées efficaces
Planification	<ul style="list-style-type: none"> • Contexte d'enseignement ne permet pas de faire éviter les temps d'attente aux élèves • Utilisation de l'enseignement coopératif nuit à l'atteinte des objectifs d'enseignement 	
Autocontrôle	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des choix de tâches nuit à l'atteinte des objectifs au plan d'enseignement. • Contexte d'enseignement nuit à l'individualisation du signe pour un élève • Contexte scolaire ne permet pas de toujours préparer les élèves aux changements 	
Règles, consignes, attentes et routines		<ul style="list-style-type: none"> • Facilité d'impliquer les élèves dans la gestion de classe

En ce qui a trait aux pratiques liées à la dimension de la planification de l'enseignement, la gestion de l'ensemble des élèves dans le contexte de la classe ordinaire ne permet pas aux enseignants d'éviter les temps d'attente lorsqu'ils veulent répondre aux besoins des élèves PDC. L'élève doit alors attendre, ce qui peut mener à des désorganisations :

Éviter le temps d'attente, je trouve ça effrayant. C'est là que tu perds tes combats. Pis des fois, ils ont un temps d'attente, pas parce qu'ils ont fini la tâche, mais c'est parce qu'ils ne sont pas capables de commencer. Donc là ils attendent et attendent. Ils ont tout de suite la main levée : ils sont désorganisés ou ils sont sans ressources. (E10302)

Le contexte d'enseignement rend aussi difficile pour les enseignants d'utiliser l'enseignement coopératif, puisque ces élèves n'auraient pas les comportements prérequis pour réussir dans ce mode d'apprentissage : « C'est impossible de les mettre en équipe et de les laisser travailler tout seul. C'est plus difficile donc on n'atteint pas les objectifs qu'on veut de cette activité-là » (E10401). Les activités individuelles sont donc privilégiées par les enseignants : « Les lectures silencieuses, le travail individuel, oui ça marche très bien » (E10401).

Un constat mitigé est aussi rapporté par des enseignants et des personnes en direction en ce qui concerne les choix à donner aux élèves par rapport aux tâches à accomplir :

Fournir des choix aux élèves pour les tâches à accomplir, mais des fois c'est ça qui faut qui se fasse. Il faut tout que ce soit fait dans la période, on ne peut pas toujours fournir des choix. (E10102)

Fournir des choix aux élèves pour les tâches à accomplir. Ici, ils me disent souvent : « oui, mais mon plan de travail [planification de l'enseignement]. (D10101)

Les enseignants ressortent également des difficultés à utiliser certaines pratiques qui nécessitent une individualisation dans le contexte d'enseignement. Les pratiques collectives et universelles sont alors privilégiées. C'est le cas notamment de l'utilisation d'un signe pour rappeler à l'élève ce qu'il doit faire :

Dans toute l'action, le signe, pour moi, ce n'est pas si facile. C'est plus facile à appliquer en groupe. On va en faire des signes parfois comme pour le silence, on va lever la main. Moi souvent je vais faire ça, mais je trouve que c'est plus facile pour le groupe que pour un élève. (E10102)

Plusieurs enseignants soulignent également le manque de faisabilité pour préparer les élèves au changement dans le quotidien où certains imprévus arrivent :

Préparer les élèves aux changements, autant que possible je le fais, mais il y a des fois que ce n'est pas possible et c'est là que l'élève qui est un peu plus rigide ou l'élève qui est très anxieux, ils viennent plus te voir. Tu dis « je m'excuse, je suis dernière minute », mais l'enfant ne comprend pas tout le temps. (E10200)

Croyances cognitives liées aux rôles à jouer

Plusieurs acteurs scolaires évoquent que certaines pratiques ne sont pas utilisées par les enseignants parce qu'elles sont perçues comme découlant du rôle d'autres acteurs scolaires. Cette croyance se rapporte majoritairement à l'enseignement de la gestion des émotions, à l'utilisation des fiches de réflexion, aux feuilles de route ou aux gestes de réparation : « Enseigner aux élèves comment gérer les émotions, c'est moi [Technicien en éducation spécialisé] qui vais faire les animations dans les classes » (ES10100). « La fiche de réflexion les enseignants se sont sortie de ça. Ce n'est pas leur job. C'est la responsabilité des TES. Ils sont supposés faire le retour avec les jeunes, mais non » (D10400). « La fiche de réflexion, c'est plus les TES qui s'en servent » (E10100). [Les communications aux parents] « Les enseignants ne le font pas, nous on va le faire » (D10400).

Croyances cognitives face à l'importance de l'utilisation des pratiques

Certaines pratiques sont jugées par les acteurs scolaires comme plus importantes à utiliser. C'est particulièrement le cas des pratiques qui touchent à la création d'un lien significatif avec les élèves :

Même l'élève qui est exclu ou l'enfant qui est perturbateur, je vais quand même essayer d'aller le voir, « puis comment ça va ta fin de semaine ». C'est important. Faire preuve d'écoute envers les élèves. On est toujours présent pour eux sans jugement. (P10200)

C'est important. Même quand on va dans la cour d'école, c'est important je trouve de connaître les élèves autrement que dans le quotidien de l'école dans le français, les maths et tout ça. Le sentiment d'appartenance est beaucoup plus fort à ce moment-là. (E10201)

Croyances affectives

La dimension des croyances affectives réfère au sentiment d'aise ou de malaise ressenti par les acteurs scolaires face à l'utilisation des pratiques recommandées dans la gestion des comportements difficiles. Le malaise face à l'utilisation de certaines pratiques est surtout lié aux répercussions possibles sur l'ensemble des élèves et au sentiment d'iniquité envers ces derniers. Ces malaises sont particulièrement associés aux pratiques comme le jumelage de deux élèves, les systèmes d'émulation et les feuilles de route:

Quand je place l'élève avec un autre élève calme et que j'espère que l'autre déteint sur celui qui est un peu dérangeant, je trouve ça plate pour celui qui est calme et qui est obligé de subir pis qui est probablement tellement calme qu'il ne le dira pas. Ça, ça me dérange. Je ne suis pas à l'aise avec ça. (E101001)

Moi je me promène d'une classe à l'autre et j'ai de la difficulté avec les systèmes d'émulation de rouge-jaune-vert visible aux autres élèves. J'ai un malaise, je ne suis pas bien avec ça. Je trouve ça difficile de dire : voilà, je te baisse, regardez tout le monde. » (E10100)

Le manque d'équité ressenti provient du fait que les élèves qui n'ont pas de mesures particulières n'ont pas accès à autant de priviléges ou de récompenses : « Tous ceux qui agissent normalement tous les jours ils n'ont pas d'activités récompenses, ça m'enrage un petit peu (E10402) ». « Moi, j'en ai trois pis trois feuilles de route pis quand je donne des récompenses moi ça m'enrage. Les autres qui sont correctes pis ils ont rien » (E10401).

D'autres participants soulignent plutôt un sentiment d'aise à individualiser des pratiques qui diminuent les répercussions possibles sur les élèves. Ceci est majoritairement relevé pour l'utilisation d'un signe pour favoriser l'autocontrôle : « Pour moi, ce n'est pas un problème, même que c'est mieux comme ça. C'est moins agresseur » (E10101). « C'est moins ciblé aussi devant tout le monde » (E10100).

Croyances normatives

Norme subjective

La dimension des croyances normatives se rapporte à la façon dont les acteurs scolaires perçoivent les attentes du milieu scolaire et les pressions sociales ressenties en lien avec l'utilisation des pratiques recommandées. Les propos des participants concernent majoritairement les attentes des directions envers les enseignants, ainsi que l'opinion des élèves sur la mise en place des pratiques recommandées.

Attentes de la direction

Le discours des enseignants met de l'avant la pression provenant des directions scolaires, notamment pour la différenciation de l'enseignement, alors qu'ils ne croient pas au réalisme de cette dernière :

On est comme la petite marionnette dans tout ça. On nous arrive avec de nouvelles recherches et on doit les appliquer. Donc on doit différencier ce qu'on vient d'apprendre, mais en sachant que ce n'est pas toujours réalisable. (E10201)

Opinion des élèves

Un autre argument invoqué par les enseignants concerne l'opinion des autres élèves qui se plaignent du manque d'équité dans les récompenses obtenues quant à la mise en place de systèmes d'émulation pour les élèves PDC « Les autres élèves veulent en avoir parce qu'ils disent : « ces élèves-là ont des récompenses de plus que nous. » Moi je n'aime pas ça » (E10401).

Croyances de contrôle

Exigence de la tâche

L'exigence de la tâche se rapporte à la perception des acteurs scolaires quant aux facteurs rendant les pratiques recommandées faciles ou difficiles à adopter. Les propos des participants évoquent que l'exigence de la tâche se rapporte à la charge de travail des enseignants, au temps associé à l'utilisation des pratiques et des ressources disponibles dans l'application de celles-ci.

Exigence de la tâche liée à la charge de travail.

La charge de travail que demande l'utilisation de plusieurs pratiques recommandées diminuent leur utilisation par les enseignants. Cela concerne notamment certaines pratiques qui demandent à être individualisées pour un élève, telles que la différenciation de l'enseignement et le contrôle régulier des travaux liés à la planification de l'enseignement, les systèmes d'émulation individuels, les félicitations et la communication aux parents pour les bons comportements liées au renforcement, les gestes réparateurs et les feuilles de route liés aux conséquences recommandées, et finalement l'évaluation fonctionnelle. Le soutien affectif individuel est aussi rapporté par les

participants comme étant difficile à utiliser en raison du grand nombre d'élèves. La charge de travail est aussi associée à certaines pratiques universelles comme l'utilisation de règles et de consignes en groupe.

D'autres participants soulignent plutôt la facilité à utiliser certaines pratiques, considérant la rapidité d'exécution de celles-ci, le fait que cela n'a pas d'impact sur la charge de travail ainsi que la présence d'outils permettant de diminuer la charge de travail associée à l'utilisation de la pratique. Ceci est principalement relevé pour les félicitations ainsi que pour la communication aux parents et l'implication des élèves dans la gestion de classe :

C'est facile de féliciter l'enfant dès qu'il fait un comportement qui est approprié, c'est quelque chose qui prend peu de temps, qui ne demande pas d'investissement quelconque. (ES10100)

Communiquer aux parents, souvent ça se fait avec les feuilles de route. À l'endos de nos feuilles c'est un cahier où on fait la communication aux parents. Donc, ce n'est pas difficile. (ES10100)

C'est facile à mettre en place d'impliquer les élèves dans la gestion de classe en les incitant à assumer les rôles et les responsabilités. Ils nous aident beaucoup les élèves. Ils participent beaucoup. Ils aiment aider. (P10200)

Les différents arguments liés à la charge de travail dans l'application des pratiques recommandées ont été résumés avant d'exposer les résultats en détail (Tableau 6).

Tableau 6

Principaux arguments liés à l'exigence de la tâche en ce qui concerne à la charge de travail dans l'utilisation des pratiques

Catégories de pratiques	Charge de travail supplémentaire	Charge de travail habituelle
Planification	<ul style="list-style-type: none"> Gestion de l'ensemble des besoins spécifiques des élèves dans la différenciation Manque de temps pour la différenciation de tous les besoins dans la classe 	
Autocontrôle	<ul style="list-style-type: none"> Le processus d'autoévaluation des comportements n'est pas réalisé complètement par manque de temps 	
Conséquences recommandées	<ul style="list-style-type: none"> Non-respect des conditions d'efficacité en raison du manque de temps Gestes réparateurs pas en lien avec les comportements, car manque de temps pour la planification 	
Renforcement	<ul style="list-style-type: none"> Gestion au quotidien pour assurer l'efficacité des systèmes d'émulation individuels 	<ul style="list-style-type: none"> Féliciter est rapide et peu d'investissement demandé de l'enseignant Présence d'un moyen efficace soutenant l'utilisation de la pratique
Évaluation fonctionnelle	<ul style="list-style-type: none"> Observations et prise de notes non applicables en contexte de groupe. Gestion de l'ensemble des élèves 	
Les règles, consignes, attentes et routines	<ul style="list-style-type: none"> Gestion de l'ensemble des élèves diminue le temps pour l'application constante des règles. 	<ul style="list-style-type: none"> Participation des élèves au choix des règles
Soutien affectif	<ul style="list-style-type: none"> Nombre d'élèves dans chaque classe diminue le temps accordé à chaque élève 	

Pour la différenciation de l'enseignement, les enseignants rapportent que la charge de travail provient de la gestion de l'ensemble des besoins spécifiques et des mesures individuelles des élèves dans le processus d'individualisation de la pratique :

C'est difficile de tout organiser. Moi j'en ai dans ma classe qui sont en grande difficulté comportementale et aussi académique. Ils ont donc d'autres évaluations. Ils doivent faire autre chose. Je dois penser à 3-4 enseignements dans le même enseignement de français, ce n'est pas évident. (E10201)

Un psychoéducateur acquiesce d'ailleurs la même difficulté :

La raison c'est que : « j'en ai beaucoup, j'en ai beaucoup en difficulté, j'ai pas le temps, j'suis en train d'en échapper un parce que je m'occupe beaucoup de l'autre ». Ils ne se dégagent donc pas beaucoup de temps pour le faire. Quand on propose une solution de différenciation, de revoir un peu la façon d'enseigner pour se dégager du temps pour travailler avec les élèves en difficulté, on se fait dire que ça ne se fait pas, que c'est compliqué. (P10301)

Le discours des enseignants soulève aussi qu'il est difficile de respecter les conditions d'efficacité de certaines pratiques en raison du manque de temps. « Manquer de temps, c'est la chose qui est difficile parce que je vois que la discussion, ça peut être fructueux. Des fois, ça passe tout droit et on n'a pas le temps de discuter. » (E10100). [Autoévaluation des comportements]. Cela est aussi corroboré par les acteurs scolaires :

Il faut prendre le temps de discuter : « Est-ce que tu penses que ç'a bien été ? Qu'est-ce que tu te mettrais toi ? Est-ce que tu te mets un rouge, un jaune ? » C'est moins utilisé par manque de temps parce que ça prend un certain temps à faire. (O10301)

Parce que moi là, j'ai pas le temps de chercher le geste de réparation en lien avec ce qu'il a fait. Écrire sur une feuille « je m'excuse », ça donne rien. Il s'excuse pas pour autant donc ça doit avoir un lien direct avec la problématique et je n'ai pas le temps. (E10302)

Moi je trouve ça super bon la réparation, mais il faudrait que la recherche du geste réparateur soit faite par l'enfant et non imposée. Dans la perception de l'élève, il ne voit pas nécessairement des liens, mais c'est la disponibilité qui manque. (E10301)

J'ai trois élèves à feuille de route. Le temps que je prend pour rencontrer ces trois élèves-là à la fin de la journée, si mon groupe se désorganise pendant le 3-4 minutes que ça me prend, c'est plus difficile, ça va me prendre plus de temps parce je dois revenir gérer mon groupe, ça devient plus difficile de le faire. (E10100)

Pour les systèmes d'émulation individuels, les enseignants soulignent que la charge de travail est liée à la gestion constante que demande leur utilisation efficace : « Bien, c'est de penser tout le temps. De tout le temps penser que l'élève a fait un bon coup et que je dois lui mettre une étampe. Des fois, il y a des journées que j'oublie » (E10203). Un autre enseignant corrobore cet argument :

Moi j'ai une petite carte privilège avec un élève. Quand sa carte est pleine, je dois lui en refaire une autre, mais elle n'est pas toujours faite pour le lendemain. Je ne l'oublie pas, mais je dois aussi préparer l'évaluation, les ressources, je dois corriger, je dois appeler un parent... La carte n'est toujours pas prête et ça fait trois jours. L'élève, lui, n'accumule plus ses priviléges. Là je me dis que je ne suis pas bonne, vue que la carte n'est pas prête. (E10300)

Pour l'évaluation fonctionnelle, le discours des participants met aussi en évidence la difficulté à observer et prendre des notes sur le comportement d'un élève en raison du contexte de groupe : « Observer l'élève et prendre des notes sur son comportement afin de déterminer les causes d'un comportement inapproprié, c'est assez difficile à faire dans un contexte de groupe » (ES10402).

Si l'élève est très dérangeant dans la classe, très perturbateur, tu vas être monopolisé à intervenir. La prise de notes, ça vient en deuxième temps. Donc, oui il faut prendre le temps à l'heure du dîner, à la récréation ou en fin de journée pour faire un petit résumé, mais souvent, quand l'élève est très demandant en classe, tout ton énergie y passe. Tu es moins dans la prise de note, tu es plus dans l'action que dans l'observation. (E10102)

Cet argument est également relevé chez un psychoéducateur :

[Évaluation fonctionnelle] Ça en prend du temps, c'est encore du temps. On leur demande de s'occuper de l'observation, et on nous répond : « j'ai pas le temps, je peux pas le faire, j'en ai beaucoup. » (P10401)

En ce qui concerne le contrôle de l'avancement des travaux, la charge de travail est aussi associée au nombre d'élèves en classe autant pour les enseignants que les directions scolaires :

Contrôler régulièrement l'avancement des travaux des élèves, c'est intéressant de le faire, mais ça fait 26 paires d'yeux. À un moment donné, tu te rends compte que ça fait 15 minutes que tu cours. J'essaie de le faire, mais ça prendrait 7 enseignants. Un moment donné c'est autant d'yeux, autant de bras et autant d'oreilles. (E10103)

C'est peut-être la lourdeur. Si on a 21 téléphones encore une fois pour une classe de 21 élèves à faire, dans le pratico-pratique c'est pas facile. Il y a d'autres moyens de communication comme l'agenda scolaire par exemple, mais encore là il faut remplir 21 agendas. (D10300)

Pour le soutien affectif, un psychoéducateur souligne la difficulté à accorder une attention particulière à tous les élèves en raison du nombre d'élèves. « Accorder une attention particulière à chacun des enfants quand on a de gros groupes dans une routine qui est rapide, c'est difficile » (P10200).

Pour les pratiques universelles liées aux règles, consignes, attentes et routines, les acteurs scolaires soulignent que la charge de travail associée à la gestion de l'ensemble des élèves en classe, limite le temps pour adopter ces pratiques de façon constante : « On n'a pas toujours le temps de prendre le moment de faire respecter les règles ou on n'a pas nécessairement le temps de toujours le faire en raison du nombre d'élèves à notre charge » (P10301).

Exigence de la tâche liée au soutien dans l'application des pratiques

Un autre argument invoqué dans le discours des enseignants se rapporte à la difficulté de mettre place certaines pratiques en raison du manque de soutien des autres acteurs scolaires. La charge liée au contexte d'enseignement limite les enseignants dans la prise en charge individuelle de certaines pratiques. Ceci est particulièrement relevé pour les pratiques qui demandent à être individualisées comme la différenciation de l'enseignement liée à la planification de l'enseignement et l'évaluation fonctionnelle.

Il est principalement relevé par les enseignants que le contexte d'enseignement ainsi que la prise en charge individuelle de la pratique limitent le respect des conditions d'efficacité :

C'est à ce moment-là qu'on a besoin d'être deux dans la classe. Si c'est vraiment une différenciation qui amène un portable, de noter à la place de l'enfant, d'aider l'enfant à rester attentif sur la tâche, on a besoin d'être deux pour que le moyen soit efficace, soit intéressant. (E10102)

Soit que j'aurais besoin de quelqu'un qui vient enseigner un petit bout, qui vient animer ou enseigner et que moi, je me place en observateur dans le fond de la classe. Ou l'inverse, quelqu'un qui vient de façon régulière en classe pendant un certain temps à différents moments de la journée par tranche de 15-30 minutes pour noter les observations. (E10102)

Latitude décisionnelle

La latitude décisionnelle réfère au sentiment de pouvoir ou non de faire un choix lorsque vient le temps de déterminer la bonne pratique à mettre en place. Les propos des participants évoquent que la latitude décisionnelle est liée à la possibilité d'appliquer certaines pratiques en raison du cadre scolaire, ainsi qu'en raison du contexte d'enseignement. Ceci est particulièrement relevé pour la pratique visant à retirer les objets en classe qui peuvent distraire les élèves, liée à la planification de l'enseignement, ainsi que l'implication des élèves dans la gestion de classe, lié à aux règles, consignes, attentes et routines.

En ce qui concerne l'implication des élèves dans la gestion de classe, les participants soulignent la difficulté à utiliser cette pratique en raison de la structure du code de vie à l'intérieur du cadre scolaire. Ceci limite donc la possibilité de faire participer les élèves : « C'est sûr que si on se rattache à notre code de vie, c'est quand même assez « cané ». Il y a des conséquences et il n'y a pas de négociation possible » (D10300).

Pour la pratique liée au fait de retirer les objets qui peuvent distraire les élèves, les participants évoquent la difficulté à retirer les affiches en raison de la nécessité de celles-ci dans le soutien à l'apprentissage :

La carte rose est là après ça, on met la carte verte. Les règles de classe sont là, les lettres sont là, les étiquettes de son sont là, les mots, il y en a partout. Ça me fait rire parce que je ne peux pas en enlever, mais je suis capable de comprendre que ça ne doit pas être évident pour l'élève. (E10101)

Efficacité personnelle

L'efficacité personnelle représente les croyances des participants quant à leurs capacités à organiser et à mettre en œuvre les pratiques recommandées. Les propos des participants soulignent

que l'efficacité personnelle est liée aux connaissances et à la formation obtenue pour utiliser les pratiques, ainsi qu'à la croyance de bien pouvoir exécuter les pratiques selon les conditions d'efficacité.

Efficacité personnelle liée aux connaissances pour utiliser les pratiques

Le manque de connaissances associées aux conditions d'efficacité dans la mise en place des pratiques est relevé comme un facteur limitant. Les participants ne se sentent pas outillés pour bien appliquer les pratiques. Ceci est principalement soulevé pour l'enseignement coopératif, l'enseignement de la gestion des émotions et l'évaluation fonctionnelle :

[Enseignement coopératif]. Je pense que ça vient beaucoup de : « Je ne sais pas trop comment le faire, je ne sais pas trop c'est quoi et je ne sais pas trop comment le faire, c'est un peu inconnu, je n'm'embargerai pas là-dedans. » (E10303)

Enseigner aux élèves comment gérer leurs émotions, je trouve ça super, mais on n'est pas nécessairement outillés pour les aider à gérer leurs émotions. (E10200)

Je ne suis pas outillé pour aider l'enfant. Si je ne suis pas capable de savoir ce qui déclenche les comportements, qu'est-ce que je peux faire pour éviter que ça se déclenche. Donc, il est dans ma classe, mais honnêtement, c'est plate pour l'élève, mais je ne l'aide pas en ce moment. (E10101)

Un enseignant ajoute aussi que le manque de connaissances quant à la détermination des causes des comportements influence son sentiment de compétence :

Afin de déterminer ce qui cause le comportement, c'est là qu'il nous faudrait un baccalauréat en psychologie. Je ne me sens plus professionnel, puisque je ne me sens pas adéquat. Je me dis que je ne suis pas un bon enseignant parce que je ne suis pas capable de faire cette partie-là. (E10102)

Efficacité personnelle liée à la capacité à bien exécuter les pratiques

D'autres arguments soulèvent aussi que le sentiment de compétence est lié à la réussite des enseignants dans la mise en place des pratiques selon les conditions d'efficacité. Ceci est principalement relevé pour les pratiques telles que la différenciation de l'enseignement ainsi que les gestes de réparation :

Réaliser la différenciation est le plus dur. Des fois, on a des supers bonnes idées, mais quand on arrive dans le feu de l'action, finalement ça ne fonctionne pas. (E10100)

Moi je trouve ça difficile de demander aux élèves de réparer leur geste inapproprié parce que dans certaines situations, je ne sais pas ce qui réparerait le geste. Je trouve que soit mes gestes de réparations sont répétitifs, qu'ils ne sont pas tout à fait appropriés ou pas tout à fait en lien avec le geste. (E10100)

Par ailleurs, d'autres participants soulignent la perception de facilité dans l'application des pratiques. Ceci est principalement relevé pour les pratiques d'autocontrôle comme l'intervention par le signe, se rapprocher physiquement des élèves et aider l'élève dans la réalisation de sa tâche, le renforcement comme les félicitations, les gestes réparateurs liés aux conséquences recommandées :

Intervenir à l'aide d'un signe quelconque, de consigne à respecter. Ça c'est facile à faire. (E10404)

Se rapprocher physiquement des élèves pour adopter un comportement approprié. Oui, facile. (E10404)

Aider un élève à réaliser sa tâche avant que ce dernier rencontre une difficulté susceptible de provoquer son retrait lors d'activités... C'est facile aussi. (E10404)

[Féliciter] C'est facile, ce n'est pas quelque chose qu'ils ont de la difficulté à renforcer. Dès qu'ils [Enseignants] voient quelque chose de bien, ça ils n'ont pas de difficulté. (ES10100)

Pour les gestes de réparation, les enseignants soulignent leur capacité à utiliser la pratique lors des comportements mineurs : « Demander à l'élève de réparer son geste inapproprié, si c'est quelque chose de mineur qui prend place en classe, on peut facilement lui demander de s'excuser à l'ami ou qu'ils s'expliquent ensemble pour régler ou trouver une solution » (E10203).

Facteurs contextuels liés au modèle théorique

Les facteurs contextuels se rapportent aux variables individuelles et sociales pouvant avoir une influence sur l'intention d'agir des enseignants dans l'utilisation des pratiques recommandées.

Facteurs individuels

Les facteurs individuels représentent la personnalité, la présence de stéréotypes, l'humeur, les valeurs, les connaissances et l'attitude générale. Le discours des participants se rapporte principalement à l'influence du style d'intervention sur l'utilisation des pratiques recommandées.

Des participants énoncent que le style d'intervention misant sur l'autorité limite la mise en place des pratiques jugées comme efficaces. Les pratiques étant principalement relevées sont l'implication des élèves dans la gestion de la classe et le choix des conséquences par les élèves :

[Implication des élèves dans la gestion de classe] Moi j'ai toujours dit à mes élèves, le capitaine du bateau c'est moi, pis moi je décide pis c'est comme ça que ça fonctionne, toi tu es mon matelot, tu veux apprendre à nager, je vais te jeter en bas du bateau pis tu nageras pas loin. (E10403)

[Choix de conséquences par les élèves] Je pense qu'on veut que le comportement arrête donc : « c'est moi le boss et c'est moi qui va décider, si tu ne rentres pas dans telle condition, tu as tant d'avertissements et conséquence arrive. » (O10301)

En somme, les enseignants et les autres acteurs scolaires ont abordé des propos similaires. Les enseignants se sont davantage exprimés sur les raisons pour ne pas utiliser les pratiques recommandées dans la gestion des comportements difficiles. Les croyances cognitives représentent la dimension du modèle de la théorie du comportement planifiée (Ajzen, 1991) étant la plus discutée par l'ensemble des participants. La non-efficacité des pratiques en lien avec le non-respect des conditions d'efficacité représente l'argument le plus discuté par les participants. Les pratiques étant les plus difficiles à utiliser selon l'ensemble des participants se rapportent aux pratiques d'autocontrôle et aux conséquences logiques. L'individualisation de ces pratiques représente un défi supplémentaire pour les enseignants. En contraste avec les enseignants, l'utilisation des pratiques liées à la planification et à la gestion du temps semble plus facile à mettre en place selon les autres acteurs scolaires.

Discussion

Cette section vise à discuter des résultats obtenus, en comparaison avec les principales recherches sur l'intégration des élèves présentant des difficultés de comportements (PDC). Chaque composante de la Théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991), sera abordée selon les principaux résultats obtenus.

Cette recherche visait à documenter les raisons invoquées par des enseignants québécois du primaire et d'autres intervenants scolaires (direction, professionnels, professionnels non enseignants) pour utiliser ou non les pratiques recommandées dans la gestion des comportements difficiles en classe sous le prisme de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991).

Comparativement aux autres acteurs scolaires interrogés, les enseignants s'expriment plus sur les raisons invoquées pour ne pas utiliser certaines pratiques que sur les raisons pour les utiliser. Le discours des acteurs scolaire représente une similarité dans les raisons pour utiliser ou pour ne pas utiliser les pratiques. En se référant à la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991), les arguments invoqués pour utiliser ou non les pratiques recommandées se rapportent davantage aux croyances cognitives qu'aux autres composantes du modèle théorique.

Croyances comportementales

Croyances cognitives

Les croyances cognitives représentent un facteur important dans les arguments utilisés par les participants pour utiliser ou non les pratiques inclusives. Ce constat est d'ailleurs présent dans l'étude de Massé *et al.*, (2020). Les arguments les plus fréquemment invoqués par les participants pour utiliser ou non une pratique donnée se rapportent aux perceptions quant à leur efficacité et à leur faisabilité dans le contexte d'enseignement. Certaines pratiques qui demandent à être individualisées sont perçues comme moins efficaces et moins faisables, notamment les pratiques d'autocontrôle (par exemple, les coins d'apaisement et l'auto-évaluation des comportements) et les conséquences recommandées (par exemple, les feuilles de route et les conséquences logiques). Ce sont d'ailleurs les pratiques qui sont les moins fréquemment utilisées par les enseignants selon le

portrait des pratiques de gestion des comportements difficiles effectués auprès des enseignants québécois du primaire (Massé *et al.*, 2019).

Les croyances quant à l'inefficacité de certaines pratiques pourraient être liées au non-respect des conditions d'efficacité souligné par certains participants. Le non-respect des conditions d'efficacité ressort également dans d'autres études sur les pratiques pour gérer les comportements difficiles menés auprès d'enseignants (Casale-Giannola, 2012; Gable *et al.*, 2010; Maggin *et al.*, 2011). Ce non-respect pourrait générer des résultats non concluants qui renforcent par la suite la croyance d'inefficacité en cette pratique et qui engendre une attitude négative à cet égard (Poulou, 2005). En lien avec la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991), le manque de connaissance relevé par les enseignants dans l'application des pratiques recommandées peut alors affecter le sentiment d'efficacité et donc les opinions quant aux conséquences perçues dans la mise en place de ces dernières en raison des résultats non concluants. Ceci pourrait donc contribuer aux croyances cognitives plus négatives et à la non-utilisation des pratiques chez les enseignants. Ceci rejoint d'ailleurs les écrits scientifiques de Knauder et Koschmieder (2019) où l'attitude et le sentiment d'efficacité personnelle ont une incidence sur l'individualisation du soutien offert aux élèves.

À l'inverse, bien que moins fréquemment rapporté par les participants, leur discours témoigne de croyances cognitives plus positives quant à l'efficacité de pratiques proactives universelles qui s'adressent à l'ensemble des élèves, comme les rituels d'accueil et de départ, l'enseignement coopératif (jumeler deux élèves) ou de pratiques qui ne demandent pas à être planifiées comme d'aider un élève à réaliser sa tâche ou de se rapprocher physiquement. Cela concorde avec les résultats de certaines études qui montrent que les pratiques adressées à l'ensemble du groupe sont considérées comme les plus faisables en contexte scolaire (Gable *et al.*, 2012; Scott *et al.*, 1998; State *et al.*, 2017).

Les croyances quant à l'infaisabilité de certaines pratiques, se rapportent aux pratiques qui demandent à être individualisées. Ceci semble être lié au contexte d'enseignement et à la gestion de l'ensemble des besoins particuliers à l'intérieur de la classe. Pour plusieurs enseignants, l'atteinte des objectifs d'apprentissage prévus dans les programmes d'enseignement n'est pas

possible lorsqu'ils doivent individualiser les pratiques. Ensuite, la diversité des besoins des élèves pourrait aussi rendre difficile l'individualisation des pratiques. En lien avec la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991), les raisons qui sous-tendent les croyances d'infaisabilité peuvent également être influencée par les croyances de contrôle, soit l'exigence de la tâche. La charge de travail associée au contexte d'enseignement et à l'ensemble des besoins particuliers peut donc avoir une incidence sur leur disponibilité et le temps passé à individualiser les pratiques. Pour contrer cette difficulté, Bergeron, Rousseau et Leclerc (2011) allèguent que l'on devrait encourager l'utilisation par les enseignants de pratiques universelles qui tiennent compte d'une diversité de besoins d'élèves de façon proactive, plutôt que de différencier les interventions à certains besoins particuliers manifestés par les élèves, afin de favoriser l'intégration scolaire pour tous et d'alléger la tâche des enseignants en classe ordinaire.

Une autre raison invoquée par les participants pour ne pas utiliser certaines pratiques se rapporte à la compréhension de leur rôle dans l'utilisation des pratiques de gestion des comportements difficiles. Une divergence est présente entre le discours des enseignants et celui des autres acteurs scolaires (direction, psychoéducateur, etc.) à ce sujet. Certains enseignants considèrent que ce n'est pas leur rôle d'utiliser des pratiques favorisant l'autorégulation des élèves comme l'enseignement de la gestion des émotions ou l'utilisation de feuilles de route, de fiches de réflexion ou de gestes réparateurs. Cette croyance pourrait expliquer pourquoi ces pratiques ressortent parmi les pratiques les moins utilisées par les enseignants dans l'étude de Gable et al. (2010). Bien que certaines études mettent de l'avant l'importance du soutien aux enseignants pour augmenter l'utilisation des pratiques inclusives (McLeskey et Waldron, 2002; Van den Berg *et al.*, 2001), le rôle de chacun des acteurs scolaires ne serait pas clairement défini dans l'utilisation de ces pratiques. La perception des différents rôles pourrait donc être incomprise par les différents acteurs scolaires, ce qui limiterait leur utilisation ou leur efficacité. En ce sens, l'ensemble des acteurs engagés dans le processus d'intégration des élèves PDC devraient préciser leurs différentes conceptions quant à l'utilisation des pratiques inclusives afin de valider les rôles de chacun (Rousseau *et al.*, 2008).

Croyances affectives

En ce qui concerne les croyances affectives, les arguments les plus fréquemment utilisés par les participants pour ne pas utiliser certaines pratiques se rapportent au sentiment de malaise et d'iniquité des enseignants envers les autres élèves de la classe. Alors que certains acteurs scolaires perçoivent les bienfaits des systèmes d'émulation, pour les enseignants, les pratiques liées aux systèmes d'émulation et aux récompenses génèrent le plus grand malaise. Ils craignent un manque d'équité envers les autres élèves de la classe si les élèves PDC ont davantage de récompenses, alors qu'ils adoptent plus de comportements inappropriés. Ce manque d'équité ressort d'ailleurs comme une préoccupation pour les enseignants dans d'autres études (Hodkinson, 2005; Lopes *et al.*, 2004; Ruth et Berry, 2008). Dans le même sens, les enseignants craignent également les répercussions de l'utilisation de l'enseignement coopératif et du jumelage entre deux élèves sur les apprentissages et le rendement scolaire de l'ensemble des élèves en classe (McLeskey *et al.*, 2001). Comme il est ressorti dans l'étude de Berry (2008), les enseignants craignent de délaisser les autres élèves en classe et de ne pas être en mesure de répondre à leurs besoins. En lien avec la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991), le malaise des enseignants peut donc avoir une incidence sur la motivation intrinsèque, ce qui peut ensuite diminuer l'utilisation des pratiques recommandées (Knauder et Koschmieder, 2019).

Par ailleurs, l'utilisation de systèmes d'émulation publics à l'ensemble du groupe génère un malaise différent chez d'autres enseignants. Ils appréhendent plutôt que les élèves PDC aient des expériences plus négatives dans ce type de système en ne répondant pas aux attentes mises en place pour l'ensemble du groupe (Sellman, 2009). Ils redoutent que les autres élèves témoins de l'évolution négative des élèves PDC dans le système d'émulation les stigmatisent davantage.

Croyances normatives

Norme subjective

Les principaux arguments liés aux croyances normatives portent sur les attentes des directions envers les enseignants quant à la différenciation de l'enseignement ainsi que l'opinion des élèves sur la mise en place des systèmes de renforcement pour les élèves PDC.

Selon plusieurs enseignants, les attentes de la direction sont perçues comme étant irréalistes et infaisables dans leur contexte d'enseignement, ce qui ne les influence pas positivement à utiliser les pratiques visées. Ce résultat contraste avec ce qui était rapporté dans l'étude de McFarlane et Woolfson (2013) et de Yan et Sin (2014) où l'intention d'agir des enseignants envers les élèves ayant des difficultés était influencée positivement par les croyances normatives perçues concernant les directions d'école. Il est possible que les croyances normatives relatives aux directions d'école jouent un rôle positif sur l'intention d'agir des enseignants seulement lorsqu'elles sont perçues comme réalistes, et que sinon, elles pourraient jouer un rôle contraire.

En ce qui concerne les autres élèves de la classe, les enseignants craignent des réactions négatives de leur part en ce qui concerne surtout l'utilisation des systèmes d'émulation individuels, ce qui ne les encourage pas à les utiliser. Ici aussi, le sentiment d'iniquité est ramené. À cet effet, il pourrait être opportun de proposer aux enseignants l'utilisation de systèmes d'émulation ayant pour objectif de renforcer positivement l'ensemble du groupe, ce qui pourrait diminuer ce sentiment d'iniquité. Un système de privilège « interdépendant » demande à ce que tous les élèves de la classe atteignent le critère de réussite pour obtenir le privilège (Kerr et Nelson, 2010). Cette façon de faire favorise alors la coopération entre les élèves, puisqu'ils doivent travailler ensemble pour atteindre l'objectif commun (Skinner *et al.*, 2002).

Croyances de contrôle

Exigence de la tâche

L'exigence de la tâche représente un thème important dans le discours de l'ensemble des participants. Les principaux arguments se rapportent à la charge de travail ainsi qu'au temps exigé pour la mise en œuvre des pratiques. Les pratiques qui demandent à être individualisées peuvent augmenter la charge de travail des enseignants. La différenciation de l'enseignement que demande la diversité des besoins dans une classe, la gestion des pratiques de renforcement au quotidien (récompenses, systèmes d'émulation), ainsi que l'évaluation fonctionnelle, sont principalement

relevées par les participants. Ceci peut donc expliquer pourquoi ces pratiques se retrouvent parmi les moins utilisées dans les différentes études (Gable *et al.*, 2010; Massé *et al.*, 2019).

Le nombre élevé d'élèves avec des besoins particuliers dans une classe est également ramené. Le temps requis pour individualiser les pratiques pour chaque élève et d'intervenir un à un semble difficile pour les enseignants dans leur contexte de classe (Moldoveanu, Grenier et Steichen, 2016; State *et al.*, 2017). Le discours des participants met aussi de l'avant que la charge de travail nuit au respect des conditions d'efficacité de plusieurs pratiques, notamment la constance de leur utilisation. À cet égard, certaines études mettent de l'avant le principe du co-enseignement afin de favoriser une meilleure adaptation des pratiques et donc une meilleure gestion de classe (Janin et Couvert, 2020). Les arguments liés à l'exigence de la tâche rejoignent également les arguments évoqués dans la faisabilité des pratiques (croyances cognitives). Comme le suggère l'étude de Knauder et Koschmieder (2019), pour soutenir un processus d'individualisation, l'enseignant doit percevoir ses capacités à mettre en œuvre les pratiques ainsi que présenter des attitudes plus positives envers l'individualisation des pratiques.

Le manque de soutien par les autres acteurs scolaires est aussi rapporté comme argument pour ne pas utiliser les pratiques de différenciation de l'enseignement. Cet argument est lié à la charge de travail en contexte d'enseignement et à la difficulté de prendre en charge individuellement les pratiques. Le manque de soutien de la part des acteurs scolaires pourrait augmenter la charge de travail des enseignants dans la planification et la mise en place des pratiques individualisées. Les écrits scientifiques mettent en évidence l'influence du soutien sur le développement de nouvelles connaissances, d'une compréhension plus approfondie des besoins chez les élèves PDC et donc de l'utilisation de nouvelles pratiques chez les enseignants (Cooper et Jacobs, 2011; Kourkoutas et Wolhuter, 2013). Ainsi, le manque de soutien soulevé par les enseignants peut donc aussi avoir une incidence sur leur sentiment d'efficacité personnelle à mettre en œuvre les pratiques recommandées.

À l'inverse, bien que peu rapportés dans leur discours, certains participants soulignent que la rapidité d'exécution de certaines pratiques favorise leur utilisation. Les félicitations et la participation des élèves au choix des règles sont principalement visées. Encore une fois, les pratiques universelles visant l'ensemble du groupe sont perçues comme étant plus faciles à mettre en place (Gable *et al.*, 2012; Scott *et al.*, 1998; State *et al.*, 2017).

La latitude décisionnelle

En ce qui a trait à la latitude décisionnelle, certains enseignants rapportent qu'ils se sentent obligés d'utiliser certaines pratiques non recommandées, comme les retenues et les suspensions, car elles figurent dans le code de vie de leur école. Ils ajoutent que le code de vie est une décision collective et qu'il n'est pas toujours adapté à la réalité du contexte de classe. Une étude sur les codes de vie de plus de 358 écoles primaires et secondaires montre effectivement que la majorité des codes de vie présentent surtout des mesures punitives et peu de mesure de renforcement favorisant les apprentissages et le développement des comportements désirés chez les élèves (Lagacé-Leblanc *et al.*, 2018). Ce manque de latitude décisionnelle dans la mise en place de certaines pratiques peut donc limiter la motivation intrinsèque des enseignants à utiliser ces pratiques. L'utilisation des pratiques est davantage liée à une motivation extrinsèque (code de vie), ainsi qu'à la pression sociale (directions), ce qui peut limiter l'intention d'agir des enseignants (Knauder et Koschmieder, 2019).

Le sentiment d'efficacité personnelle

Contrairement à l'étude quantitative de MacFarlane et Woolfson (2013) qui démontrait que le sentiment d'autoefficacité avait le plus grand pouvoir prédictif de l'utilisation de pratiques pour favoriser l'intégration scolaire des élèves ayant des difficultés comportementales, ce thème ressort peu dans cette étude. Lorsqu'il ressort, les éléments se rapportant au sentiment d'autoefficacité des enseignants visent majoritairement le manque de connaissances dans l'application efficace des pratiques. Cela concorde avec ce qui est rapporté par Goodman et Burton (2010) concernant le manque de formation et de soutien apporté aux enseignants qui nuit à l'utilisation efficace des pratiques. Il est donc difficile de respecter les conditions d'efficacité générant ainsi des résultats

non concluants. Ceci maintient alors le sentiment d'autoefficacité plus faible et les croyances négatives envers les pratiques, limitant l'utilisation de ces dernières (MacFarlane et Woolfson, 2013; Schüle *et al.*, 2016).

Autres facteurs liés au modèle théorique

Le discours des participants met de l'avant le style d'enseignement traditionnel ou autoritaire comme étant un facteur qui influence négativement l'utilisation de certaines pratiques recommandées, notamment la participation des élèves au choix des conséquences. Ceci rejoint d'ailleurs les résultats de la métasynthèse de Rousseau *et al.* (2014) qui rapporte qu'un manque de flexibilité et une vision de l'enseignement plus traditionnelle limitent l'implantation des pratiques liées à l'intégration scolaire.

Limites

Cette recherche comporte certaines limites. Les principales limites se rapportent à l'échantillon ainsi qu'à la nature des données recueillies par les entrevues et les groupes de discussion.

D'abord, l'échantillon présente davantage de femmes que d'hommes. Sachant qu'il peut avoir certaines différences dans l'enseignement selon le genre, il aura été plus difficile d'avoir un portrait clair des arguments pour utiliser ou non les pratiques, pour les hommes. Toutefois, l'échantillon est représentatif de la population enseignante québécoise au préscolaire/primaire où les enseignants masculins représentent seulement 12 % de l'ensemble des enseignants (MEES, 2015). Finalement, le portrait mis de l'avant concerne seulement les milieux scolaires francophones. Toutefois, l'échantillon de l'étude est représentatif des différents milieux selon les indices de défavorisation, selon la provenance (urbain, région) et la taille de l'école.

Conclusion

Cette étude a permis de documenter les raisons invoquées par les enseignants québécois du primaire et d'autres intervenants scolaires (direction, professionnels, professionnels non enseignants) pour utiliser ou non les pratiques recommandées dans la gestion des comportements difficiles en classe.

Par rapport aux études antérieures, cette étude contribue à soutenir les acteurs scolaires dans le processus d'intégration scolaire en dégageant majoritairement l'influence des croyances quant à l'efficacité et la faisabilité de l'utilisation de pratiques inclusives pour diminuer les comportements perturbateurs en classe. Les enseignants continuent de croire que les pratiques ne sont pas efficaces, et ce, malgré les résultats de plusieurs études démontrant l'efficacité des pratiques inclusives. La croyance d'efficacité semble maintenue par le manque de formation et de soutien des enseignants dans l'application des pratiques. Ces facteurs pourraient maintenir la résistance des enseignants, particulièrement dans l'utilisation des pratiques qui demandent à être individualisées. Comme le discours des participants met de l'avant, le besoin de soutien et de formation des enseignants au cours de leur formation initiale ou continue représente un facteur important afin de favoriser des croyances positives quant à l'efficacité des pratiques inclusives. Plusieurs dispositifs de soutien aux enseignants peuvent d'ailleurs être mis en place par les psychoéducateurs présents dans les milieux scolaires (par exemple, l'accompagnement professionnel, la consultation individuelle, la consultation de groupe, l'observation des pratiques, etc.) (Gaudreau et Nadeau, 2015).

Le discours des enseignants met également de l'avant certaines conditions favorables à la mise en œuvre des pratiques inclusives. Les pratiques universelles qui visent l'ensemble du groupe sont perçues comme étant plus faciles à mettre en place. Ces dernières sont rapides et demandent peu de planification pour les enseignants. En somme, cette étude permet de penser que les facteurs d'influence sont multiples tels que les croyances d'efficacité et d'applicabilité, l'exigence de la tâche associée et le sentiment d'autoefficacité. Les recherches futures auront avantage à poursuivre l'observation de l'utilisation réelle des pratiques sur le terrain, ainsi que de vérifier les effets de l'utilisation des pratiques sur les apprentissages et l'adaptation sociale des élèves PDC .

Références

- Ahmmmed, M., Sharma, U. et Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability et Society*, 29(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- American Psychiatric Association. (2015). DSM-5 : *Manuel diagnostic et statistique des troubles mentaux*. Elsevier Masson.
- Akin-Little, A., Little, S. G., Bray, M. A. et Kehle, T. J. (2009). *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies*. American Psychological Association.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v15i0.859>
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behaviour. Dans P. A. M. Van Lange, A.W. Kruglanski et E.T. Torry (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1) (p. 438-459). Sage Publications Ltd.
- Aud, S., Hussar, W., Planty, M., Snyder, T., Bianco, K., Fox, M. et Drake, L. (2010). The condition of education 2010 (NCES 2010-028). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
- Avramidis, E., et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Begeny, J. C. et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.3.262>
- Benn, A. L. (2005). Communities of practice: *Study of one school's first year of implementation of a new problem-solving mode* (thèse de doctorat non publiée). University of Maryland, Coll Park, MD, États-Unis. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.3.262>
- Bergeron, G. et Douville, L. (2018). *L'évaluation psychoéducative* (2^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Bergeron, G., Point, M. et Prudhomme, L. (2013). Éducation inclusive au Canada: analyse comparative. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire Normand

Maurice. Récupéré de :

http://www.lisis.ch/resources/synthese_education_inclusive_2013.pdf

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives: étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>

Berry, R. A. W. (2008). Novice teachers' conceptions of fairness in inclusion classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1149-1159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.012>

Berry, R. A. (2010). Preservice and early career teacher's attitudes toward inclusion, instructional accommodations, and fairness: three profiles. *The Teacher Educator*, 45(2), 75-95. <https://doi.org/10.1080/08878731003623677>

Beyda, S. D., Zendall, S. S. et Ferko, D. J. K. (2002). The relationship between teacher practices and the task-appropriate and social behavior of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(3), 236-255.

Billingsley, B. S., Fall, A.-M. et Williams, T. O., Jr. (2006). Who is teaching students with emotional and behavioral disorders? A profile and comparison to other special educators. *Behavioral Disorders*, 31(3), 252–264. <https://doi.org/10.1177/019874290603100301>

Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Goerges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention comportementale : Le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152.

Blaya, C. et Beaumont, C. (2007). La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école: un tour d'horizon international. *Conférence présentée lors de la Journée-conférence sur la violence à l'école, Université de Sherbrooke, Québec, Canada*.

Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire: défis, limites, modalités*. Éditions Nouvelles.

Boyle, C., Topping, K., Jundal-Snape, D. et Norwich, B. (2012). The Importance of Peer-Support for Teaching Staff when Including Children with Special Educational Needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/0143034311415783>

Briesch, A. M. et Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988–2008). *School Psychology Quarterly*, 24(2), 106–118. <https://doi.org/10.1037/a0016159>

- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A. et Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134-148.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004>
- Capern, T. et Hammond, L. (2014). Establishing positive relationships with secondary gifted students and students with emotional/behavioural disorders: Giving these diverse learners what they need. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 46-67.
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.5>
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Chenelière Éducation.
- Casale-Giannola, D. (2012). Comparing inclusion in the secondary vocational and academic classrooms: Strengths, needs, and recommendations. *American Secondary Education*, 40(2), 26–42.
- Cook, B. G. et Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135–144.
<https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: An international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71-86. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543547>
- Cooper, P. et Jacobs, B. (2011). *From inclusion to engagement: Helping students engage with schooling through*. John Wiley.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
<https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Deslauriers, J-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, L. Groulx, J. Deslauriers, A. Laperrrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.173-209). Gaëtan Morin Editeur.
- DeMonte, J. (2013). *High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning*. Center for American Progress.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561095.pdf>
- Dionne, C. et Rousseau, N. (2009). *Transformation des pratiques éducatives*. Presses de l'Université du Québec.

- Dufrene, B. A., Parker, K., Menousek, K., Zhou, Q., Harpole, L. L. et Olmi, D. J. (2012). Direct behavioral consultation in Head Start to increase teacher use of praise and effective instruction delivery. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 22(3), 159-186. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.620817>
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.574170>
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A. et O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 129-140. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.11.001>
- Forlin, C. et Chambers, D. (2011) Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière Éducation.
- Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. et Mauzy, D. (2010). Analysis of ongoing participation in a child care workforce cash incentive programme in the United States. *Early Child Development and Care*, 180(6), 719-734. <https://doi.org/10.1080/03004430802269018>
- Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C. et Park, K. L. (2012). Importance, usage and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education & Treatment of Children*, 35(4), 499-520. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0030>
- Gaines, T. et Barnes, M. (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*, 4(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313561>
- Gallagher, F. (2016). La recherche descriptive interprétative: description des besoins psychosociaux de femmes à la suite d'un résultat anormal à la mammographie de dépistage du cancer du sein. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 5-28). Presses de l'Université du Québec.

- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012a). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales: dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 27-45.
<https://doi.org/10.3917/nras.072.0027>
- 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>
- Goodman, R. L. et Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497662>
- Gordon, L. M. (2001). High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Communication présentée au Annual Meeting of the California Council on teacher education, San Diego, CA.
- Gottlieb, J. et Weinberg, S. (1999). Comparison of students referred and not referred for special education. *The Elementary School Journal*, 99(3), 187-199.
<http://dx.doi.org/10.1086/461922>
- Graeper, K. D. (2011). ADHD in-service training: An examination of knowledge, efficacy, stress, teaching behavior, and irrational thoughts (Thèse de doctorat inédite). St-John's university.
- Guskey, T. R. et Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
<https://doi.org/10.3102/00028312031003627>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Harrison, J. R., Vannest, K., Davis, J. et Reynolds, C. (2012). Common problem behaviors of children and adolescents in general education classrooms in the United States. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 55-64.
<https://doi.org/10.1177/1063426611421157>

Harvey, É., Lemelin, J-P., Déry, M. (2020). La qualité de la relation élève-enseignant : un modérateur des liens longitudinaux entre le tempérament de l'enfant et les problèmes de comportement. *La foucade*, 21(1), 5-8.

Hind, K., Larkin, R. et Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424-437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>

Hodkinson, A. (2005). Conceptions and misconceptions of inclusive education: A critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education*, 73(1), 15-28. <https://doi.org/10.7227/RIE.73.2>

Horne, P. et Timmons, V. (2009) Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273–86. <https://doi.org/10.1080/13603110701433964>

Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. et Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497-504. <https://doi.org/10.1002/pits.1038>

Hughes, J. N., K. Oi-man, V. Villarreal, Johnson, A. Y. et Jiun-Yu, W. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 350–365. <https://doi.org/10.1037/a0026339>

Ignatovitch, E. et Smantser, A. (2015). Future teacher training for work in inclusive educational environment: Experimental study results. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 214, 422–429. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.699>

Infantino, J. et Little, E. (2005). Student's perceptions of classroom behavior problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508. <https://doi.org/10.1080/01443410500046549>

Institut de la statistique du Québec (2018). Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) 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 2015-2016. Gouvernement du Québec.

Janin, M. et Couvert, D. (2020). Le coenseignement : bénéfices, limites et importance de la formation. *Éducation et Francophonie*, 48(2), 200-219.

- Jones, H. A. et Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(10), 918-919.
<https://doi.org/10.1002/pits.20342>
- Kauffman, J. M., Landrum, T. J., Mock, D. R., Sayeski, B. et Sayeski, K. L. (2005). Diverse knowledge and skills require a diversity of instructional groups: A position statement. *Remedial and Special Education*, 26(1), 2-6.
<https://doi.org/10.1177/07419325050260010101>
- 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>
- Kazdin, A. E. (2013). *Behavior modification in applied settings* (7^e éd.) Waveland Press Inc.
- Keaney, M. T. (2012). Examining teacher attitudes toward integration: Important considerations for legislatures, courts, and schools. *St. Louis University Law Journal*, 56(3), 827-856.
- Kendall, P. C. (2011). *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures*. Guilford Press.
- Kern, L., George, M. P. et Weist, M. D. (2016). *Supporting students with emotional and behavioral problems: Prevention and intervention strategies*. Brookes.
- Knauder, H., et Strohmeier-Wieser, A. (2017). Kongressbericht (S. 159-167). Würzburg: Edition bentheim.
- Knauder, H., Strohmeier-Wieser, A., Holzer, N., Pobinger, M. L., et Pignitter, I. (2018). Die Umsetzung von Besser Fördern“: eine Frage von Akzeptanz? *Erziehung und Unterricht*, 168(1-2), 157-164.
- Kourkoutas, E. E. et Wolhuter, C. C. (2013). Handling leaner discipline problems: A psycho-social whole school approach. *Koers*, 78(3), 1-8. <https://hdl.handle.net/10520/EJC146956>
- Kourkoutas, E., Stavrou, P.-D. et Plexousakis, S. (2018). Teachers' emotional and educational reactions toward children with behavioral problems: Implication for school-based counseling work with teachers. *Journal of Psychology*, 6(2), 17-33.
<https://doi.org/10.15640/jpbs.v6n2a3>
- Kwon, K.-A., Hong, S.-Y. et Jeon, H.-J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*, 31(3), 360-378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>

Lagacé-Leblanc, J., Beaudoin, M., Massé, L., Gaudreau, N., Verret, C. et Nadeau, M.-F. (2018, décembre). Analyse des codes de vie utilisés dans des écoles québécoises primaires et secondaires. *La foucade*, 19(1), 32-34.

Landrum, T., Katsiyannis, A. et Archwamety, T. (2004). An analysis of placement and exit patterns of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 29(2), 140-153. <https://doi.org/10.1177/019874290402900203>

Le Blanc, M.-J., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J.-C. et Trudeau-Leblanc, P. (1998). Intervenir autrement : un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté. Les Presses de l'Université de Montréal.

Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9411-4>

Little, S.G., Akin-Little, A. et O'Neil, K. (2015). Group contingency interventions with children 1980-2010: A meta-analysis. *Behaviour Modification*, 39(2), 322-341. <https://doi.org/10.1177/0145445514554393>

Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B. et Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 394-419.

Lübke, L., Meyer, J. et Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(3), 225-238. <https://doi.org/10.25656/01:12592>

MacFarlane, K. et Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>

Maggin, D. M., Chafouleas, S. M., Goddard, K. M. et Johnson, A. H. (2011). A systematic evaluation of token economies as a classroom management tool for students with challenging behavior. *Journal of School Psychology*, 49(5), 529-554. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.05.001>

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

- Massé, L., Bluteau, J., Verret, C. et Dumont, M. (2020). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (p. 289-318). Chenelière Éducation.
- Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020, juin). Les difficultés d'adaptation socioaffectionnelles et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd., p. 5-36). Chenelière Éducation.
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J. Y. et Levesque, V. (2013). Utilisation du processus d'évaluation fonctionnelle dans un programme d'accompagnement adressé à des enseignants du secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 34(3), 29-50.
- Massé, L., Lanaris, C., Dumouchel, M. et Tessier, M. (2008). Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté: contextes d'intervention favorables* (p. 141-165). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2019). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/cbs0000139>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignant·e·s québécois envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*. <https://doi.org/10.7202/1070726ar>
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place. Rapport scientifique intégral*. Projet : 2014-RP-179132 Québec, Qc : Fonds de recherche du Québec Société et Culture. Repéré à : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_rapport_L.Masse_troubles-comportement.pdf/c3885d6c-c342-4cb0-af23-14c3de0d803f
- McCormick, J. (1997). An attribution model of teachers' occupational stress and job satisfaction in a large educational system. *Work & Stress*, 11(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/02678379708256819>

- McCready, L. T. et Soloway, G. B. (2010). Teachers' perceptions of challenging student behaviours in model inner city schools. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 15(2), 111-123. <https://doi.org/10.1080/13632752.2010.480883>
- McLeskey, J., Waldron, N. L., So, T. H., Swanson, K. et Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education*, 24, 108–115. <https://doi.org/10.1177/088840640102400205>
- McLeskey, J. et Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54. <https://doi.org/10.1177/088840640202500106>
- Michail, S. (2012). "...Because suspension doesn't teach you anything"[sic]. *What students with challenging behaviours say about school suspension* (Report No. 1324-9320). Australian Association for Research in Education.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook and the coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation. (1999). Politique de l'adaptation scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2016). *Indices de défavorisation par écoles 2014-2015*. [school deprivation indices 2014-2015.] Gouvernement du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017). Politique de la réussite éducative. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.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.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). Statistique de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). À la même école ! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008a). Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/1/19-7065.pdf

Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique: représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745-769.
<https://doi.org/10.7202/1038601ar>

Monsen, J., Ewing, D. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environment Ressources*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>

Murphy, S. M. (2014). The theory of planned behavior and its applications to the field of substance use. Dans V. L. Rush (dir.), *Planned Behavior* (p. 1-12). Nova Science Publishers, Inc.

Myers, S. S. et Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationship and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
<https://doi.org/10.1080/15374410802148160>

Myers, D. M., Simonsen, B. et Sugai, G. (2012). Teacher preparation and students with behavioral disorders. Dans J. Bakken, F. Obiakor et A. Rotatori (dir.), *Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD* (p. 233-263). Emerald Group Publishing Limited.

Nadeau, M.-F., Couture, C. et Gaudreau, N. (2020). Les interventions comportementales : promouvoir l'adaptation scolaire et sociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (p. 261-288). Chenelière Éducation.

- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C. et Gaudreau, N. (2019). Quelles sont les pratiques spécifiques de gestion des comportements difficiles au primaire et par quoi sont-elles influencées? *Rire*. http://rire.ctreq.qc.ca/2019/02/quelles-sont-les-pratiques-specifiques-de-gestion-des-comportements-difficiles-au-primaire-et-par-quoi-sont-elles-influencees/?utm_medium=email&utm_campaign=Infolettre%20du%206%20fvrier%202019&utm_content=Infolettre%20du%206%20fvrier%202019+CID_410a303c5db9a37707d8b243adab08a5&utm_source=InfoCTREQ&utm_term=Quelles%20sont%20les%20pratiques%20spécifiques%20de%20gestion%20des%20comportements%20difficiles%20au%20primaire%20et%20par%20quoi%20sont-elles%20influences
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., Bégin, J.-Y. et Lagacé-Leblanc, J. (2018). Développement et validation de l'*Inventaire des pratiques de gestion des comportements* en classe. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales* (p. 89-112). Éditions JFD.
- Nadeau, M.-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2012). Efficacité d'un programme de consultation pour les enseignants du primaire visant à favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un TDAH. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(2), 146-157. <https://doi.org/10.1037/a0024655>
- Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J. et Rayner, C. S. (2020). Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: A scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>
- O'Rourke, J. et Houghton, S. (2009). The Perceptions of Secondary Teachers and Students about the Implementation of an Inclusive Classroom Model for Students with Mild Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 23-4. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.3>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin.
- Patton, A. (2018). General education teacher's perceptions about inclusion of students with emotional behavioral Disabilities. (Thèse de doctorat inédite). Walden University, Minneapolis, Minesota, États-Unis.
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008407>

Petroveska, I. (2011). *Educating students with emotional and behavioral disorders*. University of Oslo.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/33127644/Educating_Students_with_Emotiona...

Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE handbook of special education* (p. 117-130). SAGE.

Perry, D. F., Allen, M. D., Brennan, E. M. et Bradley, J. R. (2010). The evidence base for mental health consultation in early childhood settings: A research synthesis addressing children's behavioral outcomes. *Early Education and Development*, 21(6), 795-824.
<https://doi.org/10.1080/10409280903475444>

Poulou, M. (2005). Educational psychology within teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(6), 555-574. <https://doi.org/10.1080/13450600500293241>

Powell, S. et Nelson, B. (1997). Effect of choosing academic assignments on a student with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 185-186. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-181>

Racherbäumer, K., et Kühn, S. M. (2013). Zentrale Prüfungen und individuelle Förderung. Gegensatz oder zwei Seiten derselben Medaille? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3, 27-45.

Raggi, V. L. et Chronis, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), 85-111. <https://doi.org/10.1007/s10567-006-0006-0>

Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G. et Bagdadli, A. (2013). La scolarisation des enfants avec troubles du spectre autistique (TSA) en France: l'expérience d'enseignants en classe ordinaire et spécialisée. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64(4), 255-270. <https://doi.org/10.3917/nras.064.0255>

Reddy, L. A., Barboza-Whitehead, S., Files, T. et Rubel, E. (2000). Clinical focus of consultation outcome research with children and adolescents. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 1-22. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_01

- Reddy, L. A. et Richardson, F. D. (2006). School-based prevention and intervention programs for children with emotional disturbance. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 379-404.
- Reddy, L. A., Fabiano, G. A., Dudek, C. M. et Hsu, L. (2013). Instructional and behavior management practices implemented by elementary general education teachers. *Journal of School Psychology*, 51(6), 683-700. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.10.001>
- Regan, K. S. et Michaud, K. M. (2011). Best practices to support student behavior. *Beyond Behavior*, 20(2), 40-47.
- 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, Minnesota.
http://conservancy.umn.edu/bitstream/113550/1/Rinkel_umn_0130E_12086.pdf
- Ross, P. et Sliger, B. (2015). The current state of evidence-based practices with classroom management. *National Social Science Journal*, 43(2), 76-80.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., Renaud, M., Ridell, K. et Tétreault, K. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et métasynthèse. Rapport présenté au Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et au Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).
https://www.saen.ch/sites/default/files/public/docs/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf
- Ryan, J. B., Pierce, C. D. et Mooney, P. (2008). Evidence-based teaching strategies for students with EBD. *Beyond Behavior*, 17(3), 22-29.
- Sabbe, E. et Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: A literature review. *Teachers and Teaching*, 13(5), 521-538. <https://doi.org/10.1080/13540600701561729>
- Sabol, T. J. et Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment et Human Development*, 14(3), 213-231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p.123-147). Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Scanlon, G. et Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education.

Emotional and Behavioural difficulties, 18(4), 374-395.

<https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769710>

Schlein, C., Taft, R. et Tucker-Blackwell, V. (2013). Teachers' experiences with classroom management and children diagnosed with emotional behavioral disorder. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 15(1), 133-146.

Schiefele, U. et Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159–171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>

Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.004>

Schüle, C., Schriek, J., Besa, K.-S. et Arnold, K.-H. (2016). Der Zusammenhang der Theorie des geplanten Verhaltens mit der selbstberichteten Individualisierungspraxis von Lehrpersonen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 140-152.
<https://doi.org/10.25656/01:12301>

Schwarzer, R. et Jerusalem, M. (2002). Das konzept der Selbstwirksamkeit. Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft, Bd. 44, S. 28-53. Dans M. Jerusalem et D. Hopf (Dir.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in bildungsinstitutionen*. Weinheim: Beltz.

Schwarzer, R. et Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Dans E. Terhart, H. Bennewitz et M. Rothland (Dir.), Handbuch der Forschung zum lehrerberuf (P. 496-510). Münster: Waxmann.

Schüle, C., Schriek, J., Besa, K.-S. et Arnold, K.-H. (2016). Der Zusammenhang der Theorie des geplanten Verhaltens mit der selbstberichteten Individualisierungspraxis von Lehrpersonen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(2), 140-152.
<https://doi.org/10.25656/01:12301>

Scott, B. J., Vitale, M. R. et Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119. <https://doi.org/10.1177/074193259801900205>

Sellman, E. (2009). Lessons learned: Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/13632750802655687>

Shaver, P. R. et Mikulincer, M. (2012). Attachment theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *The theories of social psychology* (p. 160-177). Sage Publications Ltd.

Simpson, R. L., Peterson, R. L. et Smith, C. R. (2011). Critical educational program components for students with emotional and behavioral disorders: Science, policy, and practice. *Remedial and Special Education*, 32(3), 230-242.
<https://doi.org/10.1177/0741932510361269>

Skinner, C., Skinner, A. et Sterling-turner, H. (2002). Best practices in contingency management: Application of individual and group contingencies in educational settings. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best practices in school psychology IV* (p. 817-830). NASP.

Smith, C. R., Katsiyannis, A. et Ryan, J. B. (2011). Challenges of serving students with emotional and behavioral disorders: Legal and policy considerations. *Behavioral Disorders*, 36(3), 185-194. <https://doi.org/10.1177/019874291003600304>

Solzbacher, C. (2008). Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I e ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Dans I. Kunze, et C. Solzbacher (Dir.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* (S. 27-42). Baltmannsweiler: Schneider.

Spencer, V. G., Scriggs, T. E. et Mastropieri, M. A. (2003). Content area learning in middle school social studies classrooms and students with emotional or behavioral disorders: A comparison of strategies. *Behavioral Disorders*, 28(2), 77-93.
<https://doi.org/10.1177/019874290302800208>

Stanovich, P. J. et Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal*, 98(3), 221-238. <https://doi.org/10.1086/461892>

State, T., Kern, L., Starosta, K. et Mukherjee, A. (2011). Elementary pre-service teacher preparation in the area of social, emotional, and behavioral problems. *School Mental Health*, 3(1), 13–23. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9044-3>

State, T. M., Harrison, J. R., Kern, L. et Lewis, T. J. (2017). Feasibility and acceptability of classroom-based interventions for students with emotional/behavioral challenges at the high school level. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 26-36.
<https://doi.org/10.1177/1098300716648459>

Steege, M. W. et Brown-Chidsey, R. (2008). Functional behavioral assessment: The cornerstone of effective problem solving. Dans R. Brown-Chidsey (dir.), *Assessment for intervention : A problem-solving* (p.131-154). New York, NY : The Guilford Press.

Steege, M.W et Scheib, M. A. (2014). Best practices in conducting functional behavioral assessment. Dans P. Harrison et A. Thomas (dir.), *Best practices in school psychology :*

- Data-based and collaboratice decision making.* (p. 273-286). Bethesda, MD : National Association of School Psychologist.
- Steege, M. W., Pratt, J. L., Wickerd, G., Guare, R. et Watson, T. S. (2019). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide* (3^e éd.). Guilford.
- Stein, L. et Stein, A. (2016). Re-thinking America's teacher education programs. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(6), 191–196.
<https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1206427>
- Stormont, M., Lewis, T. J., Beckner, R. et Johnson, N. W. (2008). *Implementing behavior support systems in early childhood and elementary settings*. Corwin Press,
- Stormont, M. et Reinke, W. (2009). The importance of precorrective statements and behavior-specific praise and strategies to increase their use. *Beyond Behavior*, 18(3), 26-32.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. et Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0022466907310372>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Thorne, S. E. (2008). *Interpretive description*. Left Cost Press.
- Trotman, D., Tucker, S. et Martyn, M. (2015). Understanding problematic pupil behaviour: Perceptions of pupils and behaviour coordinators on secondary school exclusion in an English city. *Educational Research*, 57(3), 237–253.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056643>
- Urton, K., Wilbert, J. et Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegium. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 3-16. <https://doi.org/10.25656/01:9242>
- Van den Berg, R. , Sleegers, P. et Geijsel, F. (2001). Teachers' concerns about adaptive teaching: Evaluation of a support program. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(3), 245-258.
- Witmer, M. M. (2005). The fourth R in education-relationships. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(5), 224-228.
<https://doi.org/10.3200/TCHS.78.5.224-228>
- Yan, Z. et Sin, K. F. (2014). Exploring the intentions and practices of principals regarding inclusive education: An application of the Theory of Planned

Behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 205-221. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.934203>

Yan, Z. et Sin, K.-f. (2014). Inclusive education: Teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 72-85.

Yang, C. H. et Rusli, E. (2012). Teacher training in using effective strategies for preschool children with disabilities in inclusive classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 53-64. <https://doi.org/10.19030/tlc.v9i1.6715>

Appendice A

Lettre d'information au projet et formulaire de consentement pour les entrevues



Université du Québec
à Trois-Rivières
Savoir. Surprendre.

LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet de recherche :

Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place

Chercheurs :

Line Massé, Ph. D., Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Claudia Verret, Ph. D., Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

Marie-France Nadeau, Ph. D., Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke

Nancy Gaudreau, Ph. D., Département des études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté d'éducation de l'Université Laval

Nous apprécierions grandement votre participation à cette recherche.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Objectifs du projet

Les objectifs de ce projet de recherche sont de :

- dresser le portrait des pratiques des enseignants québécois pour gérer les comportements difficiles des élèves;
- cerner les conditions qui favorisent ou qui entravent la mise en œuvre des pratiques recommandées pour la gestion des comportements difficiles par les enseignants selon le secteur et la langue d'enseignement.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à un entretien semi-dirigé d'une durée de **30 à 45 minutes** qui aura lieu à votre école au moment de votre choix.

Des questions porteront sur les conditions ou les facteurs qui favorisent ou qui nuisent à l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. D'autres questions auront trait aux conditions qui favorisent ou qui nuisent à l'utilisation des pratiques recommandées pour cette clientèle.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ **30 à 45 minutes**, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

Tous les participants intéressés recevront par courriel un mot de passe leur donnant accès à un site Web sur lequel seront déposés différents documents utiles pour l'intervention auprès des élèves PTC, des bibliographies sélectives ainsi qu'un répertoire de sites Internet pertinents. Les principaux résultats de la recherche seront également déposés sur ce site ou envoyés par courriel aux participants.

Pour toutes les écoles participant au projet, une formation d'une demi-journée sera offerte par une des membres de l'équipe de recherche sur les interventions recommandées pour les élèves PTC. Les écoles pourront choisir parmi différents thèmes proposés.

Confidentialité

Les entretiens seront enregistrés afin de faire un compte rendu fidèle de ce qui est dit. Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique.

Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications scientifiques, articles scientifiques, mémoires de maîtrise ou thèses de doctorat, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. En ce qui concerne les données nominalisées figurant sur le formulaire de consentement, seulement le chercheur principal et ses assistants y auront accès, alors que les autres données anonymisées seront accessibles aux autres membres de l'équipe de recherche. Les données électroniques seront regroupées dans un fichier protégé par un mot de passe. Les données nominalisées seront détruites de façon sécuritaire (déchiquetées) trois ans après la fin du processus de recherche. Les données anonymisées seront conservées de façon électronique pour utilisation future dans le cadre d'autres projets de recherche. Elles seront détruites lorsque plus aucune utilisation ne sera pertinente pour l'avancement des connaissances.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'appréciions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Line Massé, chercheure principale, par courriel (line.masse@uqtr.ca) ou par téléphone (819-376-5011, poste 4010, ou au numéro sans frais 1-800-365-0922 poste 4010).

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-15-211.07.02 a été émis le 25 mars 2015.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.



Université du Québec
à Trois-Rivières
Savoir. Surprendre.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, *Line Massé*, chercheure principale, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, soussigné(e),

(prénom et nom du participant en caractère d'imprimerie)

confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet ***Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place***. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

(Signature du participant)

Line Massé

(Signature de la chercheure responsable, Line Massé)

Date : _____

Date : _____

- Je désire recevoir un courriel m'indiquant le mot de passe pour avoir accès au site Internet du projet.
- Je désire recevoir le résumé des résultats de la recherche.

Indiquez l'adresse électronique afin que nous puissions communiquer avec vous le cas échéant :

Adresse électronique : _____

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur.

Appendice B

Lettre d'information au projet et formulaire de consentement pour les groupes de discussion



LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet de recherche :

Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) et conditions de mise en place

Chercheurs :

Line Massé, Ph. D., Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Claudia Verret, Ph. D., Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

Marie-France Nadeau, Ph. D., Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke

Nancy Gaudreau, Ph. D., Département des études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté d'éducation de l'Université Laval

Nous apprécierions grandement votre participation à cette recherche.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Objectifs du projet

Les objectifs de ce projet de recherche sont de :

- 1) dresser le portrait des pratiques des enseignants québécois pour gérer les comportements difficiles des élèves;
- 2) cerner les conditions qui favorisent ou qui entravent la mise en œuvre des pratiques recommandées pour la gestion des comportements difficiles par les enseignants selon le secteur et la langue d'enseignement.

Pour l'**objectif 1**, la collecte de données sera réalisée par l'entremise de questionnaires que les enseignants sont invités par courriel à remplir sur un portail Web. La tâche prend environ 20 minutes.

Pour l'**objectif 2**, des entretiens semi-dirigés de **45 à 60 minutes** sont prévus auprès des directions de ces écoles afin de documenter les facteurs contextuels de chacune des écoles et

les mesures mises en place pour soutenir les enseignants par rapport aux élèves PDC. Suite aux entretiens menés auprès des directions d'école, les documents susceptibles de soutenir l'analyse (convention de partenariat, projet éducatif, descriptions de mesures spécifiques, politiques et règlements internes, règle de l'école, etc.) seront aussi sollicités. Deux groupes de discussion seront également menés dans ces écoles (durée de 2 h), un auprès des enseignants (enseignants titulaires et spécialistes) et un auprès des personnels non enseignants (techniciens en éducation spécialisée, psychologue, psychoéducateur, etc.), qui se porteront volontaires pour y participer. **Dans les écoles du primaire**, pour le personnel non enseignant, les groupes de discussion seront remplacés par des entretiens individuels en raison du plus petit nombre de personnes impliquées.

Pour qu'une école puisse participer au groupe de discussion, au moins 75 % de ses enseignants doivent avoir rempli les questionnaires. Les enseignants devront remplir ces questionnaires sur un portail Internet particulier.

Calendrier des collectes de données

- Hiver et printemps 2016 : collecte de données par questionnaire auprès des enseignants du primaire et du secondaire (la collecte débutera dans la semaine du 21 mars)
- Printemps 2016 : groupes de discussion dans les écoles primaires (mai et juin);
- Automne 2016 et hiver 2017 : groupes de discussions dans les écoles secondaires et auprès des enseignants ou des intervenants oeuvrant dans des classes spéciales.

Tâche des enseignants et des intervenants scolaires pour l'objectif 2

La participation à ce projet de recherche consiste à assister à un groupe de discussion focalisée d'une durée de 90 à 120 minutes qui aura lieu à votre école après les heures de classe (3 à 5). Il est également possible de le faire lors des journées pédagogiques.

Des questions porteront sur les conditions ou les facteurs qui favorisent ou qui nuisent à l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales. D'autres questions auront trait aux conditions qui favorisent ou qui nuisent à l'utilisation des pratiques recommandées pour cette clientèle.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à la participation. Le temps consacré au projet, soit environ 90 à 120 minutes, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

Tous les participants intéressés recevront par courriel un mot se passe leur donnant accès à un site Web sur lequel seront déposés différents documents utiles pour l'intervention auprès des élèves PDC, des bibliographies sélectives ainsi qu'un répertoire de sites Internet pertinents. Les principaux résultats de la recherche seront également déposés sur ce site ou envoyés par courriel aux participants. Tous les participants qui auront rempli complètement les différentes sections du questionnaire Web auront aussi la possibilité de participer à un tirage de huit minis iPad. Les gagnants seront informés par courriel et devront fournir par la suite leur adresse postale afin de recevoir leur prix.

Une collation sera offerte aux participants lors des groupes de discussion.

Pour toutes les écoles participant aux groupes de discussion et le désirant, une formation d'une demi-journée sera offerte par une des membres de l'équipe de recherche sur les interventions recommandées pour les élèves PTC. Les écoles pourront choisir parmi différents thèmes proposés.

Les directions d'école recevront également un portrait des pratiques utilisées dans leur école ainsi qu'un sommaire des différentes variables à l'étude **si un nombre suffisant d'enseignants a participé au projet (60 % pour le primaire et 50 % pour le secondaire)**.

Confidentialité

Les entretiens seront enregistrés afin de faire un compte rendu fidèle de ce qui est dit. Aux fins de la discussion, les prénoms seront utilisés, mais ceux-ci seront remplacés par des noms fictifs lorsque nous rédigerons le compte rendu, soyez assuré que votre anonymat sera préservé. Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique.

Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications scientifiques, articles scientifiques, mémoires de maîtrise ou thèses de doctorat, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. En ce qui concerne les données nominalisées figurant sur le formulaire de consentement, seulement le chercheur principal et ses assistants y auront accès, alors que les autres données anonymisées seront accessibles aux autres membres de l'équipe de recherche. Les données électroniques seront regroupées dans un fichier protégé par un mot de passe. Les données nominalisées seront détruites de façon sécuritaire (déchiquetées) trois ans après la fin du processus de recherche. Les données anonymisées seront conservées de façon électronique pour utilisation future dans le cadre d'autres projets de recherche. Elles seront détruites lorsque plus aucune utilisation ne sera pertinente pour l'avancement des connaissances.

Participation volontaire

La participation des intervenants scolaires se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous en sommes reconnaissantes et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Line Massé, chercheure principale, par courriel (line.masse@uqtr.ca) ou par téléphone (1-819-376-5011, poste 4010, 1-819-266-3110 ou au numéro sans frais 1-800-365-0922 poste 4010).

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-15-211.07.02 a été émis le 25 mars 2015.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@ugtr.ca.

A handwritten signature in black ink that reads "Line Massé". The signature is fluid and cursive, with "Line" on top and "Massé" below it, slightly overlapping.

Line Massé
Directrice du projet de recherche

Appendice C

Questionnaire de données sociodémographiques pour les entrevues

Inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement (PTC) au primaire

- Tout au long de ce sondage, l'abréviation **PTC** sera utilisée pour désigner les élèves présentant des difficultés ou des troubles du comportement.

Renseignements généraux

1. Quel est le poste occupé ?

2. Depuis combien d'année occupez-vous ce poste ou un poste semblable ?
_____ ans

3. À quel niveau intervenez-vous principalement cette année? (Encerclez toutes les réponses qui s'appliquent.)

- a) Préscolaire.
- b) 1^{re} année.
- c) 2^e année.
- d) 3^e année.
- e) 4^e année.
- f) 5^e année.
- g) 6^e année.

4. Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez complété?

- a) Diplôme d'études collégiales.
- b) Certificat universitaire de premier cycle.
- c) Baccalauréat.
- d) Diplôme d'études supérieures spécialisées ou microprogramme de 2^e cycle.
- e) Maîtrise.
- f) Doctorat.
- g) Autre, précisez : _____

5. Au cours de votre formation initiale de premier cycle (baccalauréat, certificat ou programme court), environ combien d'heures de formation sur les difficultés comportementales avez-vous reçues au cours de votre formation initiale (ex. : un cours de 3 crédits = 45 heures) ? _____

6. Au cours des **cinq dernières années**, environ combien d'heures de formation sur les difficultés comportementales avez-vous reçues en cours d'emploi (incluant les conférences et les ateliers de formation continue) ? _____

Exprimez votre degré d'accord avec les trois affirmations suivantes :

1 Tout à fait en désaccord	2 En désaccord	3 Plutôt en désaccord	4 Plutôt d'accord	5 D'accord	6 Tout à fait d'accord
-------------------------------	-------------------	--------------------------	----------------------	---------------	---------------------------

7. Une formation additionnelle serait nécessaire aux enseignants pour mieux inclure les élèves PTC.	1	2	3	4	5	6
8. Un soutien additionnel serait nécessaire à l'intérieur de des classes pour mieux inclure les élèves PTC.	1	2	3	4	5	6
9. Un accompagnement additionnel de la part d'un professionnel serait nécessaire aux enseignants pour mieux inclure les élèves PTC.	1	2	3	4	5	6

10. Dans quel type d'établissement travaillez-vous ?

- a) Public. Indiquez la commission scolaire: _____
 b) Privé.

À des fins statistiques, veuillez préciser l'indice de défavorisation de l'école. _____

11. Genre : a) Femme b) Homme

12. Depuis combien d'années travaillez-vous en milieu scolaire? (Comptez l'année en cours.) _____

13. À quelle tranche d'âge appartenez-vous?

- a) 20 à 29 ans.
- b) 30 à 39 ans.
- c) 40 à 49 ans.
- d) 50 à 59 ans.
- e) 60 ans et plus.

Appendice D

Questionnaire de données sociodémographiques pour les groupes de discussion

Intégration des élèves présentant des troubles du comportement (PTC) au primaire

Tout au long de ce sondage, l'abréviation PTC sera utilisée pour désigner les élèves présentant des difficultés ou des troubles du comportement.

Renseignements généraux

14. Quel poste occupez-vous actuellement?

- a) Enseignant titulaire en classe ordinaire.
- b) Enseignant titulaire en classe d'adaptation scolaire.
- c) Enseignant spécialiste, précisez :
 - a. Enseignant de langue secondaire (anglais, français, espagnol, etc.).
 - b. Arts (art dramatique, arts plastiques, danse, musique).
 - c. Éducation physique et à la santé.
- d) Orthopédagogue.
- e) Direction d'école.
- f) Éducateur spécialisé.
- g) Autre, précisez : _____

15. À quel niveau intervenez-vous principalement cette année? (Encerclez toutes les réponses qui s'appliquent.)

- a) Préscolaire.
- b) 1^{re} année.
- c) 2^{re} année.
- d) 3^{re} année.
- e) 4^{re} année.
- f) 5^{re} année.
- g) 6^{re} année.

16. Dans quel type de classe enseignez-vous?

- a) Classe ordinaire.
- b) Classe enrichie.
- c) Classe d'adaptation scolaire. **Veuillez préciser le type de classe :**
 - a) Service intensif à court-terme de scolarisation-réadaptation (ex. : classe-répit)
 - b) Classe spéciale homogène (élèves ayant des difficultés similaires), précisez la clientèle
 - c) Classe spéciale hétérogène (élèves ayant des difficultés diverses), veuillez préciser le type de classe : _____

17. Au cours des deux dernières années, environ combien d'élèves PTC (code 12 ou 14) étaient intégrés dans votre groupe en moyenne ? _____

18. Au cours des deux dernières années, environ combien de fois avez-vous été impliqué dans le processus d'élaboration d'un plan d'intervention pour un élève PTC (code 12 ou 14) ? _____

19. Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez complété?

- h) Diplôme d'études collégiales.
- i) Certificat universitaire de premier cycle.
- j) Baccalauréat.
- k) Diplôme d'études supérieures spécialisées ou microprogramme de 2^e cycle.
- l) Maîtrise.
- m) Doctorat.
- n) Autre, précisez : _____

20. Au cours de votre formation initiale (DEC, baccalauréat, certificat ou programme court), environ combien d'heures de formation sur les difficultés comportementales avez-vous reçues au cours de votre formation initiale (ex. : un cours de 3 crédits = 45 heures)? _____

21. Au cours des cinq dernières années, combien d'heures de formation sur les difficultés comportementales avez-vous reçues en cours d'emploi (incluant les conférences et les ateliers de formation continue)? _____

Exprimez votre degré d'accord avec les trois affirmations suivantes :

1 Tout à fait en désaccord	2 En désaccord	3 Plutôt en désaccord	4 Plutôt d'accord	5 D'accord	6 Tout à fait d'accord
-------------------------------	-------------------	--------------------------	----------------------	---------------	---------------------------

9. Une formation additionnelle serait nécessaire pour mieux inclure mes élèves PTC.	1	2	3	4	5	6
10. Un soutien additionnel serait nécessaire à l'intérieur de ma classe pour mieux inclure mes élèves PTC.	1	2	3	4	5	6
11. Un accompagnement additionnel de la part d'un professionnel serait nécessaire pour mieux inclure mes élèves PTC.	1	2	3	4	5	6

12. Dans quel type d'établissement scolaire travaillez-vous ?

- c) Public.

d) Privé.

À des fins statistiques, veuillez préciser l'indice de défavorisation de l'école. _____

13. Genre : a) Femme b) Homme

14. Depuis combien d'années travaillez-vous comme enseignant? (Comptez l'année en cours.) _____

15. À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?

- a) 20 à 29 ans
- b) 30 à 39 ans
- c) 40 à 49 ans
- d) 50 à 59 ans
- e) 60 ans et plus

Appendice E
Guide d'entrevue pour les entretiens

Inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales

Questionnaire pour les entretiens individualisés

Numéro d'entrevue :

Date :

École :

Commission scolaire :

Statut de la personne :

Mot d'introduction

D'abord, je vous remercie de votre intérêt pour ce projet et d'avoir accepté de participer à cette rencontre. Cet entretien a pour but de cerner les conditions ou les facteurs qui favorisent ou qui entravent l'utilisation des pratiques recommandées pour la gestion des comportements difficiles par les enseignants. L'entretien va durer de 30 à 45 minutes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses c'est votre point de vue qui compte, vous êtes en quelque sorte l'expert! Si vous n'êtes pas à l'aise de répondre à une question, dites-le-moi et nous passerons à la suivante. Toutes vos réponses seront traitées de manière confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement de l'entrevue et le traitement des données. Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer?

1. Questions générales sur les conditions qui favorisent ou qui nuisent à l'inclusion scolaire des élèves PTC

1.1. Quelles sont, selon vous, les conditions qui favorisent l'inclusion scolaire des élèves PTC en classe ordinaire?

- a) Au niveau de l'élève
- b) Au niveau de la classe
- c) Au niveau de l'enseignante (ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés ou déficits d'un individu ; peuvent être innés ou acquis).
- d) Au niveau des parents et de la famille
- e) Les autres parents
- f) Au niveau de l'école
- g) Au niveau du syndicat
- h) Au niveau de la commission scolaire
- i) Au niveau des liens entre les différents services
- j) Au niveau du MELS

1.2. Quelles sont, selon vous, les conditions qui nuisent à l'inclusion scolaire des élèves PTC en classe ordinaire?

- a) Au niveau de l'élève
- b) Au niveau de la classe

- k) Au niveau de l'enseignant (ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés ou déficits d'un individu ; peuvent être innés ou acquis).
- c) Au niveau des parents et de la famille
- d) Les autres parents
- e) Au niveau de l'école
- f) Au niveau du syndicat
- g) Au niveau de la commission scolaire
- h) Au niveau des liens entre les différents services
- i) Au niveau du MELS

2. Questions sur les pratiques recommandées

Les questions suivantes ont toutes la même forme. Elles visent à cerner les conditions qui favorisent ou qui entravent la mise en œuvre et l'appropriation de ces pratiques jugées probantes pour la gestion des comportements difficiles par les enseignants dans votre école. Vous trouverez ci-joint la liste des principales interventions recommandées (voir *l'Inventaire des pratiques de gestion de comportement*). Nous passerons en revue chacune des catégories et chaque fois, nous vous demanderons d'identifier les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation. (**Voir aussi à partir du portrait de l'école ou le portrait des pratiques de la CS.**)

2.1. Le renforcement ?

- 2.1.1. Parmi les énoncés du renforcement, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?
- 2.1.2. Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation ? Pourquoi ?
- 2.1.3. Qu'est-ce qui est utilisé comme système d'émulation ? Dans toutes les classes ?
 - a) À qui s'adresse le système d'émulation (individuel ou de groupe) ?
- 2.1.4. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx sont une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ?
- 2.1.5. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx est une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ?
- 2.1.6. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx sont une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ?

2.2. Les conséquences ?

- 2.2.1. Parmi les énoncés des conséquences, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?
- 2.2.2. Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation ? Pourquoi ?

- 2.2.3. Quelles sont les conséquences sont les plus fréquemment appliquées pour le manquement aux règles ?
- 2.2.4. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx est une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ?
- 2.2.5. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx est une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ?
- 2.2.6. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx est une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ?

2.3. Les interventions pour favoriser l'autorégulation ?

- 2.3.1. Parmi les énoncés des interventions pour favoriser l'autocontrôle, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?
- 2.3.2. Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation ? Pourquoi ?
- 2.3.3. Selon le portrait réalisé dans votre école, certaines pratiques sont un peu moins utilisées que les autres. Pourquoi selon vous ?
 - XXXX
 -

2.4. Les stratégies liées à la planification de l'enseignement et à la gestion spatio-temporelle ?

- 2.4.1. Parmi les énoncés les stratégies liées à la planification et à la gestion du temps, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?
- 2.4.2. Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation ? Pourquoi ?
- 2.4.3. Selon le portrait réalisé dans votre école, certaines pratiques sont un peu moins utilisées que les autres. Pourquoi selon vous ?
 - XXXX

2.5. Les règles, les consignes, les attentes et les routines ?

- 2.5.1. Parmi les énoncés les règles, les consignes, les attentes et les routines, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?
- 2.5.2. Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation ? Pourquoi ?
- 2.5.3. Selon le portrait réalisé dans votre école, certaines pratiques sont un peu moins utilisées que les autres. Pourquoi selon vous ?
 - XXXX

2.6. L'évaluation fonctionnelle des comportements ?

- 2.6.1. Parmi les énoncés de l'évaluation fonctionnelle des comportements, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?

2.6.2. Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation?

Pourquoi ?

2.6.3. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx sont des pratiques un peu moins utilisées que les autres. Pourquoi selon vous ?

3. Parmi les interventions proposées, est-ce qu'il y en a qui vous apparaissent particulièrement difficiles à mettre en place, et si oui, pourquoi ?
4. Quelles sont les autres pratiques auxquelles vous avez recours pour gérer les comportements difficiles, qui vous apparaissent efficaces et qui n'apparaissent pas dans l'inventaire ?

Conclusion des échanges (5 à 10 minutes)

- Est-ce que quelque chose a été oublié ?
- Est-ce que vous souhaiteriez ajouter autre chose, apporter une précision ?
- Est-ce qu'il serait possible d'avoir accès à certains documents afin de pouvoir soutenir nos analyses : convention de partenariat, projet éducatif, descriptions de mesures spécifiques, politiques et règlements internes, règle de l'école, etc. ?

Appendice F

Guide d'entrevue pour les groupes de discussion

Inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement

Questionnaire pour le groupe de discussion focalisée¹

Mot d'introduction

D'abord, je vous remercie de votre intérêt pour ce projet. Le groupe de discussion a pour but de cerner les conditions ou les facteurs qui favorisent ou qui entravent la mise en œuvre et l'appropriation des pratiques jugées probantes pour la gestion des comportements difficiles par les enseignants. Les échanges vont durer un peu moins de deux heures. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, uniquement des points de vue différents. Il n'est pas nécessaire non plus de parvenir à un consensus. Tous doivent se sentir à l'aise d'émettre leur opinion.

Pour faciliter la discussion, je vous demande de parler assez fort et une seule personne à la fois. Nous enregistrons et nous filmons parce que nous ne voulons pas perdre aucune des opinions émises. Aux fins de la discussion, nous n'utiliserons que vos prénoms, mais ceux-ci seront remplacés par des noms fictifs lorsque nous rédigerons le compte rendu, soyez assuré que votre anonymat sera préservé.

3. Questions générales sur les conditions qui favorisent ou qui nuisent à l'inclusion scolaire des élèves PTC

3.1. Quelles sont, selon vous, les conditions qui favorisent l'inclusion scolaire des élèves PTC en classe ordinaire?

- I)** Au niveau de l'élève
- m)** Au niveau de la classe
- n)** Au niveau de l'enseignante
- o)** Au niveau des parents et de la famille
- p)** Au niveau de l'école
- q)** Au niveau du syndicat
- r)** Au niveau de la commission scolaire
- s)** Au niveau des liens entre les différents services
- t)** Au niveau du MELS

3.2. Quelles sont, selon vous, les conditions qui nuisent à l'inclusion scolaire des élèves PTC en classe ordinaire?

- j)** Au niveau de l'élève
- k)** Au niveau de la classe
- l)** Au niveau de l'enseignante
- m)** Au niveau des parents et de la famille

¹ Ce guide est inspiré de :

Desrosiers, J. et Larivières, N. (2014). Le groupe de discussion focalisé. Application pour recueillir des informations sur le fonctionnement au quotidien des personnes avec un trouble de personnalité limite. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 257-280). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

- n) Au niveau de l'école
- o) Au niveau du syndicat
- p) Au niveau de la commission scolaire
- q) Au niveau des liens entre les différents services
- r) Au niveau du MELS

4. Questions sur les pratiques recommandées

Les questions suivantes ont toutes la même forme. Elles visent à cerner les conditions qui favorisent ou qui entravent la mise en œuvre et l'appropriation de ces pratiques jugées probantes pour la gestion des comportements difficiles par les enseignants dans votre école. Vous trouverez ci-joint la liste des principales interventions recommandées (voir *l'Inventaire des pratiques de gestion de comportement*). Nous passerons en revue chacune des catégories et chaque fois, nous vous demanderons d'identifier les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation. (**Voir aussi à partir du portrait de l'école ou le portrait des pratiques de la CS.**)

4.1. Le renforcement ?

- 4.1.1. Parmi les énoncés du renforcement, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?
- 4.1.2. Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation ? Pourquoi ?
- 4.1.3. Qu'est-ce qui est utilisé comme système d'émulation ? Dans toutes les classes ?
 - b) À qui s'adresse le système d'émulation (individuel ou de groupe) ?
- 4.1.4. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx est une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ?
- 4.1.5. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx est une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ?
- 4.1.6. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx sont une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ?

4.2. Les conséquences ?

- 4.2.1. Parmi les énoncés des conséquences, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?
- 4.2.2. Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation ? Pourquoi ?
- 4.2.3. Quelles sont les conséquences sont les plus fréquemment appliquées pour le manquement aux règles ?
- 4.2.4. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx est une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ?
- 4.2.5. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx est une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ?

4.2.6. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx est une pratique un peu moins utilisée que les autres. Pourquoi selon vous ?

4.3. Les interventions pour favoriser l'autorégulation ?

4.3.1. Parmi les énoncés des interventions pour favoriser l'autorégulation, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?

4.3.2. Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation ? Pourquoi ?

4.3.3. Selon le portrait réalisé dans votre école, certaines pratiques sont un peu moins utilisées que les autres. Pourquoi selon vous ?

- xxxx

4.4. Les stratégies liées à la planification de l'enseignement et à la gestion spatio-temporelle ?

4.4.1. Parmi les énoncés les stratégies liées à la planification de l'enseignement et à la gestion spatio-temporelle, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?

4.4.2. Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation ? Pourquoi ?

4.4.3. Selon le portrait réalisé dans votre école, certaines pratiques sont un peu moins utilisées que les autres. Pourquoi selon vous ?

- xxxx

4.5. Les règles, les consignes, les attentes et les routines ?

4.5.1. Parmi les énoncés les règles, les consignes, les attentes et les routines, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?

4.5.2. Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation ? Pourquoi ?

4.5.3. Selon le portrait réalisé dans votre école, certaines pratiques sont un peu moins utilisées que les autres. Pourquoi selon vous ?

- xxxx

4.6. L'évaluation fonctionnelle des comportements ?

4.6.1. Parmi les énoncés de l'évaluation fonctionnelle des comportements, quelles sont les pratiques qui sont les plus faciles ou les plus difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?

4.6.2. Quelles sont les conditions qui favorisent ou qui nuisent à leur utilisation ? Pourquoi ?

4.6.3. Selon le portrait réalisé dans votre école, xxxx sont des pratiques un peu moins utilisées que les autres. Pourquoi selon vous ?

3. Parmi les interventions proposées, est-ce qu'il y en a qui vous apparaissent particulièrement difficiles à mettre en place, et si oui, pourquoi ?
4. Quelles sont les autres pratiques auxquelles vous avez recours pour gérer les comportements difficiles, qui vous apparaissent efficaces et qui n'apparaissent pas dans l'inventaire ?

Conclusion des échanges (5 à 10 minutes)

- Est-ce que quelque chose a été oublié ?
- Est-ce que quelqu'un parmi vous souhaite ajouter autre chose, apporter une précision ?