

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**EXPLORATION DES FACTEURS CONTRIBUTIFS À L'USAGE DES PRATIQUES
ENSEIGNANTES DE GESTION DES COMPORTEMENTS DIFFICILES AU
SECONDAIRE**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA**

MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION

**PAR
MARC-ANDRÉ LESSARD**

FÉVRIER 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

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

Direction de recherche :

Line Massé

Prénom et nom

Directrice de recherche

Claudia Verret

Prénom et nom

Codirectrice de recherche

Comité d'évaluation :

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

Jean-Yves Bégin

Interne

Prénom et nom

Évaluateur

Jonathan Bluteau

Externe

Prénom et nom

Évaluateur

Sommaire

Ce mémoire examine les diverses raisons invoquées par les acteurs scolaires du secondaire au Québec expliquant le recours ou non aux pratiques enseignantes jugées efficaces lors de l'inclusion des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC). Il s'inscrit dans le second volet d'un projet plus large qui a été financé par les Fonds de recherche Société et Culture du Québec (FRSCQ) intitulé *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place* (Massé et al., 2018). La première phase de ce projet visait à effectuer un portrait des pratiques utilisées par les enseignants en contexte d'inclusion des élèves PDC. La seconde partie, à laquelle s'intègre ce mémoire, vise à cerner les conditions qui favorisent ou qui entravent la mise en œuvre et l'appropriation de ces pratiques dont l'efficacité est jugée probante pour la gestion des comportements difficiles par les enseignants.

Les élèves PDC sont réputés être les plus difficiles à inclure dans les classes ordinaires (Avramidis et Norwich, 2002; Hornby et Evans, 2014; Lavoie, 2017; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Or, il semble que les enseignants ont tendance à ne pas utiliser toutes les pratiques efficaces et à user fréquemment de pratiques réputées inefficaces lorsqu'ils interviennent auprès d'eux (Evans et al., 2012; Gable et al., 2012; Maggin et al., 2011; Massé et al., 2018; State et al., 2017). L'écart entre les pratiques réputées efficaces et celles utilisées au quotidien s'explique difficilement par les écrits actuels. Ce mémoire vise donc à examiner les raisons invoquées par les acteurs scolaires (enseignants, direction d'école, personnel non enseignant) pour expliquer le recours ou non aux pratiques jugées efficaces pour ces élèves.

L'échantillon se compose de 67 acteurs scolaires issus de cinq écoles secondaires du Québec ($n=40$ enseignants, 19 professionnels et 8 directions d'école). Des entrevues individuelles semi-dirigées ($n=8$) et des groupes de discussion ($n=10$) ont été réalisés afin de recueillir leur perception concernant les facteurs qui facilitent ou qui entravent l'usage des pratiques efficaces en contexte d'inclusion. Les données recueillies ont fait l'objet d'analyses thématiques mixtes à l'aide du logiciel NVivo.

À la lumière de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 2012), les différentes raisons invoquées sont présentées selon leur appartenance aux croyances des enseignants (attitudes, normes subjectives et contrôle comportemental perçu). Les résultats révèlent que certaines attitudes cognitives et affectives influencent les enseignants à utiliser ou non certaines pratiques. C'est le cas, notamment, des perceptions qu'entretiennent les enseignants à l'égard de l'efficacité de la pratique, de sa conception du rôle d'enseignant, des échecs vécus lors d'implantations antérieures et du caractère injuste de la pratique envers les autres élèves.

Aussi, les enseignants sont plus enclins à utiliser les bonnes pratiques lorsqu'ils perçoivent que leur adoption est encouragée par les autres membres de l'équipe-école et qu'ils bénéficient de soutien lors de leur utilisation. Enfin, le manque de temps, le nombre d'élèves par classe, la capacité des enseignants à faire preuve d'autocontrôle et l'utilisation systématique des pratiques au quotidien sont des facteurs qui agissent sur leur perception de l'exigence de la tâche et leur sentiment d'auto-efficacité.

Ces résultats montrent l'importance de bien comprendre ce qui influence d'utilisation des pratiques recommandées par les enseignants afin de mieux les accompagner et de les soutenir afin d'assurer des conditions de scolarisation optimales pour ces élèves à besoins particuliers.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux et des figures.....	viii
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes	ix
Remerciements	x
Introduction	1
Problématique.....	4
Description des élèves présentant des difficultés comportementales	5
Défis de l'éducation inclusive.....	7
Pratiques d'inclusion efficaces.....	8
Stratégies de gestion de classe proactives.....	9
Pratiques axées sur les règles et instructions	10
Pratiques favorisant l'autorégulation.....	11
Pratiques de planification de l'enseignement et de gestion spatio-temporelle.....	11
Pratiques d'évaluation fonctionnelle du comportement	12
Stratégies de gestion de classe réactives.....	13
Pratiques basées sur le renforcement.....	14
Pratiques basées sur l'absence de conséquences	14
Pratiques basées sur la punition.....	15
Pratiques utilisées actuellement	15
Obstacles à l'utilisation des pratiques efficaces.....	18
Cadre théorique	20
Attitudes	23
Normes subjectives	23
Contrôle comportemental perçu.....	24
Intention d'agir.....	26
Objectifs et question de recherche	27
Méthode.....	29
Procédure de recrutement et participants	30

Instrumentation	30
Déroulement.....	32
Analyses qualitatives.....	32
Considérations éthiques	34
Résultats	35
Attitudes cognitives.....	38
Attitudes cognitives favorables.....	38
Attitudes cognitives défavorables.....	38
Inefficience.....	40
Pratique perçue comme ne faisant pas partie de leur rôle.....	40
Enseignant perçu essentiellement comme un transmetteur de connaissance.....	41
Échec lors d'une implantation antérieure de la pratique.....	41
Conviction que c'est à l'élève de s'adapter aux attentes.....	41
Attitudes affectives	42
Malaise ressenti lorsque la pratique est perçue comme pouvant nuire aux autres élèves	42
Sentiment d'injustice ou d'iniquité.....	43
Normes subjectives	43
Exigence explicite et leadership assumé.....	45
Implantation concertée d'une pratique par plusieurs enseignants	46
Pratique comprise dans le code de vie de l'école	46
Culture du milieu	46
Appui des professionnels des services complémentaires	47
Lien avec la famille	48
Contrôle comportemental perçu.....	48
Exigences de la tâche.....	48
Manque de temps.....	50
Nombre d'élèves par classe	50
Nombre de groupes.....	50
Sentiment d'auto-efficacité.....	51

Autocontrôle	51
Usage d'une méthode structurée.	52
Facteurs individuels	53
Âge, l'expérience et la maturité professionnelle	53
Personnalité de l'enseignant	53
Discussion	54
Attitudes	55
Attitudes cognitives	55
Attitudes affectives	59
Normes subjectives	60
Contrôle comportemental perçu.....	62
Exigence de la tâche	62
Sentiment d'auto-efficacité.....	63
Forces et limites	65
Conclusion.....	67
Implications pratiques	70
Références	72
Appendice A Lettre d'information au projet et formulaire de consentement pour les entrevues ..	87
Appendice B Lettre d'information au projet et formulaire de consentement pour les groupes de discussion	92
Appendice C Questionnaire de données sociodémographiques pour les entrevues.....	97
Appendice D Questionnaire de données sociodémographiques pour les groupes de discussion.	101
Appendice E Guide d'entrevue pour les entretiens.....	105
Appendice F Guide d'entrevue pour les groupes de discussion.....	110
Appendice G Inventaire des pratiques classées par catégorie.....	115

Liste des tableaux et des figures

Tableaux

Tableau 1.	Caractéristiques des participants.....	30
Tableau 2.	Fréquence des énoncés liés aux arguments invoqués pour l'utilisation ou non des pratiques selon les composantes du modèle du comportement planifié.....	36
Tableau 3.	Attitudes cognitives défavorables à l'adoption des pratiques efficaces.....	38
Tableau 4.	Attitudes affectives défavorables à l'adoption des pratiques efficaces.....	41
Tableau 5.	Normes subjectives favorables à l'adoption des pratiques efficaces.....	43
Tableau 6.	Exigences de la tâche favorables et défavorables à l'adoption des pratiques efficaces.....	48

Figures

Figure 1.	Le modèle de la théorie du comportement.....	21
-----------	--	----

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

APA	Association de psychologie américaine
Ed.	Édition
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FRSCQ	Fonds de recherche société et culture du Québec
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
P.	Page
PDC	Présentant des difficultés comportementales
TAR	Théorie de l'action raisonnée
TCP	Théorie du comportement planifié

Remerciements

Avant de poursuivre vers l'objet de ce mémoire, il m'apparaît important de témoigner toute ma reconnaissance à certaines personnes qui m'ont dispensé une aide incommensurable dans la réalisation de ce projet.

Tout d'abord, je souhaite témoigner une immense gratitude à la direction de ce mémoire composée de Mme Line Massé et Mme Claudia Verret qui furent des guides fantastiques m'aidant à explorer le monde de la recherche et de la rédaction scientifique. Toutes les fois où j'ai eu recours à leur aide, leur accompagnement visait à m'amener à me dépasser davantage. Elles ont fait preuve de générosité, d'engagement et de disponibilité tout au long du processus, me propulsant ainsi vers le succès.

Ensuite, je souhaite dire un merci tout spécial aux membres de ma famille qui m'ont permis de croire à cet accomplissement qui se veut le couronnement d'une grande étape. Vos encouragements et votre soutien m'ont inspiré et m'ont donné la motivation et l'assurance d'entreprendre cet ouvrage. L'amour et le bonheur que vous m'avez apporté de façon quotidienne furent le moteur de ma réussite tout au long de la réalisation d'une telle ambition.

En terminant, je souhaite remercier chaleureusement tous les autres acteurs qui ont contribué de près ou de loin à ce projet de recherche en passant par nos proches collaborateurs issus de différents milieux d'enseignements jusqu'aux répondants recrutés dans les écoles secondaires du Québec.

Introduction

L'inclusion scolaire des élèves présentant un handicap, des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) est devenue le courant dominant en éducation lorsque l'Organisation des Nations Unies en a débuté la promotion vers le milieu des années 1990 (Gidlund, 2018; Lundy et al., 2011; Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, 2009). Depuis, de nombreux gouvernements ont adopté des politiques éducationnelles allant dans le sens de l'éducation inclusive (Gidlund, 2018). Le Québec ne fait pas exception et s'appuie sur une politique éducative qui privilégie la différenciation pédagogique auprès des élèves à besoins particuliers (Bergeron et al., 2021; Prud'homme et al., 2016; Prud'homme et al., 2015). L'inclusion des élèves à besoins particuliers et l'usage de pratiques de différenciation pédagogique à leur égard ont d'ailleurs fait leurs preuves en démontrant des impacts positifs sur leur réussite scolaire et sur le climat de classe (Gregory, 2011).

Toutefois, le projet éducatif inclusif ne se fait pas sans heurts. Il est couramment reconnu que l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire soulève son lot de difficultés chez les enseignants. L'augmentation du stress perçu générée par la perte de satisfaction face à l'enseignement, la diminution de la confiance et les frustrations engendrées par le travail avec les parents des élèves ne sont que quelques exemples des défis rencontrés par les enseignants (Massé et al., 2015). D'ailleurs, parmi l'ensemble des élèves à besoin particulier, ce sont les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) qui présentent les plus grands défis lorsqu'ils sont inclus en classe ordinaire (Avramidis et Norwich, 2002; Hornby et Evans, 2014; Lavoie, 2017; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Les enseignants, lorsqu'ils interviennent auprès de ceux-ci, ont tendance à ne pas utiliser toutes les pratiques exemplaires et à user encore fréquemment de pratiques réputées inefficaces (Evans et al., 2012; Gable et al., 2012; Maggin et al., 2011; Massé et al., 2018; State et al., 2017). C'est pour ces raisons que Briesch et al. (2015) plaident en faveur d'une meilleure connaissance des pratiques appréciées par les enseignants et, par le fait même, d'une meilleure compréhension des facteurs qui en favorisent l'usage. L'exploration de ces facteurs pourrait permettre de mieux cerner quelles pratiques mettre de l'avant afin d'assurer une inclusion scolaire optimale de ces élèves tant au niveau organisationnel qu'au plan pédagogique.

Ce projet de mémoire s'inscrit dans la deuxième phase d'un projet plus large suivant un devis mixte de type explicatif séquentiel. Ce projet, intitulé « Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place » (Massé et al., 2018), a été financé par le Fonds de recherche société et culture du Québec. La première phase du projet visait à brosser un portrait des pratiques utilisées pour gérer les difficultés comportementales des élèves PDC par des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire et des facteurs individuels ou contextuels qui influencent leur utilisation (Massé et al., 2020). Cette première phase comportait un ensemble de questionnaires remplis sur un portail Internet par 2276 enseignants provenant de 59 commissions scolaires et 32 écoles privées du Québec. La deuxième phase impliquait une collecte de données par entrevue et groupes de discussion auprès de 39 directions d'école, 80 enseignants et 31 membres du personnel non enseignant.

Ce mémoire présente certains résultats issus de ce deuxième volet en adressant plus particulièrement les pratiques enseignantes au secondaire. Il vise plus précisément à explorer les arguments invoqués par les enseignants du secondaire afin de justifier l'utilisation ou non de certaines pratiques jugées efficaces.

Le premier chapitre de ce mémoire, composé de la problématique et du cadre théorique, présentera l'ensemble des thèmes et concepts abordés par ce mémoire jusqu'à l'annonce des objectifs de recherche. Le second chapitre révèle la méthode utilisée pour répondre à ces objectifs et permet ainsi de paver la voie vers la communication des résultats qui forment le troisième chapitre. Le quatrième chapitre, quant à lui, est composé des diverses discussions entourant les résultats précédemment dévoilés. L'ensemble de cet ouvrage se termine par une conclusion, les forces et les limites de cette étude ainsi que des recommandations pratiques.

Problématique

La section qui suit vise à mieux comprendre qui sont les élèves qui présentent des difficultés comportementales (PDC) et en quoi leur inclusion peut s'avérer une tâche laborieuse pour les enseignants du secondaire. Ce prélude facilitera l'adoption d'une compréhension univoque des divers concepts et enjeux ayant trait à l'inclusion scolaire des élèves PDC. Par la suite, une courte synthèse des pratiques dont l'efficacité est probante auprès de ces élèves sera présentée. Ces pratiques réputées efficaces seront donc énoncées puis décrites avant d'être comparées avec celles qui sont actuellement utilisées dans les écoles secondaires du Québec selon les écrits recensés. Pour clore cette section, les motifs invoqués dans les travaux antérieurs seront mis en évidence afin de relever les connaissances existantes entourant les raisons justifiant la tendance des enseignants à ne pas utiliser certaines pratiques efficaces.

Description des élèves présentant des difficultés comportementales

Selon le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2015, p. 11), les élèves PDC se regroupent en deux catégories : 1) les élèves à risque sur le plan des difficultés comportementales et 2) les élèves présentant un trouble de comportement clairement identifié. Les élèves à risque sur le plan comportemental présentent des manifestations réactionnelles (désobéissance, chahut, retard, etc.) qui s'inscrivent dans un contexte particulier. Par exemple, ils peuvent manifester un manque d'intérêt pour un cours, avoir une mauvaise relation avec l'enseignant, vivre une période développementale ou une situation personnelle difficile. La seconde catégorie composée des élèves présentant des troubles du comportement clairement identifiés désigne des problèmes d'adaptation plus importants. Les élèves ayant un trouble du comportement présentent « 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 » (MEESR, 2015, p. 11). Il peut s'agir de comportements inadaptés tant sur le plan extériorisé (déficit d'attention, hyperactivité, intolérance à la frustration, actes d'agression, opposition, provocation, etc.) que sur le plan intériorisé (manifestations d'anxiété, dépression, comportement de retrait, etc.). Toutefois, de façon générale, les difficultés ou les troubles du comportement, plus communément aux comportements de types extériorisés comme les crises, le

mensonge, l'agression, l'opposition, car ces comportements sont plus facilement observables (American Psychiatric Association, 2013; Massé, Desbiens et Lanaris, 2020).

Ces manifestations comportementales sont habituellement la source de nombreux défis pour les élèves en difficulté. En effet, les élèves PDC ont tendance à vivre moins de succès scolaire que leurs pairs et à se sentir moins compétents sur les plans scolaires et sociaux (Bernier et al., 2022; Michael et Frederickson, 2013; Pillay et al., 2013). Aussi, sur le plan personnel, ils sont réputés avoir un fonctionnement cognitif et social moins développé (McQuade et al., 2011). Sur le plan familial, ils ont tendance à vivre dans des familles dont la composition change plus fréquemment. Aussi, leurs parents adoptent généralement des pratiques punitives ou inconstantes (Bele et al., 2013; Linville et al., 2010). Sur le plan social, ce sont des enfants qui sont plus couramment victimes de rejet de la part de leurs camarades et ils ont tendance à s'affilier davantage à des pairs déviants (Lee, 2012). En ce qui a trait à leur vie scolaire, ces élèves déclarent vivre des expériences négatives à l'école (Bernier et al., 2022). Les recherches de Bradley et al. (2004) leur donnent raison. Ces chercheurs ont recensé que 72,9 % des élèves PDC ont été expulsés à au moins une reprise de leur école. Ce pourcentage n'atteint pourtant que 22 % des élèves de la population ne présentant pas de difficultés comportementales. De plus, lorsqu'ils se font expulser, pour 30 % des élèves PDC, c'est pour une période équivalente ou supérieure aux deux tiers de la journée. Les élèves PDC ont aussi davantage tendance à se retrouver dans les conditions de scolarisation plus restrictives que les autres élèves (Bradley et al., 2004). Ils se sentent souvent peu appréciés à l'école, incompris et insatisfaits, notamment par rapport à la gestion de classe (Whitley et al., 2009). Ils ont aussi une attitude plus passive face aux apprentissages (Lane, 2007). Certains auteurs avancent que ce serait les problèmes de comportement qui, par l'entremise de variables médiatrices, entraveraient leur réussite scolaire, car une relation causale est difficile à établir (Kulkarni et al., 2020). Outre les difficultés associées à la performance scolaire de ces élèves, les difficultés du comportement occasionnent également des conséquences sur le plan de l'adaptation et de l'intégration sociales. Plus d'un tiers des élèves PDC ont des habiletés sociales en dessous de la moyenne (Bradley et al., 2004).

L'ensemble des comportements intériorisés et extériorisés adoptés par ces élèves ont donc des conséquences scolaires et sociales importantes (Lane, 2007). D'autant plus que ces conséquences ne se résument pas à la vie scolaire de l'élève. À plus long terme, les élèves présentant des difficultés comportementales sont plus à risque de vivre sans emploi ou dans des conditions d'emploi précaire. Zigmond (2006) rapporte que ces individus sont plus sujets à des changements d'emploi fréquents, à obtenir un nombre d'heures hebdomadaire variable ou à être limité en termes de possibilités d'avancement.

Défis de l'éducation inclusive

Les comportements perturbateurs des élèves PDC en font la catégorie d'élèves la plus difficile à inclure en classe ordinaire (Avramidis et Norwich, 2002; Hornby et Evans, 2014; Lavoie, 2017; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Les enseignants entretiennent à leur égard des attitudes à connotation plutôt négative, car les difficultés comportementales représentent pour eux une grande source de stress (Fernet et al., 2012). En effet, une recherche réalisée au Québec (Massé et al., 2018) révèle que 24,3 % des enseignants vivent du stress lors de l'inclusion d'élèves PDC et que 45,6 % perçoivent cette tâche comme très exigeante. À ce sujet, les enseignants évoquent, entre autres, ne pas se sentir assez préparés pour faire face à ces comportements (Massé et al., 2015) et ne pas disposer de pratiques efficaces, faisables ou acceptables afin d'enrayer les comportements dérangeants (State et al., 2017). Un manque de formation et de soutien dans la gestion des difficultés du comportement est aussi une hypothèse probable qui pourrait expliquer ces difficultés (Casale-Giannola, 2012; Massé et al., 2015).

Sur le plan scolaire, les enseignants rapportent que l'inclusion d'élèves PDC entraîne des impacts négatifs sur l'atteinte des objectifs pédagogiques de la classe, notamment en les empêchant de couvrir l'ensemble des contenus préparés en raison du temps perdu à la gestion de la discipline (Gidlund, 2018). Cette situation engendre des frustrations et de nombreux dilemmes lors du choix des pratiques pédagogiques. Par exemple, les enseignants rapportent devoir choisir entre le bien-être du groupe ou celui de l'élève PDC lorsque vient le temps de décider des modalités

d'enseignement. En poursuivant dans le même ordre d'idées, ils mentionnent être amenés à se positionner entre deux alternatives : individualiser le contenu pour les élèves qui présente des difficultés ou être équitable envers tous les élèves de la classe en adoptant des règles communes pour tous. Ce dilemme entraîne conséquemment une réflexion à partir de laquelle les enseignants rapportent trois constats : l'école n'est pas adaptée à tout le monde, les ratios d'élèves par classe sont trop grands et les exigences scolaires sont trop élevées ou trop rigides pour que l'adaptation soit possible (Gidlund, 2018).

Les défis de l'éducation inclusive des élèves PDC ont d'importantes répercussions sur les conditions pédagogiques avec lesquelles les enseignants doivent composer au quotidien. Leurs réactions à ces défis peuvent jouer un rôle dans l'apparition des difficultés comportementales. En effet, leurs propres comportements peuvent parfois être l'origine de l'apparition des manifestations comportementales des élèves PDC (Rousseau et al., 2017). Par exemple, certains élèves PDC rapportent vivre une expérience scolaire plus positive lorsque leurs enseignants mettent en place des pratiques de gestion de classe efficaces (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). À l'inverse, plusieurs enseignants utilisent des stratégies réactives négatives qui risquent de provoquer l'escalade des conflits et de générer un rapport de force inégal entre l'enseignant et l'élève, nuisant ainsi à la relation pédagogique (Michail, 2012). À ce propos, bien que les enseignants soient conscients que ces stratégies réactives négatives ne sont pas les meilleures à adopter auprès de ces élèves, ils en poursuivent l'utilisation, et ce, malgré le fait que cela leur occasionne une grande source de stress au quotidien (Clunies-Ross et al., 2008). Les diverses pratiques semblent donc influencer l'expérience de leur environnement de travail tout autant que celle des élèves PDC inclus dans leurs classes.

Pratiques d'inclusion efficaces

Les pratiques d'inclusion efficaces présentées dans ce mémoire sont basées sur le courant des *Evidences informed practices* qui font la promotion de l'utilisation de pratiques validées par la recherche, mais adaptées aux situations réelles des élèves (Nelson et Campbell, 2017). Cette vision est partagée par *APA Presidential task force on evidence-based practice* (2006) qui définit les

pratiques probantes en psychologie comme : « l'intégration des meilleurs recherches disponibles avec l'expertise clinique dans un contexte comprenant les caractéristiques du patient, sa culture et ses préférences (p.273) [traduction libre]. C'est également cette définition qui est partagé par le milieu de l'éducation (Little et Akin-Little, 2019). Les pratiques présentées dans ce mémoire sont donc qualifiées de pratiques probantes, car elles font l'objet d'un consensus scientifique validant leur efficacité. Le moyen le plus commun étant la méta-analyse (APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006). Il existe également des pratiques innovantes et ainsi que des pratiques prometteuses, mais celles-ci ne seront pas traitées par cette étude (Cousineau et al., 2010 ; Laventure et al., 2017).

Cette section expose différentes pratiques de gestion de classes qui sont prouvées efficaces lors de l'inclusion d'élèves PDC en classe ordinaire ainsi qu'une brève explication pour chacune d'elle. Il existe de nombreuses typologies permettant de classifier les pratiques jugées probantes pour gérer les difficultés comportementales (Epstein et al., 2008; Ryan et al., 2008; Simonsen et al., 2008). Étant donné qu'il n'existe pas de consensus dans les écrits scientifiques quant au choix de nomenclature à privilégier, la section suivante abordera les pratiques réputées efficaces selon une typologie séparant les pratiques en deux grandes catégories : les pratiques proactives et les pratiques réactives (Spoden et Fricke, 2018). L'adoption des pratiques enseignantes tirées de ces deux grandes catégories vise à prévenir l'apparition de comportements indésirables et à favoriser l'adoption et le maintien des comportements souhaités (Stormont et Reinke, 2009).

Stratégies de gestion de classe proactives

Les stratégies de gestions de classe proactives comprennent habituellement toutes les pratiques axées sur la mise en place de mesures et d'actions qui surviennent avant l'émergence des comportements problématiques chez l'élève (Tan et al., 2011). Les stratégies de classes proactives réfèrent notamment, à l'établissement de règles et d'instructions, les pratiques visant l'autorégulation, la planification et la gestion spatio-temporelle et l'évaluation fonctionnelle du comportement (Massé et al., 2022; Spoden et Fricke, 2018). Aussi, elles comprennent habituellement toutes les autres initiatives qui sont axées sur la mise en place, par le milieu scolaire,

d'un ensemble de mesures et d'actions visant à fournir le support et les interventions nécessaires aux élèves avant l'émergence des comportements problématiques chez l'élève (Tan et al., 2011). Il pourrait s'agir par exemple de la gestion des ressources ou de l'établissement de relations et d'un climat positif. Dans l'ensemble, ce sont donc des stratégies qui viennent en amont à l'apparition des comportements perturbateurs. Elles nécessitent un investissement à long terme des différents membres de l'équipe-école, une collaboration avec les acteurs externes telle que la famille et le réseau social, un appui fondé sur les données probantes et dans le cas de pratiques appliquées à plus grande échelle, la formation d'équipes de coordination permettant l'implantation et le maintien du programme (Tan et al., 2011).

Pratiques axées sur les règles et instructions

Les règles et les instructions possèdent trois fonctions (Gaudreau, 2017). Tout d'abord, elles visent à offrir un climat sécuritaire pour les élèves de la classe. Ensuite, elles permettent de maintenir l'ordre en balisant les comportements qui sont acceptables et ceux qui ne le sont pas. Finalement, elles favorisent l'adoption d'un décorum qui peut être vu comme une étiquette à respecter afin d'assurer des relations harmonieuses dans le groupe-classe. Afin d'être efficaces, ces règles devraient être peu nombreuses, faciles à comprendre, formulées à la positive et posséder une conséquence logique en cas de non-respect (Kerr et Nelson, 2010).

Enfin, pour optimiser leur application, il est fortement recommandé de prendre le temps de bien expliquer les règles et leurs contenus aux élèves, d'en faire la publicité (en les affichant au mur, par exemple), de les réviser fréquemment et même de les pratiquer à une fréquence régulière. Dans le même ordre d'idées, il est aussi possible de consulter les élèves lors de l'élaboration des règles et des conséquences qui y sont associées (Hester et al., 2009).

Simonsen et al. (2008) ont recensé plusieurs articles démontrant l'efficacité des pratiques de la catégorie des règles et instructions dans leur recension des écrits. De manière générale, l'établissement de règles et d'attentes claires par l'enseignant est corrélé positivement avec une

diminution des comportements perturbateurs des élèves PDC, une augmentation des comportements prosociaux et des résultats scolaires.

Pratiques favorisant l'autorégulation

L'autorégulation fait référence à la capacité d'un élève à gérer et réguler ses pensées, ses émotions, ses comportements et sa motivation dans l'objectif d'atteindre un but, le tout, lorsqu'il est contraint par un environnement qui peut présenter différents défis (Schunk et Zimmerman, 2010). Ces pratiques visent donc à faire prendre conscience à l'élève des pensées, des sentiments et des comportements qu'ils adoptent et de leurs répercussions sur l'objectif convoité. (Noddings, 2014).

Plusieurs pratiques favorisant l'autorégulation passent par l'entretien d'une relation affective positive avec l'élève (Noddings, 2014). Parmi les pratiques visant le développement de l'autorégulation se retrouve la rétroaction (Feedback). La rétroaction fait référence à l'information de l'enseignant concernant les différents aspects du processus d'apprentissage et de compréhension de l'élève (Cai et al., 2022; Schunk et Zimmerman, 2010). Des stratégies cognitives, métacognitives et motivationnelles sont préconisées afin d'aider l'élève à développer une autorégulation efficace (Pereira et al., 2016)

De façon générale, ces pratiques se sont révélées être de bons prédicteurs du succès scolaire des élèves (Mihalas et al., 2009). Leur efficacité a été montrée par de nombreuses études liant la capacité d'un élève à s'autoréguler à la réussite scolaire et à la capacité à atteindre des objectifs de vie (Broadbent et Poon, 2015; Daniel et al., 2016; Pereira et al., 2016; Simonsen et al., 2008).

Pratiques de planification de l'enseignement et de gestion spatio-temporelle

Cette catégorie de pratique regroupe deux notions distinctes. Celle de la planification de l'enseignement qui contient des pratiques telles que la planification de rituels d'accueils, l'alternance entre différents types d'activités, les méthodes d'enseignement participatives ou coopératives, l'utilisation de l'agenda, la division de longs projets en plus petits objectifs, l'enseignement différencié, etc. Du côté de la gestion spatio-temporelle, ces pratiques visent à

optimiser le temps et l'espace pour favoriser l'apprentissage. On y retrouve des pratiques telles que l'évitement des temps d'attente, l'accessibilité du matériel, le placement des élèves dans la classe ou les arrêts fréquents pour vérifier la compréhension (Gaudreau et al., 2018).

Un environnement d'apprentissage structuré est tributaire d'une bonne planification de l'enseignement et d'une gestion spatio-temporelle efficace. Ces conditions sont corrélées positivement avec la réussite scolaire des élèves, tout comme l'émergence de comportements sociaux positifs (Simonsen et al., 2008). Cette catégorie est grande et comprend plusieurs pratiques efficaces de gestion des comportements dont l'efficacité a été démontrée par des études antérieures, allant des pratiques de planification des leçons (Hatch et Clark, 2021) jusqu'à la réduction du nombre de stimuli visuels (Godwin, 2022).

Pratiques d'évaluation fonctionnelle du comportement

Selon Dunlap et al. (2006), les pratiques d'évaluation fonctionnelle du comportement permettent de comprendre les motivations sous-jacentes aux comportements des élèves PDC. Elles favorisent l'identification des éléments environnementaux qui agissent à titre d'élément déclencheur des comportements perturbateurs et ceux qui les renforcent. Ces pratiques peuvent donc être orientées sur la modification des événements antécédents au comportement, sur la modification des conséquences d'un comportement ou finalement permettre aux enseignants de fournir des instructions spécifiques concernant les habiletés sociales de l'élève ou ses habiletés de communication (Dunlap et al., 2006).

Une limite potentielle peut néanmoins être soulevée concernant ces pratiques. Selon une méta-analyse menée par Conroy et al. (2005), seulement 40 % des études recensées permettent d'établir un lien direct entre les résultats de l'évaluation fonctionnelle du comportement et les actions entreprises subséquemment par les enseignants. Selon ces résultats, le processus de détermination des actions à entreprendre suite à une évaluation fonctionnelle du comportement doit donc être très rigoureux pour avoir les effets escomptés.

Bien que plusieurs résistances aient été identifiées face à l'utilisation de l'évaluation fonctionnelle par les enseignants, son efficacité à identifier les difficultés sous-jacentes aux comportements observables a été bien démontrée (Lydon et al., 2012; Nahgahgwon et al., 2010). Certaines méthodes qui sont plus courtes comme le « trial-based functional analysis » qui consiste à contrôler l'exposition de l'élève à l'antécédent du comportement ou l'analyse fonctionnelle traditionnelle, mais par méthodes d'observation indirectes comme les questionnaires, les échelles ou les entrevues ont également été identifiés comme étant plus faciles à implanter dans le milieu scolaire (Hills et al., 2022).

Stratégies de gestion de classe réactives

Les stratégies de gestion de classe réactives représentent l'ensemble des réactions des enseignants à un comportement problématique, que celui-ci soit acoustique, moteur ou lié à un refus passif ou actif de se soumettre aux activités normales de la classe (Spoden et Fricke, 2018). Ce sont des pratiques qui viennent en aval aux comportements perturbateurs. Elles comprennent les pratiques basées sur le renforcement des comportements, l'ignorance intentionnelle des comportements négatifs et les punitions (Hester et al., 2009). Bien que ce type de pratiques soit communes dans plus de 19 000 écoles aux États-Unis (Walker et Gresham, 2014), certains enseignants ne semblent pas en faire l'usage de façon régulière (Hester et al., 2009). Les pratiques réactives positives comme celle du renforcement et celles basées sur l'absence de conséquences sont réputées efficaces pour freiner l'apparition des comportements indésirables (Simonsen et al., 2008).

Il existe également des pratiques de gestion de classe réactives qui sont négatives. Le retrait de classe, l'expulsion ou la suspension en sont des exemples communs. Ces pratiques sont réputées inefficaces, car elles n'adressent pas la problématique sous-jacente aux manifestations comportementales et elles ne fournissent pas de comportements de remplacement à ceux qui sont reprochés à l'élève (Sharkey et Fenning, 2012). L'usage de ces pratiques est toujours très fréquent, surtout auprès de certaines élèves, notamment les garçons qui ont une des difficultés comportementales, un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, et certains groupes ethniques (Achilles et al., 2007).

Pratiques basées sur le renforcement

Les pratiques basées sur le renforcement visent à ce que l'élève apprenne et répète un comportement jugé adéquat par l'octroi d'une conséquence agréable (Gable et al., 2009; Goodman et Burton, 2010). Le renforcement peut aussi être utilisé afin de prévenir l'émergence de comportements non désirés (Stormont et Reinke, 2009). Les pratiques basées sur le renforcement peuvent être individuelles comme les félicitations, la rétroaction explicite ou la communication aux parents. Elles peuvent aussi s'adresser à l'ensemble du groupe comme les systèmes d'émulation ou les activités de privilèges. Dans tous les cas, ces pratiques sont réputées efficaces (Allday et al., 2012). Elles le sont davantage quand le renforcement est directement lié à un comportement observable (Stormont et Reinke, 2009). De plus, elles n'ont pas besoin d'être pratiquées de façon excessive, car seul un nombre raisonnable de renforcements verbaux appliqués rigoureusement sont nécessaires pour observer un changement comportemental (Allday et al., 2012).

Pratiques basées sur l'absence de conséquences

L'ignorance intentionnelle vise à éviter d'émettre une conséquence positive ou négative au comportement de l'élève (Nadeau et al., 2020). Elle se situe donc à mi-chemin entre le renforcement et la punition en termes de conséquence pour l'élève. Plus concrètement, elle vise à ce que l'élève élimine de son répertoire de comportements ceux pour lesquels il est ignoré. L'objectif de cette pratique est que l'attention de l'adulte agisse à titre de renforcement. Ainsi l'élève PDC apprend à discriminer les comportements appropriés et inappropriés (Hester et al., 2009). L'ignorance intentionnelle, lorsqu'elle est conjuguée avec d'autres pratiques comme la planification ou le renforcement, s'est montrée efficace à augmenter la fréquence de comportements prosociaux des élèves, mais aussi à augmenter les comportements qui engagent les élèves dans leur réussite scolaire (Simonsen et al., 2008).

Pratiques basées sur la punition

Cette catégorie de pratiques réactives négatives vise à ce que l'élève diminue ou cesse de reproduire un comportement qui est jugé inapproprié. Pour ce faire, il se verra octroyer une conséquence négative afin de réprimer l'usage de ce comportement. Concrètement, il peut s'agir de la perte d'un privilège, d'une réprimande, d'un retrait, de retenues ou d'expulsion (Nadeau et al., 2020).

Ces pratiques sont toutefois qualifiées d'inefficaces et de contre-productives (Gaudreau et al., 2018). Le fait qu'elles soient souvent caractérisées par un sentiment de colère et de frustration contribue à la dégradation des relations entre l'élève et son enseignant (Young, 2006). Les recherches de Payne (2015) ont aussi montré que l'usage de la punition est associé à une augmentation des comportements indésirables, à une baisse de la motivation à apprendre et à la possibilité de développer de problèmes de conduite.

Pratiques utilisées actuellement

Malgré le fait que l'efficacité des stratégies proactives et réactives positives soit fortement documentée dans les écrits scientifiques, il semble exister un écart entre les résultats exposés dans la recherche et la pratique. Les résultats de plusieurs études semblent montrer que les pratiques efficaces sont peu utilisées sur le terrain (Evans et al., 2012; Gable et al., 2012; State et al., 2017). Par exemple, Maggin et al. (2011) ont documenté la fréquence d'occurrence de trois pratiques réputées efficaces : le fait d'accorder de l'attention aux élèves PDC en leur fournissant une occasion de répondre aux questions adressées au groupe classe, l'usage de renforcements positifs et l'instruction active. Il ressort de leur étude que les enseignants devraient donner plus d'opportunités de répondre aux élèves PDC qui sont moins souvent sollicités que les autres élèves. Également, ils ont documenté que les élèves PDC sont moins souvent renforcés que leurs pairs.

Ces résultats sont corroborés par ceux de Hajdukova et al. (2014) qui démontrent que les enseignants n'utilisent pas les différentes pratiques basées sur le soutien émotif et le renforcement. Les auteurs émettent l'hypothèse que cette situation pourrait être causée par les attitudes négatives entretenues par les enseignants à l'égard des élèves PDC. Ainsi, ce serait leur attitude qui

diminuerait leur capacité à prendre conscience des bons comportements et à émettre des renforcements positifs lorsqu'ils surviennent.

Selon State et al. (2017), le renforcement positif et l'ignorance intentionnels sont réputés être les pratiques les plus faciles à mettre en place, car elle nécessite un moins grand investissement temporel. Selon leurs travaux, elles ne sont toutefois pas systématiquement utilisées par les enseignants.

L'utilisation de pratiques réactives négatives, quant à elle, serait aussi fréquente. La réprimande est un exemple de pratique qui serait surutilisé dans la pratique alors que son usage devrait être limité à un ratio de 1 ; 4 par rapport aux renforcements positifs (Maggin et al., 2011). C'est aussi ce qui ressort de l'analyse de plus de 200 codes de vie d'écoles québécoises. On y retrouve une très grande quantité de pratiques peu efficaces telles que la retenue (60,4 %) et l'expulsion externe (82,1 %) (Lagacé-Leblanc et al., 2018; Massé et al., 2018). Les enseignants reconnaissent que ces pratiques sont inefficaces, mais persévèrent dans leur utilisation (Hepburn et al., 2021).

Les constats précédents sont cohérents avec le volet quantitatif de la recherche (1^{er} volet) qui visait à dresser le portrait de l'usage des pratiques de gestion des comportements chez les enseignants du Québec (Massé et al., 2018). De façon globale, les résultats du questionnaire en ligne rempli par 903 enseignants du secondaire provenant de 59 commissions scolaires et 32 écoles privées du Québec montrent qu'ils ont tendance à utiliser plus fréquemment les stratégies proactives que les stratégies réactives. À cet égard, ces résultats révèlent que les pratiques les plus utilisées sont celles ayant trait à l'établissement de règles, de consignes et de routines claires, ainsi que celles qui sont liées à la planification de l'enseignement et à la gestion des ressources. Inversement, celles qui sont les moins utilisées sont celles liées à l'autorégulation et à l'évaluation fonctionnelle (Massé, Nadeau et al., 2020b). Pour certaines pratiques spécifiques, les résultats indiquent des proportions assez élevées d'enseignants qui rapportent les utiliser rarement ou même jamais (Massé et al., 2018). Par exemple, plusieurs enseignants mentionnent utiliser rarement ou

jamais les pratiques telles que l'implication de l'élève dans la gestion de classe (35,7 %), l'auto-évaluation de ses comportements par l'élève (42,7 %), la participation aux choix de la conséquence de son comportement (46,9 %), les activités privilèges (32,6 %), les systèmes d'émulation (43,3%), la fiche de réflexion (49,4 %) et l'observation des comportements des élèves (22,8 %) (Massé et al., 2018).

Les résultats du premier volet ont aussi permis de documenter que les enseignants du secondaire ont tendance à utiliser plus fréquemment les pratiques réactives négatives que leurs homologues du primaire. Le retrait de l'élève, le soutien d'un intervenant, le retrait de privilège et les retenues sont les pratiques qui sont les plus souvent utilisées par les enseignants du secondaire.

Finalement, ce premier volet a aussi permis de dégager certaines caractéristiques influençant la propension des enseignants à utiliser les pratiques efficaces. Le genre et le nombre d'années d'expérience des enseignants se sont illustrés comme des variables personnelles ayant un impact sur la fréquence d'utilisation de certaines pratiques. Le nombre d'années d'expérience était corrélé positivement avec l'utilisation de pratiques efficaces excepté celles liées à la planification et la gestion spatio-temporelle. Quant au genre, il appert que les enseignantes ont tendance à utiliser plus fréquemment que les enseignants, les pratiques liées à l'autorégulation, à la planification de l'enseignement, à la gestion des ressources spatio-temporelles, au renforcement et aux conséquences recommandées (Massé et al., 2020).

En ce qui a trait aux variables contextuelles, le secteur d'enseignement, la formation initiale, la participation à l'élaboration d'un plan d'intervention et l'indice de milieu socio-économique de l'école apparaissent comme des variables qui influencent indirectement l'usage des pratiques efficaces chez les enseignants du Québec (Massé et al., 2020).

Le portrait actuel de l'usage des pratiques de gestion des comportements difficiles chez les élèves PDC par les enseignants du Québec permet de constater qu'il y a toujours place à l'amélioration concernant l'utilisation des pratiques efficaces auprès de ces élèves. Ce constat, tout

comme l'ensemble des écrits scientifiques sur le sujet, plaide en faveur d'une meilleure connaissance des pratiques appréciées par les enseignants et, par le fait même, d'une meilleure compréhension des facteurs qui en favorisent l'usage. Bien que le premier volet de la recherche d'envergure ait permis de dégager certaines variables personnelles ou contextuelles qui influencent l'utilisation des pratiques de gestion des comportements difficiles, il apparaît pertinent, dans ce mémoire, d'approfondir les facteurs qui influencent leur utilisation. Cela permettra de mieux cerner les pratiques à mettre de l'avant afin d'assurer une éducation inclusive optimale des élèves PDC.

Obstacles à l'utilisation des pratiques efficaces

Peu d'études ont documenté les raisons invoquées par les enseignants pour justifier l'écart existant entre les pratiques qu'ils utilisent au quotidien et les pratiques qui sont réputées efficaces pour gérer les comportements difficiles des élèves PDC. State et al. (2017) ont récemment mis en lumière des obstacles à la faisabilité et l'acceptabilité de certaines pratiques chez les enseignants. Le premier obstacle qu'ils ont rapporté est le manque de temps. En second rang se trouve la conviction de l'inefficacité de la pratique. Pour certaines pratiques, les répondants ont avoué qu'ils ne croyaient simplement pas en ces méthodes. Enfin, la complexité de la pratique et les ressources à engager pour son utilisation influencent son acceptabilité. Le manque de temps a également été documenté dans l'étude Briesch et al. (2015) pour expliquer la non-utilisation de certaines pratiques.

Une autre hypothèse visant à expliquer l'écart d'usage des pratiques efficaces est que les enseignants du secondaire semblent avoir une préférence pour les pratiques qui s'adressent à l'ensemble des élèves de la classe contrairement aux pratiques individualisées pour les élèves PDC (State et al., 2017). En effet, lorsqu'ils sont questionnés sur les pratiques qu'ils jugent faisables et acceptables, ils ont sélectionné deux fois plus souvent celles qui étaient utilisées auprès de l'ensemble du groupe (State et al., 2017). Ce constat est davantage observé à l'ordre d'enseignement secondaire qu'au primaire (Wagner et al., 2006).

Certains chercheurs se sont aussi demandé si les enseignants avaient une connaissance adéquate des caractéristiques des élèves PDC et s'ils savaient comment intervenir efficacement

auprès d'eux. Les résultats de leurs recherches ont montré qu'il existe toujours une portion d'enseignants qui ne possèdent pas les outils nécessaires pour adapter leur enseignement aux élèves PDC inclus dans leurs classes (Casale-Giannola, 2012; Massé et al., 2015). Le manque de connaissances et de formation expliquerait en partie cette lacune (Casale-Giannola, 2012; Massé et al., 2015). C'est également le cas des enseignants qui possèdent un répertoire de pratiques trop peu garni. Ils utilisent presque toujours la même pratique sans tenir compte des éléments importants du profil de l'élève, comme la présentation intériorisée ou extériorisée des difficultés (De Leeuw et al., 2018).

En conclusion, peu de données sont disponibles afin d'expliquer la non-utilisation des pratiques efficaces. Cette recherche a donc été réfléchi avec l'ambition de contribuer à combler cette lacune dans les connaissances scientifiques existantes. Pour y arriver, la théorie du comportement planifiée est le cadre conceptuel utilisé (Ajzen, 2012b). Ce cadre théorique s'est montré efficace à de nombreuses reprises pour expliquer les motivations des enseignants à adopter ou non un comportement (Montgomery et Mirenda, 2014; Razer et al., 2015; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013; Stormont et al., 2011; Witt et al., 1984). La section qui suit présente sa structure ainsi que chacune des composantes principales qui la constituent.

Cadre théorique

Bon nombre de modèles théoriques sont utilisés afin d'évaluer les pratiques éducatives des enseignants en contexte d'inclusion d'élèves PDC. La théorie du comportement planifié (TCP) (Ajzen, 2012b) semble privilégiée dans de nombreuses études récentes afin de comprendre les facteurs personnels qui influencent la prise de décision en milieu scolaire (Montgomery et Miranda, 2014; Razer et al., 2015; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013; Stormont et al., 2011). Cette théorie est employée afin de mettre en lumière les caractéristiques individuelles qui influencent l'adoption d'un comportement. Issu du courant cognitivo-comportemental, ce modèle mise sur la compréhension du lien existant entre les croyances d'un individu et l'adoption subséquente d'un comportement. Il est réputé prédire de façon robuste une grande variété de comportements, quel que soit le domaine d'expertise (Giger, 2008) et a été utilisé dans le contexte précis des pratiques enseignantes à plusieurs reprises (Armstrong, 2014; Burns et al., 2018; MacFarlane et Woolfson, 2013).

La TCP tire ses origines de la théorie de l'action raisonnée (TAR) élaborée par Fishbein (1963) visant à expliquer en quoi les croyances d'un individu se transforment en attitudes et influencent subséquemment l'adoption d'un comportement précis. Les travaux de Fishbein ont démontré un lien solide entre les croyances d'un individu et ses attitudes à l'égard d'un phénomène spécifique ($r = 0,80$) (Ajzen, 2012a).

En cherchant à étayer au maximum la théorie du comportement planifié, les chercheurs ont identifié un total de 11 variables permettant de prédire le comportement (Godin et Gagné, 1999). Un consensus s'est toutefois formé selon lequel la mesure de trois grandes variables (les attitudes, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu) permet de mesurer de façon solide l'intention d'agir et *a posteriori*, l'adoption d'un comportement (Ajzen, 1991) (voir Figure 1). Les sections qui suivent aborderont chacune des composantes de la TCP afin de bien définir chacune d'elle et clarifier les liens qui existent dans ce modèle théorique.

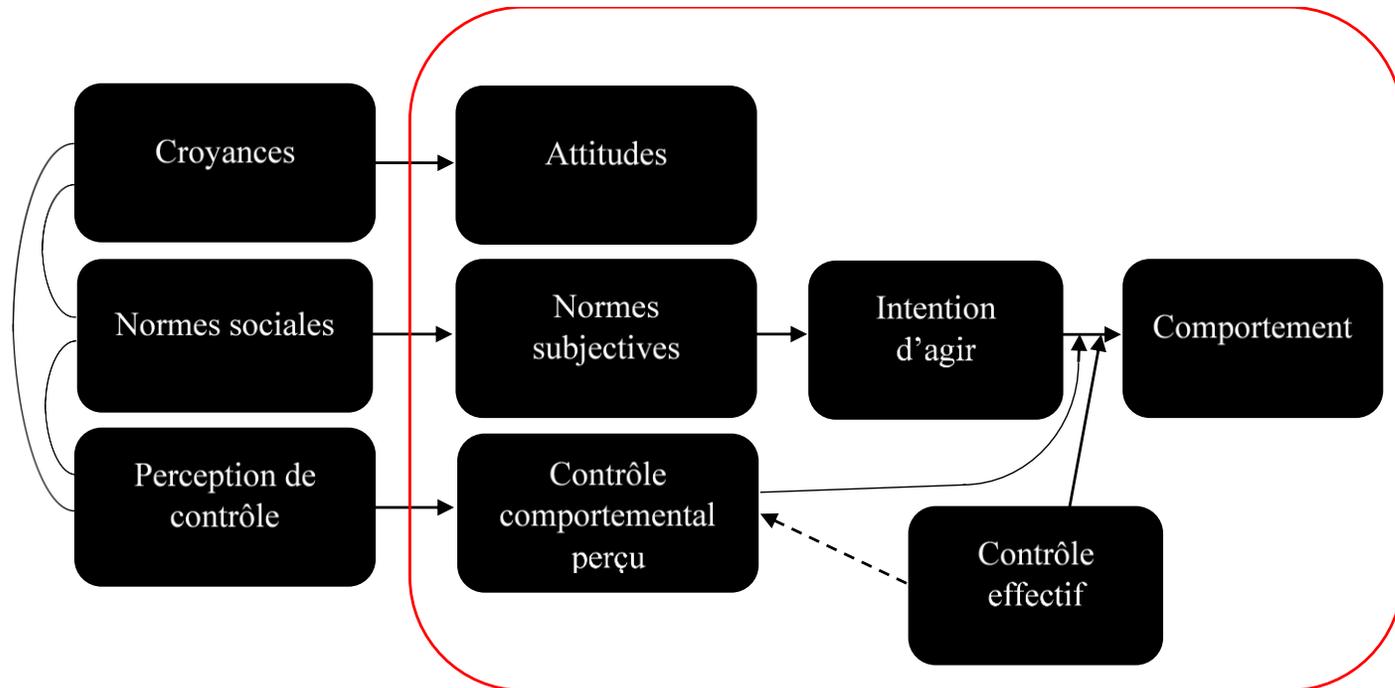


Figure 1. *Le modèle de la théorie du comportement* (Ajzen, 2012b)

Attitudes

Tel qu'illustré à la Figure 1, les attitudes tirent leurs sources des croyances d'un individu. Ces croyances ont un construit complexe composé de l'adéquation des informations sensorielles et des informations inférentielles que l'individu obtient par ses sens et ses processus de traitement de l'information. Or, ce sont ces informations sensorielles et inférentielles qui façonnent les attitudes qu'un individu adopte à l'égard d'un objet quelconque et, plus près de nos préoccupations, d'une conduite précise (Fishbein et Ajzen, 1975).

Généralement, les attitudes sont définies comme un ensemble de dispositions psychologiques favorables ou défavorables à l'égard d'un objet, d'une action ou d'un événement (Ajzen et Fishbein, 1980; Ajzen, 2012a; Fishbein et Ajzen, 1975). Elles sont souvent fractionnées en deux sous-catégories. Les attitudes cognitives sont le résultat d'une évaluation de l'objet avec les divers processus cognitifs qu'utilise l'être humain. Le résultat de cette évaluation se manifeste par des pensées que l'objet est : « bénéfique ou nocif » ou « utiles ou sans valeur » (Gold, 2011). Les attitudes affectives forment la seconde sous-catégorie. Comme son nom l'indique, elles réfèrent aux différents affects que l'individu entretient à l'égard de l'objet. Les différentes émotions qui façonnent les attitudes affectives peuvent être classées comme étant : « plaisantes ou déplaisantes » ou « agréables ou désagréables » (Conner et al., 2022; Gold, 2011).

En résumé, bien que les attitudes semblent être des construits complexes résultant d'un ensemble de variables structurées en plusieurs composantes, Burns et al. (2018) rappellent qu'elles sont simplement un sentiment favorable ou défavorable à l'égard d'un objet et qu'elles peuvent être mesurées aisément à l'aide des méthodes usuelles d'évaluation telle qu'une échelle de différenciation sémantique.

Normes subjectives

Les normes subjectives sont communément perçues comme étant la pression qu'un individu ressent lorsque vient le temps d'adopter ou de réprimer un comportement (Ajzen et Fishbein, 1980; Perloff,

2014). Ces normes sont constituées des conceptions normatives de l'entourage de l'individu et de la motivation qu'il a à s'y soumettre (Giger, 2008).

Ces croyances normatives sont fabriquées à l'aide des perceptions qu'a l'individu de l'opinion de son entourage à l'égard d'un comportement donné. Plus l'individu croit que son entourage entérine le comportement qu'il souhaite adopter, plus les chances que le comportement se produise sont élevées (Ajzen et Fishbein, 1980). Inversement, lorsque l'individu perçoit que son entourage ne verrait pas positivement l'adoption d'un comportement, les chances que celui-ci survienne sont réduites.

Les normes subjectives d'un individu sont composées d'un ensemble construit de référents normatifs de plusieurs personnes ou groupes de personnes qui sont significatifs tels que les amis, les partenaires de vie, les collègues de travail, les acteurs du milieu scolaire, les groupes d'appartenance, etc. (Ajzen, 2012a).

La motivation qu'à l'individu à se soumettre à cette norme est aussi une variable dont il faut tenir compte afin de prédire de façon juste l'adoption ou non du comportement (Giger, 2008). Elle doit donc aussi être mesurée afin de bien saisir la relation qui existe entre les normes subjectives et l'adoption d'un comportement (Ajzen, 2012a).

Contrôle comportemental perçu

Le contrôle comportemental perçu est une variable qui a été ajoutée au modèle par Ajzen (1991) afin de mieux comprendre l'impact des conditions environnementales sur le processus décisionnel de l'individu. Plutôt que d'envisager que l'individu possède un contrôle total sur son processus décisionnel tel que l'avait conçu Fishbein (1963) dans la TAR, l'auteur de la TCP a ajouté cette variable au modèle afin de mesurer la portion de variance attribuable au manque de ressources ou de possibilités offertes par l'environnement dans le processus décisionnel de l'individu ainsi que sa croyance en sa capacité à réaliser le comportement (Ajzen, 1991; Giger, 2008).

Ajzen (1991) définit le concept de contrôle comportemental perçu comme la facilité ou la difficulté qu'a l'individu à adopter le comportement voulu. Il le distingue de la notion de locus de contrôle en ce que le contrôle comportemental perçu porte exclusivement sur le comportement souhaité dans l'instant présent alors que le locus de contrôle fait référence à un trait plus stable dans le temps. Afin de mieux clarifier son concept au lecteur, il l'assimile plus à la notion de sentiment d'efficacité personnelle (*Self-efficacy*) élaboré par Bandura (1977) qui stipule que les comportements des individus sont fortement influencés par la confiance qu'ils entretiennent dans leurs habiletés (Ajzen, 1991).

Le contrôle comportemental perçu comprend deux variables (Marchain et Somat, 2010). La première est la croyance concernant le caractère contrôlable du comportement. Cette première variable est dénuée de toute subjectivité. Par exemple, il est possible pour le citoyen d'une grande ville de se procurer dans un délai d'un jour ouvrable un livre sur les pratiques efficaces de gestion des comportements difficiles chez les élèves PDC. La contrôlabilité de ce comportement peut néanmoins s'avérer grandement diminuée pour une personne qui habite dans une région éloignée du nord du Québec. La contrôlabilité ou la perception de contrôle sont des synonymes fréquemment utilisés pour décrire cette variable. La seconde variable, l'auto-efficacité, est complémentaire et décrit la croyance qu'une personne possède en ses propres capacités à adopter le comportement (Marchain et Somat, 2010).

Tel qu'il est illustré dans la figure 1, le contrôle comportemental perçu se situe au même niveau hiérarchique que les attitudes et les normes subjectives. Il influence directement l'adoption du comportement en opérant à la suite de l'intention d'agir. Certains auteurs suggèrent qu'il pourrait s'agir d'une variable modératrice, mais il n'y a pas de consensus scientifiques sur cette question (Ajzen, 1991; Ajzen, 2012a; Giger, 2008; Sheeran, 2002). Néanmoins, la taille d'effet relevé par Armitage et Conner (2001) dans leur méta-analyse concernant le contrôle comportemental perçu est assez robuste avec un coefficient de corrélation moyen de $r = 0,40$. Ajzen

(1991) va même jusqu'à postuler que l'adoption d'un comportement pourrait théoriquement être prédite à l'aide de deux variables, à savoir l'intention d'agir et le contrôle comportemental perçu.

Intention d'agir

L'intention d'agir est le concept le plus important de la théorie, car il est l'antécédent direct du comportement (Ajzen, 2012a; Giger, 2008). Cette intention résulte de l'adéquation des trois variables précédemment abordées : attitudes, normes subjectives et contrôle comportemental perçu. Individuellement, la proportion de chacune de ces trois variables fluctue en fonction du contexte. Cependant, lorsqu'elles sont mesurées ensemble, elles suivent la logique suivante : plus les attitudes, plus les normes subjectives et plus le contrôle comportemental perçu sont favorables, plus l'intention d'agir sera élevée et la prédiction du comportement sera juste (Ajzen, 2012a).

Objectifs et question de recherche

La question soulevée par ce mémoire est la suivante : quelles sont les raisons invoquées par les différents acteurs scolaires expliquant le recours ou non aux pratiques efficaces en contexte d'inclusion des élèves PDC par les enseignants du secondaire du Québec ?

En se basant sur la théorie du comportement planifié, l'objectif principal du mémoire est d'identifier les motifs invoqués par les acteurs scolaires (enseignants, direction d'école, personnel non enseignant) pour lesquels les enseignants ont recours ou non aux pratiques efficaces pour ces élèves. Cela permettra de mieux comprendre l'écart relevé entre les pratiques jugées efficaces et celles qui sont effectivement utilisées en classe. Il sera ensuite possible d'identifier des leviers d'action pour mieux soutenir les enseignants dans la mise en œuvre des pratiques réputées efficaces quant à l'inclusion des élèves PDC en classe ordinaire.

Méthode

Le chapitre qui suit expose la méthode utilisée dans le cadre de ce mémoire. Il contient notamment la méthode de recrutement des participants ainsi que leurs caractéristiques, les instruments utilisés aux fins de collecte de données, les méthodes d'analyse et de traitement des données et finalement les diverses considérations éthiques.

Procédure de recrutement et participants

Parmi l'ensemble des écoles secondaires ayant participé à la première phase de collecte, huit écoles ont été approchées afin de permettre une représentativité (taille des écoles, milieux socioéconomiques, régions, etc.). Cinq écoles ont accepté de participer. Parmi ces écoles, les directions d'école, les enseignants et le personnel professionnel et de soutien des services complémentaires (psychologues, psychoéducateurs, techniciens en éducation spécialisée, orthopédagogues) ont été invités à participer à des entretiens individuels (directions d'écoles) ou à des entretiens de groupe (enseignants et personnel non enseignant) par le biais de lettres d'information au projet et de formule de consentement pour les entrevues (voir Appendices A et B). Au total, 67 membres du personnel se sont portés volontaires. Le Tableau 1 présente la répartition des participants selon leurs principales caractéristiques. Comme on peut le constater, la majorité des participants sont des femmes (58,2 %) ou des enseignants (59,70 %).

Instrumentation

Tous les participants ont rempli le questionnaire de données sociodémographiques utilisé dans le premier volet du projet (légèrement adapté pour les directions d'écoles et le personnel de soutien) (voir les Appendices C et D). Ce questionnaire était composé de dix questions portant sur le genre, l'âge, le poste occupé, le nombre d'années d'expérience, l'ordre d'enseignement, le niveau de scolarité complété, la formation initiale et les formations complémentaires obtenues dans les cinq dernières années, le type d'établissement d'enseignement (privé ou public) et l'indice de défavorisation de l'école. Il se concluait par trois questions où l'enseignant devait répondre selon une échelle de type Likert (1 = tout à fait en désaccord à 6 = tout à fait d'accord) sur les besoins de formation additionnelle, de soutien additionnel et d'accompagnement additionnel sur l'inclusion des élèves PDC en classe ordinaire.

Tableau 1*Caractéristiques des participants*

Caractéristiques	Propriétés	Fréquence	(%)
Genre	Femme	39	(58,21 %)
	Homme	28	(41,79 %)
Âge	20-29 ans	5	(7,46 %)
	30-39 ans	18	(26,87 %)
	40-49 ans	23	(34,33 %)
	50 ans et plus	15	(22,39 %)
	Non disponible	6	(8,96 %)
Fonctions	Personnel professionnel ou de soutien	19	(28,36 %)
	Personnel enseignant	40	(59,70 %)
	Direction	8	(11,95 %)
Années d'expérience	Moyenne	14,02 ans	-
	Écart-type	4,52 ans	-
	Étendue	2 à 30 ans	-
	Non disponible	3	-

Déroulement

Dans chacune des écoles, un entretien individuel semi-dirigé de 45 à 60 minutes a été réalisé auprès de la direction d'établissement, ainsi que deux entretiens de groupe d'une durée de deux heures : l'un auprès d'enseignants et l'autre auprès de membres du personnel non enseignant (techniciens en éducation spécialisée, psychologue, psychoéducateur, etc.). Ils ont été menés par la chercheuse principale du projet d'envergure qui est une experte en éducation des élèves PDC et compte plusieurs années d'expérience dans la tenue d'entretiens de recherche. Les entretiens ont été réalisés par sous-groupe de corps d'emploi afin d'éliminer certains biais occasionnés par la gêne des enseignants à exprimer leur point de vue devant la direction ou encore devant les professionnels non enseignants des milieux scolaires. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données.

Un guide d'entretien a été rédigé en fonction des objectifs de l'ensemble du projet de recherche et comportait deux sections (voir les Appendices E et F). Seule la deuxième section concerne spécifiquement ce projet de mémoire. Cette section abordait l'ensemble des pratiques répertoriées dans la première phase de l'étude. Les participants avaient en main un inventaire de ces pratiques classées par catégorie (voir Appendice G). Pour chacune des catégories de pratiques, les participants devaient identifier celles qu'ils jugeaient faciles ou difficiles à mettre en place dans leur milieu en justifiant pourquoi. Chaque fois, si une pratique particulièrement peu utilisée dans leur milieu telle que révélée par le portrait réalisé n'avait pas été abordée par les participants, celle-ci faisait l'objet du même questionnement.

Analyses qualitatives

Pour analyser les données issues des entretiens, un système de catégorisation thématique mixte a été utilisé (Miles et Huberman, 2003), puisque certaines catégories étaient préalablement établies en fonction des objectifs de recherche et du modèle théorique et que d'autres ont émergé à la suite d'une première analyse des entretiens et des groupes de discussion. Les propos des participants ont ainsi été analysés et découpés selon des unités de signification préétablies pour chacune des pratiques et des liens ont été faits entre ces unités en leur attribuant des codes représentatifs de

l'importance conceptuelle qui leur est propre. Pour faciliter la catégorisation des données et le processus d'analyse de contenu, le logiciel NVivo a été utilisé.

Plus précisément, le processus de catégorisation a été fait selon les quatre grandes étapes du modèle de L'Écuyer (1988). Tout d'abord, une lecture préliminaire des entretiens et la mise en commun du corpus (entretiens individuels et de groupes) ont été effectuées en vue d'offrir une perspective d'ensemble et d'évaluer si le corpus permet de répondre adéquatement à la question de recherche (Fortin et Gagnon, 2022). L'assemblage et la définition des unités de classification selon les catégories prédéterminées par le modèle de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) furent effectués en équipe de travail par l'élaboration d'un lexique permettant une compréhension commune des concepts inhérents à la théorie du comportement planifiée. Ce lexique a été soumis aux deux directrices du mémoire et des corrections ont été apportées afin de le rendre plus cohérent avec le modèle de la TCP. Une fois le lexique complété, une première codification a ensuite été effectuée sur un entretien de groupe représentant 22,5 % du discours total (un entretien de groupe sur cinq) par deux membres de l'équipe de recherche ayant été formés préalablement à la codification qualitative et l'utilisation du logiciel NVivo 12. Cette première codification a permis de soulever certains désaccords concernant quelques nœuds émergents et leur appartenance à une catégorie conceptuelle de la TCP. Des discussions de suivi avec ces deux membres de l'équipe et les directrices du mémoire ont eu lieu pour obtenir un consensus sur le plan de codage (Miles *et al.*, 2014). Chacun des codeurs a ensuite procédé à une recodification de ces éléments sur la base d'une nouvelle convention. Selon les catégories conceptuelles, les kappa varient 0,71 à 0,97. Selon l'échelle de Cohen (McHugh, 2012) l'accord varie de substantiel à presque parfait, ce qui est satisfaisant.

Enfin, pour terminer le processus d'analyse des résultats, des rapports écrits de chacune des catégories ont été produits afin de sélectionner les citations qui représentent le mieux les perceptions des acteurs pour illustrer les résultats.

Considérations éthiques

Le projet de recherche a fait l'objet d'une certification éthique émise le 25 mars 2015 (Numéro du certificat : CER-15-211-07.02) par l'Université du Québec à Trois-Rivières, institution d'appartenance de la chercheuse responsable. Une demande de certification éthique a été acheminée aux commissions scolaires qui en faisaient la demande. Les données recueillies ont été anonymisées et sont sujettes aux procédures usuelles de confidentialité en matière de traitement de données.

Résultats

Les analyses des entretiens individuels et des groupes de discussion ont permis de catégoriser 217 énoncés liés aux arguments invoqués pour utiliser ou non les pratiques efficaces à l'intérieur des différentes composantes du modèle du comportement planifié (Ajzen, 2012). Plus précisément, 93 énoncés proviennent du discours des enseignants, alors que 124 énoncés proviennent de ceux des autres acteurs scolaires (direction, psychoéducateur, psychologue, techniciens en éducation spécialisée, orthopédagogue, conseiller pédagogique, et conseiller en réadaptation). Chaque citation présentée dans la section suivante est accompagnée d'un code reflétant certains attributs du participant. La première lettre définit le type de répondant (E = enseignant, D = directeur ou directeur adjoint, P = professionnel). La seconde lettre exprime le genre (F = femme, H = homme). Finalement, les deux nombres qui suivent permettent d'identifier le numéro du participant et l'école à laquelle il appartient.

Le Tableau 2 présente le nombre d'énoncés catégorisés dans chacune des composantes du modèle du TCP réparti selon les enseignants ou les autres acteurs scolaires. Les résultats globaux illustrent que les enseignants discutent plus longuement et plus fréquemment des facteurs qui entravent l'adoption des pratiques (68 % du discours) que de ceux qui favorisent leur adoption (32 % du discours). Ensuite, chacun des facteurs fut analysé individuellement et inclus dans l'une des différentes catégories du modèle de la théorie du comportement planifié. Les résultats montrent que 56 % des énoncés se rapportent aux croyances comportementales d'attitudes (attitudes cognitives ou affectives), 10 % aux croyances normatives et 32 % aux croyances de contrôle qu'ils ressentent à l'égard de la pratique. Finalement, seulement 2 % des énoncés sont liés à des facteurs individuels liés aux enseignants.

Tableau 2

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 <i>n (%)</i>	Non utilisation <i>n (%)</i>	Utilisation <i>n (%)</i>	Non utilisation <i>n (%)</i>	
Croyances comportementales					
Attitudes cognitives	19 (7,6 %)	23 (9,2 %)	24 (9,6 %)	60 (24,3 %)	126 (50,6 %)
Attitudes affectives	-	09 (3,6 %)	-	01 (0 %)	10 (4 %)
Perception de contrôle					
Exigence de la tâche	02 (0,8 %)	21 (8,4 %)	05 (2,0 %)	23 (9,2 %)	51 (20,4 %)
Latitude décisionnelle	-	-	-	-	-
Efficacité personnelle	07 (2,8 %)	10 (4,0 %)	06 (2,4 %)	09 (3,6 %)	32 (12,8 %)
Croyances normatives					
	07 (2,8 %)	04 (1,6 %)	07 (2,8 %)	07 (2,8 %)	25 (10 %)
Facteurs externes					
Facteurs individuels	01 (0 %)	-	04 (1,6 %)	-	05 (0,2 %)
Total	36 (14,4 %)	67 (26,9 %)	46 (18,4 %)	100 (40,1 %)	249 (100 %)

Attitudes cognitives

Cinq principaux thèmes ont émergé lors de l'examen des résultats se rapportant aux attitudes cognitives, soit : l'efficacité de la pratique, la pratique perçue comme ne faisant pas partie du rôle de l'enseignant, celui-ci étant perçu essentiellement comme un transmetteur de connaissance, l'échec lors d'une utilisation antérieure de la pratique, et finalement, la conviction que c'est à l'élève de s'adapter aux attentes des enseignants. Seule l'efficacité de la pratique s'est avérée une croyance favorisant l'adoption des pratiques alors que les quatre autres thèmes sous-tendent des attitudes négatives qui en limitent l'usage.

Attitudes cognitives favorables. Les analyses des témoignages suggèrent que les croyances envers l'efficacité de la pratique sont un élément clé lorsque vient le temps de déterminer la volonté des enseignants à adopter ou non une pratique. Ainsi, un faible ratio coût-bénéfice en matière de temps et d'énergie paraît stimuler leur désir d'adopter une pratique comme l'illustrent les propos de cette participante à l'égard du rapprochement physique ; une pratique favorisant l'autocontrôle :

Moi j'aime bien intervenir par un signe quelconque pour... Tu circules. Tu es dans ta classe puis tu fais une petite touche, un petit peu de... Tu sais. Ça là ! les jeunes qui ont vraiment des troubles, puis qui ont des plans [d'intervention] ils ont besoin de se faire comme... c'est un arrêt d'agir qui est très subtil. Qui est relationnel. Ça, moi je trouve que c'est efficace même avec les ados. Se rapprocher physiquement des élèves. Il faut favoriser l'adoption de comportements appropriés. Ça, ça fonctionne ! (DF13)

Parmi les pratiques perçues comme les plus efficaces, les répondants abondent notamment dans le sens des pratiques de planification et de gestion spatio-temporelles telles que l'alternance entre différents types d'activités, l'annonce des séquences, les rituels d'accueils et le placement des élèves afin qu'ils puissent bien voir.

Attitudes cognitives défavorables.

Le Tableau 3 résume l'ensemble des attitudes cognitives limitant l'adoption des pratiques efficaces. Il illustre également les pratiques particulièrement discutées pour chacune des catégories. Les arguments soulevés par les enseignants seront traités plus amplement par la suite.

Tableau 3

Attitudes cognitives défavorables à l'adoption des pratiques efficaces

Motifs invoqués	Pratiques concernées	Citations
Inefficience	Utilisation de l'agenda Implication des élèves dans la gestion de classe Jumelage Choix des tâches à accomplir Auto-évaluation des comportements par les élèves Participation des élèves aux choix des conséquences Félicitations Activités privilège Systèmes d'émulation Communication aux parents des comportements positifs	Ben c'est sûr que [l'agenda] c'est un outil qui est là. On ne peut pas dire qu'il est très très très rentable, mais il est là. (EF32)
Pratique perçue comme ne faisant pas partie de leur rôle	Pratiques d'évaluation fonctionnelle Pratiques liées aux règles, consignes, attentes et routines Communication aux parents	On les incite à communiquer avec les parents, mais ça ne faisait pas partie de la culture [...] parce qu'eux ne voyaient pas ça comme dans leur rôle. (DH23)
Enseignant perçu essentiellement comme un transmetteur de connaissance	Toutes les pratiques	Moi, j'entends parfois les enseignants me dire qu'eux ils sont là pour enseigner. C'est ça leur job. Il faut qu'ils passent la matière. (PF14)
Échec lors d'une l'implantation antérieure de la pratique	Pratiques de renforcement Pratiques d'évaluation fonctionnelle Pratiques favorisant le développement de l'autocontrôle	Le journal de bord [...] non non, ça ne marche pas. Je l'ai eu dans deux écoles puis ça ne marche pas. (EH14)
Conviction que c'est à l'élève de s'adapter aux attentes	Pratiques de renforcement Rappel des comportements attendus Discussion des attentes par rapport aux comportements appropriés Vérification de la compréhension des consignes Conséquence logique au manquement aux règles	Les profs, plus ça avance au niveau secondaire [plus ils croient que] ça devrait déjà être acquis [...]. Au premier cycle il y a plus d'ouverture, mais plus on avance

Utilisation de l'agenda ou d'un plan de travail	vers le secondaire 3... bin non, c'est bébé. (PF42)
Enseignement différencié	

Inefficience. Certains répondants perçoivent que certaines pratiques recommandées sont inefficaces. C'est le cas de l'utilisation de l'agenda et de l'implication des élèves dans la gestion de classe. Dans la catégorie des pratiques visant le développement de l'autocontrôle, c'est le jumelage, le choix des tâches à accomplir, l'auto-évaluation des comportements par les élèves et la participation des élèves aux choix des conséquences qui sont réputés inefficaces. Les félicitations, les activités privilèges, les systèmes d'émulation et la communication aux parents des comportements positifs sont également vus par les enseignants comme des pratiques de renforcement moins efficaces au secondaire. Cette croyance en l'inefficacité de la pratique dispose les enseignants à en limiter l'usage.

Pratique perçue comme ne faisant pas partie de leur rôle. La conception que les enseignants ont du rôle qu'ils doivent jouer auprès des élèves PDC paraît limiter l'usage de certaines pratiques. Cet argument est soulevé plus spécifiquement dans le contexte où les enseignants entretiennent la croyance que le recours à une pratique ne fait tout simplement pas partie de leur rôle. Comme le remarque un directeur : « On les incite à communiquer avec les parents, mais ça ne faisait pas partie de la culture de communiquer avec les parents. C'était l'affaire de l'équipe de direction. » (DM23). Cette croyance est relevée pour la communication aux parents, mais aussi pour les pratiques d'évaluation fonctionnelle du comportement qui sont le plus souvent associées au rôle du psychoéducateur et du psychologue, et non à celui de l'enseignant. Les pratiques visant l'établissement de règles, consignes, attentes et routines sont aussi fréquemment associées au rôle de la direction.

Enseignant perçu essentiellement comme un transmetteur de connaissance. Lors des entretiens, un directeur d'école (DH12) et une éducatrice spécialisée (PF14) mentionnent que certains enseignants se perçoivent uniquement comme des transmetteurs de connaissances. Ils décrivent ce phénomène à l'aide des propos suivants : « Le secondaire est encore plus traditionnel que le primaire. On est assez rigides dans nos pratiques. On parle, on démontre, on enseigne, on donne une tâche puis on corrige la tâche. » (DH12). Ce témoignage est appuyé par une éducatrice qui cite un exemple du discours qu'elle entend chez les enseignants de son école : « J'entends les enseignants me dire qu'eux autres, ils sont là pour enseigner. C'est ça leur job. Ça fait qu'il faut qu'ils passent la matière. » (PF14).

Échec lors d'une implantation antérieure de la pratique. Une expérience antérieure négative vécue lors de l'implantation d'une pratique semble constituer un terreau fertile à l'émergence d'une attitude négative limitant son usage dans le futur. Lors des entretiens, les répondants ont exprimé de telles attitudes à l'égard des pratiques des catégories renforcement et évaluation fonctionnelle ainsi que quelques pratiques de la catégorie visant le développement de l'autocontrôle.

Ça [jumelage de l'élève avec un pair] a probablement été expérimenté sans être enseigné aux élèves. Donc, ça n'a pas marché. C'est comme si [...] ça devrait être naturel. [Comme si] on ne devrait pas avoir besoin de t'expliquer ça.

Ça ne marche pas, donc on revient à l'autre pratique. (EF32 et EH33)

Conviction que c'est à l'élève de s'adapter aux attentes. La prémisse du concept de différenciation pédagogique voulant que le personnel scolaire doive ajuster les pratiques aux besoins et aux capacités de l'élève ne semble toujours pas faire l'unanimité chez les enseignants. Certains croient plutôt que c'est à l'élève de s'adapter à leurs attentes. Ceux qui adhèrent à cette croyance sont moins sensibles à la réalité des élèves telle que l'illustre ce directeur après avoir mentionné ironiquement que « Tu n'as pas besoin de privilèges si tu es venu en classe. Tu as fait ce que tu avais à faire. » (DF12). Il poursuit la conversation en expliquant que : « Ça prend une maturité, mais il faut aussi changer cette mentalité-là que c'est l'élève qui doit rencontrer, être au

niveau des attentes exigées au lieu que ce soit le prof qui a à gérer l'élève ». (DF12)

Attitudes affectives

La catégorie des attitudes affectives est constituée de deux motifs limitant l'usage des pratiques recommandées. Le Tableau 4 présente les deux motifs invoqués ainsi que les principales pratiques concernées à l'aide d'exemples tirés des entrevues. Ces résultats sont élaborés davantage par la suite.

Tableau 4

Attitudes affectives défavorables à l'adoption des pratiques efficaces

Motifs invoqués	Pratiques concernées	Citations
Malaise ressenti lorsque la pratique est perçue comme pouvant nuire aux autres élèves	Ignorance intentionnelle Enseignement participatif ou coopératif Jumelage d'un élève à un autre pour fournir le soutien Choix des tâches à accomplir Répartition des élèves dans la classe en tenant compte de l'influence de chacun Enseignement différencié	S'il nuit à la dynamique d'apprentissage du groupe, le prof a une responsabilité. S'il en laisse un dormir sur son bureau, ce qu'il est en train de manifester auprès des vingt-neuf autres, moi c'est correct vous pouvez dormir ici en classe. Mais l'ignorance intentionnelle oui ça peut être une stratégie qui est utilisée. (EH41)
Sentiment d'injustice ou d'iniquité	Pratiques de renforcement	Aussi, c'est plus difficile parce que ça ne pourrait ne pas être juste devant tous les élèves [...] je me sens mal à l'aise parce que [...] c'est difficile de faire des choix entre les élèves. (EF26)

Malaise ressenti lorsque la pratique est perçue comme pouvant nuire aux autres élèves

Il appert des résultats que certains enseignants croient que l'adoption de quelques pratiques efficaces (voir Tableau 4) pourrait nuire, sur le plan des apprentissages et du comportement, aux autres élèves de la classe qui ne présentent pas de difficultés comportementales :

Là on parle plus académique, mais moi je ne sais pas comment je pourrais demander à un élève d'aider un élève qui a un trouble de comportement. Je ne sais pas. Il va peut-être se laisser embarquer lui aussi puis perdre son temps. (EF34)

Cette attitude affective constitue un frein à l'adoption de la pratique. Il semble exister un conflit entre la pensée rationnelle des enseignants et leur vécu affectif. Une enseignante nous dit même : « je ne suis pas correcte dans ma façon de penser. » (EF36), lorsqu'elle explique ne pas adopter la pratique et poursuit en disant : « quand je le fais, je ne me sens pas bien après. » (EF36)

Sentiment d'injustice ou d'iniquité

Le sentiment que la pratique pourrait engendrer un traitement inéquitable ou injuste à l'égard des autres élèves de la classe semble limiter l'utilisation de certaines pratiques. Cet argument semble spécialement présent pour les pratiques de renforcement qui sont rapportées comme difficiles à appliquer à l'ensemble du groupe. Les propos suivants illustrent de façon équivoque l'inconfort que peuvent générer ces pratiques :

Parfois, j'ai un élève que je trouve qu'il a fait une bonne période, puis là, je me dis... je pars pour faire un pas puis l'écrire dans l'agenda. Je me retourne de bord, puis je vois l'autre, puis l'autre, puis l'autre, puis c'est comme ça à chaque cours. Je me dis : « ah ! il me semble que j'ai un malaise avec ça ». Parfois, je le fais quand même. Vraiment discrètement. Mais c'est parce que je me dis qu'il faudrait que je le fasse à tout le monde. Lui, à tous les cours, il est comme ça, puis lui aussi. Mais lui, une fois il le fait puis je le sais qu'il en aurait besoin et que je serais correcte de le faire, mais ça reste l'idée de... Puis quand je le fais, je ne me sens pas bien après. (EF36)

Normes subjectives

On dénombre six arguments favorables invoqués par les répondants relevant de la catégorie des normes subjectives. Le Tableau 5 résume les motifs invoqués par les répondants, les principales pratiques touchées ainsi que des citations illustrant la pertinence des propos recueillis.

Tableau 5*Normes subjectives favorables à l'adoption des pratiques efficaces*

Motifs invoqués	Pratiques concernées	Citations
Exigence explicite et leadership assumé	Pratiques d'évaluation fonctionnelle Enseignement différencié Prévoir des rituels d'accueils et de départs Feuille de route	Ben le leadership, la vision de la direction, la compréhension de ces élèves-là à la base. Je pense que c'est ça qui dicte où on s'en va et comment on fait. Ça, c'est sûr que ça aide [...]. Si on a une direction qui est solide dans le sens qui connaît ça, qui est à l'aise avec ça aussi, va beaucoup plus aider, va reconnaître aussi l'importance, mais va reconnaître aussi ce que ça demande chez ses enseignants, etc. Donc, il y aura des encouragements, du renforcement pour soutenir ses troupes. (PF14)
Implantation concertée d'une pratique par plusieurs enseignants	Avertissement d'une conséquence si le cpt persiste Application des conséquences prévues Feuille de route	Je me rends compte que la problématique ne m'appartient pas ben ben. Vraiment pas. Mais c'est que juste moi, si j'essaie de trouver une solution, ça ne marche pas. Il faudrait que j'implique les autres profs. (EF18)
Pratique comprise dans le code de vie de l'école	Varie selon le code de vie de l'école	Oui ! Tu sais, le code de vie, moi c'est vraiment quelque chose qui nous soutient nous à mettre en place les pratiques. (DF21)
Culture du milieu	Félicitations Activités privilèges Rétroaction explicite Approbation non verbale Système d'émulation Communications aux parents des cpts appropriés. Soutien affectif	[Le renforcement positif] ce n'est pas parce que c'est difficile, mais ça ne fait pas partie encore de la culture. (DF22)
Appui des professionnels	Pratiques d'évaluation fonctionnelle Avertissement d'une conséquence si le cpt. persiste	Je pense que le monde a besoin d'être accompagné et mieux outillé [...] je ne suis pas un

des services complémentaires	Geste de réparation Communication avec les parents des comportements inappropriés Compilation de manquements Ignorance intentionnelle Application des conséquences prévues Fiches de réflexion	expert [...], mais câline avec une psychologue que je travaille avec des psychoéducateurs pis des ressources professionnelles qui nous aide à avoir une perspective beaucoup plus large, c'est aidant. (DH41)
Lien avec la famille	Communication avec les parents des comportements inappropriés	Essayer d'avoir une relation avec les parents [...] c'est pas mal ça qui est le plus gagnant. (EH11)

Exigence explicite et leadership assumé

Lorsque l'adoption d'une pratique est exigée de manière explicite et claire à l'aide d'un leadership assumé par la direction de l'école, les enseignants ont tendance à ressentir une pression positive de la mettre en place. Un psychologue scolaire illustre ce phénomène à l'aide de la pratique de l'évaluation fonctionnelle, mais d'autres participants suggèrent qu'il en est de même pour des pratiques telles que l'enseignement différencié ou les rituels d'accueils et de départs :

Il y a quelques années [...], on avait développé une démarche de résolution de problèmes qui visaient à asseoir des enseignants, et nous, autour d'une table et analyser une situation d'une élève ou d'un groupe. À l'intérieur de la démarche, il y avait la fonction du comportement. Ça s'est avéré hyper efficace [...] à un point où les enseignants demandent encore aujourd'hui pour en faire sur l'heure du diner. Mais, ça avait été fait avec un leadership très assumé. C'est la directrice qui a dit : « C'est ça qui marche maintenant, donc c'est ça qu'on utilise. (PH303)

Le caractère explicite de la demande formulée par la direction envers les enseignants semble très important. Voici ce que mentionne un directeur adjoint :

Prévoir des rituels d'accueil et de départ au début et à la fin des cours. Ça nous semble quelque chose de tellement évident d'accueillir ton élève et de lui souhaiter bonne journée après ça. Puis, ça n'est pas fait tant que ça. Il a fallu qu'on prenne la tâche pour leur montrer qu'ils devaient le faire. On leur demande d'être là, cinq minutes avant et quatre minutes après. (DH12)

Implantation concertée d'une pratique par plusieurs enseignants

L'utilisation conjuguée d'une pratique par un petit groupe d'enseignants est également désignée comme un facteur qui en favorise l'usage. La cohésion qui s'installe semble avoir un effet fédérateur qui crée une pression positive vers une utilisation plus rigoureuse de la pratique.

Je te dirais qu'il y a plusieurs années avec d'autres profs... On était peut-être... tu sais... français, anglais, maths. On était trois profs et on ciblait un élève le lundi matin. On se donnait un nom et lui, on ne laissait rien passer. Rendu à la 4e période, il arrivait en classe et il disait : « Vous n'allez pas faire la même chose que les autres profs aujourd'hui ? ». Je répondais : « Oui, tu as été l'heureux élu ». Bien, il s'assoit puis il arrêtait complètement. Parce que tout le monde faisait la même chose. Tu sais quand on dit qu'il faut avoir peu de règles, mais les mêmes. (EF15)

Pratique comprise dans le code de vie de l'école

Dans le même ordre d'idée, lorsque l'adoption d'une pratique s'intègre dans le code de vie d'une école ou fait partie de la philosophie d'intervention, elle est appliquée de façon plus durable. Le fait que le comportement attendu par l'élève soit décrit de façon claire semble être un facteur important dans la mise en place de la pratique, car ce standard normatif montre les balises à respecter. Les enseignants agissent donc de façon à faire respecter cette norme en appliquant la pratique appropriée :

Établir des règles de classe précises et concrètes concernant le comportement positif attendu des élèves, c'est présent. Puis, c'est dans notre démarche de code de vie éducatif. Ce qu'on fait aussi, c'est qu'on va faire un consolidé de ce qui est attendu dans les sphères générales de l'école puis on va faire une belle affiche avec une belle facture visuelle de l'école pour chacun des groupes classes dans chacun de locaux. Ça, ce sont des choses [qui marchent]. (EH41)

Culture du milieu

La culture d'un milieu scolaire ainsi que ses traditions sont des arguments qui sont rapportés comme pouvant nuire à l'instauration de pratiques efficaces. Afin de justifier la surutilisation d'une pratique punitive négative comme le retrait de classe vers un local supervisé, un directeur et son adjointe soutiennent que « C'est une culture du milieu, je pense. » (DH23). Et que « Ça fonctionnait comme ça avant. Donc, ils ont toujours travaillé de cette façon-là. En même temps, je pense que

c'est normal qu'ils réagissent comme ça... » (DF22). Ces traditions limitent donc l'usage des bonnes pratiques étant donné que les moins bonnes pratiques sont bien installées dans leur milieu, elles sont acceptées par les pairs, voire encouragées.

Cet argument fut souligné plus particulièrement à l'égard de la communication aux parents dans un but de renforcement ou de conséquences recommandées, et de certaines conséquences moins recommandées telles que le retrait de l'élève, le retrait vers un local supervisé, les suspensions internes et externes et les retenues.

Appui des professionnels des services complémentaires

Certaines pratiques efficaces semblent être généralement plus utilisées lorsqu'elles font l'objet d'une demande d'un professionnel des services complémentaires de l'équipe-école. Un enseignant mentionne que : « Quelquefois, ça va être des commandes de la psychoéducation ou des choses comme ça. On va avoir. On veut colliger une certaine information. On va demander à l'enseignant de cet enfant-là de l'observer. (EH28)

Ainsi, lorsqu'un professionnel des services complémentaires demande à un enseignant de mettre en place une ou plusieurs pratiques (voir Tableau 5), leur réponse est plus souvent favorable lorsqu'ils sont soutenus dans l'implantation de la pratique. De même, le personnel des services complémentaires semble aussi croire que cet argument s'explique par un besoin de soutien chez les enseignants afin de développer davantage leur capacité à observer et apprécier de façon juste une situation ou l'utilisation d'une pratique efficace pourrait être indiquée :

Ils ont besoin de soutien. Eux, ce qu'ils voient, c'est ce qui dépasse de l'iceberg, mais là où c'est plus difficile c'est un peu la gestion éducative. C'est de prendre l'ensemble de la situation dans sa globalité. Donc, l'objectif, c'est d'être capable d'amener nos profs à voir. Ils sont très bons pour nous décrire ce qui est observable, mais pas ce qui l'est un peu moins. Donc, ils ont besoin de support à ce niveau-là. (DH41)

Lien avec la famille

La proximité qu'entretiennent les enseignants avec la famille de l'élève, ainsi que l'appui que celle-ci fournit envers l'usage de certaines pratiques efficaces est également un facteur allégué comme facilitant l'implantation des pratiques de gestion du comportement : « Quand on a un lien fort avec la famille puis qu'on a beaucoup d'appui de la famille, ça facilite notre job aussi comme tuteur. C'est sûr et certain. » (EH59).

Cette proximité peut cependant avoir un effet préjudiciable dans certaines situations. Ça semble être le cas lorsque la réputation de l'enseignant affecte la relation entre la famille et ce dernier.

C'est sûr que dans le milieu ici, veut ou veut pas, on est connu de tout le monde. Donc ça facilite. Mais quelquefois ça peut jouer aussi... Ça peut avoir une lame, un couteau tranchant. Mais en général, oui. (EH59)

Contrôle comportemental perçu

Les résultats de la section suivante sont composés des facteurs influençant l'utilisation des pratiques efficaces par une modification du contrôle comportemental perçu des enseignants. Ils se divisent en deux grandes catégories, à savoir ceux qui sont influencés par la lourdeur perçue de la tâche et ceux qui affectent l'auto-efficacité qu'entretiennent les enseignants à l'égard de la pratique.

Exigences de la tâche

Le manque de temps, le nombre d'élèves qui se retrouvent dans chaque classe et le nombre de groupe auprès duquel un enseignant œuvre sont trois arguments invoqués par les répondants afin d'expliquer les exigences grandissantes de la tâche d'enseignant. Ces arguments sont décrits comme ayant une influence négative sur le contrôle comportemental perçu des enseignants. Le Tableau 6 résume les résultats présentés plus en détail par la suite.

Tableau 6*Exigences de la tâche défavorables à l'adoption des pratiques efficaces*

Motifs invoqués	Pratiques concernées	Citations
Manque de temps	Toutes les pratiques	La tâche est lourde. Tout ce qu'on nous demande, c'est de plus en plus lourd avec les années. Donc, on a des choix à faire et malheureusement, appeler les parents pour dire que l'enfant va bien... Est-ce que c'est important ? Oui. L'auto-évaluation, est-ce que c'est important ? Oui. Mais ce sont des batailles que j'ai décidé de ne pas mener parce que je n'y arriverai pas. (EH44)
Nombre d'élèves par classe	Aider un élève à réaliser sa tâche Enseignement différencié Activités privilège Rétroaction explicite Système d'émulation Communication aux parents Ignorance intentionnelle	Moi dans mes classes, c'est un ratio d'un pour vingt. Si on me met trois TC, j'ai encore vingt élèves. Je suis prof de math et il me semble que ça ne fonctionne pas. Si j'ai un TC, il me semble que je devrais tomber à dix-huit. Bien non : « On va vous donner un surplus, Monsieur Garneau. Vous êtes capable ». (EH44)
Nombre de groupes par enseignant	Enseignement différencié Système d'émulation Activités privilèges Communications aux parents Observer et prendre des notes sur les comportements de l'élève	Moi, j'ajouterais une chose au niveau du temps, la gestion du temps. Que quand on différencie, c'est long. C'est notre temps à nous personnel. Oui, parce que je regarde, moi j'ai cinq matières différentes à planifier, à préparer. Ça fait que s'il fallait que dans chacune des matières il fallait que je planifie trois scénarios différents, ça ne marche pas. » (EF37).

Manque de temps

Le manque de temps est sans doute l'argument le plus fréquemment invoqué pour expliquer la lourdeur la tâche des enseignants du secondaire. Lorsqu'interrogée sur les motifs expliquant que les pratiques d'évaluation fonctionnelle ne sont pas utilisées par les enseignants de son école, une psychologue scolaire dit : « j'ai l'impression qu'ils n'accordent pas beaucoup de temps pour ça. Ça revient un peu encore à la possibilité de donner du temps pour ça. [...] C'est vraiment le manque de temps. » (PF15). Ses préoccupations sont partagées par cet enseignant qui soulève que la notion de temps est celle qui leur pose le plus problème lorsque vient le temps d'utiliser les autres pratiques efficaces « Dans tout ça, le mot « temps » revient souvent. Si j'avais plus de temps... ça demande du temps. » (EH41). Le manque de temps entre les périodes d'enseignement et après les cours semble également nuire à l'adoption de différentes pratiques telles que la communication aux parents ou l'implantation de système de récompense.

Nombre d'élèves par classe

Le nombre total d'élèves par classe ainsi que le grand nombre d'élèves PDC intégrés dans un même groupe sont stipulés comme deux facteurs qui limitent l'adoption des pratiques efficaces auprès de ces élèves. Ces facteurs semblent agir sur plusieurs pratiques telles que les systèmes d'émulation et de récompense, les félicitations, la communication aux parents, l'analyse fonctionnelle et certaines pratiques visant à développer l'autocontrôle comme fournir une attention particulière à chacun des élèves ou préparer les élèves aux changements.

On est souvent dans le contexte où ça arrive. Je veux dire... je ne l'ai pas observé avant pour commencer à prendre des notes et anticiper. [...] Tu en as 30. Je n'ai pas une attention particulière d'observation de cet élève-là. Et prendre des notes sur son comportement avant que ça se déclenche là... (EF15)

Nombre de groupes

Les résultats suggèrent que les enseignants du secondaire qui composent avec nombre accru de groupes ont plus de difficulté à implanter différentes pratiques issues de plusieurs catégories comme l'évaluation fonctionnelle, l'enseignement différencié, la communication aux parents des

comportements appropriés, la fiche de réflexion, l'attention particulière à chacun des élèves et le système de compilation des manquements. Voici comment une éducatrice explique ce phénomène :

Je pense que ça leur demande trop de gestion. À mon avis c'est ça. Commencer à répertorier tous les manquements. C'est sûr que ça dépend des profs. Il y a des profs qui ont cinq ou six groupes en français de trente quelques élèves avec de la correction à faire à toutes les fins de semaine. Il est moins dans le manquement. Lui-là c'est comme : « Regarde, tu t'assois et tu fais ce que tu as à faire ». Faut que ça roule. (PF25)

Le contraire est aussi exposé. Les enseignants spécialistes qui œuvrent auprès de peu de groupes nomment qu'il est plus facile pour eux d'implanter des pratiques qui nécessitent plus de temps et d'énergie :

Donner de l'attention particulière à chacun des élèves de la classe. L'élève qui a un trouble de comportement [...], moi, je vais porter une attention particulière à chacun de ces élèves-là en utilisant leur prénom, en m'intéressant à leurs intérêts, leurs attentes et leurs préoccupations. Moi, je peux le faire. J'ai quarante élèves. Je n'en ai pas cent-vingt. (EH44)

Sentiment d'auto-efficacité

La seconde sous-catégorie du contrôle comportemental perçu est le sentiment d'auto-efficacité perçu par les enseignants au moment d'utiliser une pratique auprès des élèves PDC. Les propos des participants ont permis de faire émerger deux thèmes influençant directement le sentiment d'auto-efficacité perçu : démontrer un autocontrôle élevé aux élèves et utiliser une méthode structurée.

Autocontrôle

Les répondants soulignent que l'autocontrôle et le respect, qui se traduisent par la capacité à ne pas réagir aux comportements de l'élève, augmentent leur sentiment d'auto-efficacité et leur permettent d'appliquer la pratique efficace plutôt que de s'enliser dans une escalade de comportements non désirés :

Je pense que c'est l'attitude aussi qu'on a à avoir. Peu importe, ça peut être avec nos élèves ou dans l'école aussi c'est sûr que d'essayer toujours le plus possible de rester en contrôle, de rester le plus calme possible, de ne pas monter le ton pour rien. Ça aide de rester en contrôle. Je pense que ça peut aider pas mal parce que si on le perd, eh bien l'élève a une escalade. (EH21)

Ce résultat sont évoqués pour les pratiques des catégories planification et gestion spatio-temporelles et celles visant le développement de l'autorégulation comme l'utilisation d'un signe pour faire un rappel des consignes, l'interruption et la restructuration d'une activité, le rappel des comportements attendus, l'avertissement d'une conséquence, l'application des conséquences prévues et le changement de place.

Usage d'une méthode structurée. Utiliser une méthode structurée pour implanter et utiliser la pratique efficace est rapporté par les participants comme une stratégie efficace qui facilite leur travail, comme le témoignent ces trois participants. « Moi j'ai trouvé un système facile. J'ai ma liste avec mes catégories, puis je fais des crochets. » « tchik tchik tchik tchik » [...]. (EF18) « À tous les jours ? À tous les cours ? » (EF15) « Oui. Ce n'est pas compliqué. J'ai une feuille puis : « Tu n'as pas fait un devoir ? ». Je fais un crochet. [...] c'est un aide-mémoire, tu sais ! Si le parent arrive, telle journée, tel devoir. »(EF18)

Systematiser l'utilisation des pratiques est une stratégie qui est rapportée par les répondants comme étant efficace pour certaines pratiques en particulier. C'est le cas pour quelques pratiques de renforcement, notamment les privilèges et les activités de récompense qui sont considérés plus faciles à mettre en place lorsqu'elles sont incluses dans un calendrier et que l'enseignant n'a qu'à utiliser l'activité comme renforçateur. La communication aux parents, l'utilisation de l'agenda et les systèmes d'émulation sont aussi des pratiques qui sont décrites comme étant plus faciles à mettre en place lorsqu'elles sont utilisées de façon plus systématique.

Facteurs individuels

Deux facteurs individuels ont été mentionnés par les participants lors des entrevues. Selon eux, ces prédispositions personnelles sont toutes deux favorables à l'adoption des pratiques recommandées.

Âge, l'expérience et la maturité professionnelle

L'âge, l'expérience et la maturité professionnelle sont des caractéristiques personnelles qui sont rapportées comme étant des facteurs qui peuvent faciliter l'adoption des pratiques efficaces. Selon les répondants, c'est l'exposition répétée aux comportements dérangeants qui permet d'apprendre à faire face adéquatement à ceux-ci en adoptant la bonne pratique. Ainsi, comme le résumait deux participants : « Ce n'est pas juste l'âge et l'expérience. » (DH12), « Ça prend une maturité » (DF13). Les participants n'ont pas identifié de pratiques précises auxquelles se rattache ce facteur. Cependant, ils soulignent implicitement que cette caractéristique est importante pour les stratégies de type réactives positives.

Personnalité de l'enseignant

La personnalité de l'enseignant est également perçue comme un facilitant potentiel pour la mise en œuvre de pratiques efficaces :

Il y a des choses qui sont tellement gagnantes, tu sais : « Alternier entre des activités calmes et des activités plus actives ». Encore une fois, ça vient avec la personnalité des enseignants. Il y a des gens qui sont incapables de voir des élèves bavarder en classe en équipe. Donc, c'est toujours du travail individuel. Toujours. Ça fait qu'on le voit que c'est plus gagnant justement quand tout ça, on alterne les façons. Ça prend du magistral, mais pas à outrance. (DH11)

À cet égard, une directrice adjointe interrogée mentionne que l'usage de chacune des pratiques « dépend de la personnalité et des styles de chacun. » (DF13) et prend l'exemple des pratiques de renforcement qui ne sont pas utilisées par certains enseignants de son école à cause de leur style d'enseignement. Ce facteur s'applique donc à toutes les pratiques efficaces.

Discussion

Cette recherche qualitative descriptive vise à comprendre les raisons invoquées par les acteurs scolaires expliquant le recours ou non aux pratiques efficaces auprès des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) chez les enseignants du secondaire du Québec. Pour y arriver, 67 participants répartis dans cinq écoles secondaires de différentes régions du Québec ont été interrogés. On compte parmi les participants trois groupes d'acteurs : les enseignants ($n = 40$), le personnel professionnel et de soutien des services complémentaires ($n = 19$) et les membres de direction et de direction adjointe des écoles ($n = 8$). Dans cette section, les éléments de discussion sont organisés selon les composantes de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 2012b). Par la suite, les forces et les limites de cette recherche sont exposées. Enfin, les retombées scientifiques de même qu'éducatives sont présentées.

Attitudes

Bien que les arguments invoqués par les participants pour utiliser ou non les pratiques recommandées touchent à l'ensemble des composantes de la théorie du comportement planifié, les propos des participants se rapportent surtout aux attitudes, en particulier aux attitudes cognitives (plus de 50 % des extraits codés). Cela est cohérent avec l'étude de Macfarlane et Woolfson (2013) qui montraient que les attitudes cognitives étaient la composante qui prédisait le plus les intentions d'agir des enseignants envers l'inclusion des élèves PDC.

Attitudes cognitives

Un thème important qui se dégage concerne l'efficacité perçue d'une pratique. Selon eux, plus une pratique est perçue comme efficace, plus l'intention des enseignants à l'utiliser augmente, alors que moins elle est perçue comme efficace, moins ils ont tendance à l'utiliser. Forman et al. (2012) ont effectué des constats similaires dans leur étude auprès de psychologues scolaires. Ils ont démontré que la croyance quant à l'efficacité d'une pratique est un élément crucial afin de déterminer la volonté d'implanter une pratique. Les pratiques de planification et de gestion spatio-temporelle comme l'alternance entre différents types d'activités, l'annonce des séquences, les rituels d'accueils et le placement des élèves afin qu'ils puissent bien voir sont celles qui semblent perçues comme plus efficaces. Au contraire, l'utilisation de l'agenda, l'implication des élèves

dans la gestion de classe, le jumelage, le choix des tâches à accomplir, l'auto-évaluation des comportements par les élèves, la participation des élèves aux choix des conséquences, les félicitations, les activités privilèges, les systèmes d'émulation et la communication aux parents des comportements positifs sont vus comme des pratiques moins efficaces au secondaire, car elles ne semblent pas adaptées à leur réalité.

L'échec vécu par les enseignants lors de l'implantation antérieure d'une pratique est également évoqué par les participants. Cette situation touche principalement les pratiques liées au renforcement, à l'évaluation fonctionnelle et au développement de l'autocontrôle. Les répondants qui avaient déjà vécu un échec lors de l'utilisation d'une pratique efficace auprès d'un élève PDC affirment être moins propices à vouloir retenter l'expérience. Ahmmed et al. (2014) ont déjà montré qu'il existe un lien entre les expériences antérieures des enseignants et leur attitude face aux pratiques inclusives. Par exemple, les enseignants qui ont eu des expériences d'inclusion positives ont tendance à adopter une attitude plus favorable à l'inclusion. Inversement, ceux qui ont vécu des expériences neutres ou négatives sont plus souvent opposés à l'idée de mettre en pratique des actions inclusives (Benoit et al., 2019). Cependant, ce manque d'efficacité perçu pourrait également être lié au fait que les enseignants respectent peu les conditions d'utilisation recommandées et peuvent ainsi obtenir des résultats mitigés lors de leur utilisation. Ce non-respect des conditions d'utilisation pourrait altérer par la suite la croyance d'efficacité en ces pratiques (Casale-Giannola, 2012; Gable et al., 2010; Maggin et al., 2016). Une meilleure formation concernant les conditions d'efficacité des pratiques recommandées pourrait influencer positivement les attitudes cognitives des enseignants à cet égard, en particulier lors de la formation initiale, comme le suggèrent les résultats d'études qui ont montré des liens positifs entre les heures de formation reçues sur la gestion des difficultés comportementales et les attitudes cognitives des enseignants (Massé et al., 2020b) ou l'utilisation des pratiques recommandées (Massé et al., 2020a). Afin de contrer les expériences négatives vécues lors de l'implantation de certaines pratiques, un accompagnement des enseignants par un professionnel lors de leur mise en place pourrait aussi jouer un rôle positif. En effet, deux études ont montré que les attitudes des enseignants envers les pratiques d'intégration d'élèves PDC étaient beaucoup plus favorables

lorsqu'ils avaient l'appui d'un professionnel formé selon l'approche cognitive comportementale et qu'ils sont ainsi plus enclins à vouloir répéter l'usage des pratiques (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013; Yeo et al., 2016). Dans le même ordre d'idée, l'appui du professionnel peut favoriser l'augmentation de l'engagement de l'enseignant envers l'adoption de la pratique, élément qui est montré comme un fort prédicteur de l'efficacité (Cramer et al., 2021).

Une autre croyance cognitive qui semble nuire à l'adoption des pratiques est liée à aux perceptions des enseignants concernant leur rôle auprès des élèves. D'un côté, il y a ceux qui ont une vision holistique et qui croient en une posture plus « intégrée » de l'enseignement. De l'autre côté se trouvent ceux qui se voient essentiellement comme des transmetteurs de connaissance. Pour ceux qui appartiennent à cette seconde catégorie, l'usage des pratiques d'inclusion efficace des élèves PDC ne fait pas partie de leur mandat.

Dans le premier cas de figure se trouve une posture qui s'inscrit naturellement dans la philosophie actuelle du système d'éducation du Québec, soit celle des interventions de type universelles du modèle des réponses à l'intervention (Fuchs et Fuchs, 2006; MEESR, 2015). Elle concorde également avec les cinq principaux rôles de l'enseignant, à savoir : la transmission de contenu, la formation citoyenne et le bien-être de l'élève, le maintien d'une relation maître-élève positive, le rôle de modèle et, finalement la gestion de classe (Bergeron, 2014). Les résultats suggèrent que les enseignants qui adhèrent à une philosophie s'apparentant à ce modèle semblent plus enclins à faire usage des pratiques efficaces.

Dans le second cas de figure, les répondants ont soulevé que les enseignants qui se perçoivent avant tout comme des « transmetteurs de connaissance » se sentent peu concernés lorsque vient le temps d'appliquer certaines pratiques efficaces comme l'évaluation fonctionnelle, la communication aux parents et certaines pratiques de la catégorie des règles, consignes, attentes et routines. Cette posture peut donc être un obstacle important. Benoit et al. (2019) suggèrent que les enseignants qui croient devoir jouer un rôle important dans l'inclusion des élèves PDC ont davantage tendance à créer un environnement qui est propice à l'inclusion et adoptent des attitudes

allant en ce sens. Selon ces auteurs, l'inverse est aussi vrai. Les enseignants qui croient qu'ils n'ont pas de rôle à jouer dans l'inclusion des élèves PDC adoptent une attitude plus négative face aux pratiques efficaces et ont tendance à éviter de les utiliser en remettant leur usage dans les mains des autres acteurs scolaires.

Ces constats appuient les écrits de Gidlund (2018) qui plaide en faveur d'une meilleure appropriation par les enseignants des pratiques d'inclusion. Rousseau et al. (2017) sont du même avis et dénoncent le manque de concertation avec le personnel enseignant et les décisions de type « top-down » qui sont imposées aux enseignants. Ce contexte organisationnel crée un climat de scepticisme et de faible confiance qui peut donner l'impression qu'il s'agit d'une opinion d'adhérer ou non à ces valeurs (Wong et al., 2004). Or, Gidlund (2018) soutient qu'il est du devoir des enseignants de se sentir concernés par l'éducation inclusive et de tenter de bien en comprendre les tenants et aboutissants. Selon cet auteur, c'est dans ces conditions que l'application des différentes pratiques efficaces auprès des élèves PDC prend tout son sens et les enseignants ont davantage l'impression qu'elles font partie de leur rôle d'enseignant.

Les attentes qu'entretiennent les enseignants envers les élèves PDC sont aussi un facteur qui fut soulevé par les répondants lors des entrevues. Un certain nombre de répondants croient que les élèves devraient posséder un niveau de maturité, d'autonomie et de responsabilisation suffisant pour répondre aux exigences de leur milieu scolaire. Selon eux, la discussion des attentes par rapport aux comportements appropriés, le rappel des comportements attendus, la vérification de la compréhension des consignes, les conséquences logiques, l'utilisation de l'agenda ou du plan de travail, l'enseignement différencié et plusieurs pratiques de la catégorie du renforcement sont des pratiques qu'ils n'ont pas à adopter, car l'élève devrait déjà avoir acquis ces comportements lors des étapes antérieures de leur scolarité. Cela concorde avec les résultats de l'étude de Benoit et al. (2019) où plusieurs enseignants du secondaire cultivaient l'attitude selon laquelle c'est à l'élève de s'adapter aux exigences de son milieu.

Cette résistance à ajuster ses pratiques aux besoins des élèves PDC s'inscrit en opposition avec les principes de l'éducation inclusive. La présence de ce phénomène parmi les résultats de cette recherche se veut cohérente avec le constat que les enseignants du secondaire du Québec croient moins aux bénéfices de l'inclusion scolaire que leurs homologues du préscolaire et du primaire (Massé et al., 2020).

Attitudes affectives

En ce qui concerne les attitudes affectives, un premier thème qui se dégage concerne le malaise lié à l'usage de certaines pratiques parce qu'ils craignent qu'elles puissent nuire aux autres élèves de la classe. C'est notamment le cas pour l'ignorance intentionnelle, l'enseignement participatif ou coopératif, le jumelage d'un élève à un autre pour fournir du soutien, le choix des tâches à accomplir, la répartition des élèves dans la classe en tenant compte de l'influence de chacun et l'enseignement différencié. Parmi celles-ci, le pairage et l'ignorance intentionnelle sont rapportés être les plus difficiles, car certains enseignants appréhendent que les autres élèves du groupe se laissent influencer par l'élève PDC. Un répondant a nommé qu'il savait pertinemment qu'il s'agissait d'une erreur d'éviter d'utiliser la pratique réputée efficace, mais qu'il était incapable d'agir autrement à cause des émotions qu'il ressentait. Selon Benoit et al. (2019), le malaise ressenti pourrait être encore plus grand lorsqu'une classe comporte plusieurs élèves présentant des besoins particuliers, car les besoins accrus d'attention réduisent drastiquement le temps alloué aux autres élèves du groupe.

Sur le plan conceptuel, le fait de ne pas mettre en place une pratique à cause du malaise généré par la crainte de nuire aux autres élèves de la classe s'attaque directement au principe de différenciation pédagogique qui promet : « une intervention soutenue pour les élèves nécessitant plus de temps pour réaliser leurs apprentissages ! [...] en utilisant du matériel et des travaux adaptés, des contenus et des stratégies d'enseignement ajusté selon les besoins individuels » (Saint-Laurent, 2008). Or, selon nos résultats, certaines pratiques de différenciation liées à l'inclusion des élèves PDC semblent susciter le sentiment d'agir injustement envers toutes les catégories d'élèves. Ce sentiment provoque alors une attitude négative face à la pratique. Cela pourrait vouloir dire que

la différenciation pédagogique est perçue par les participants comme un processus d'individualisation de l'enseignant contrairement à une tentative de globaliser les méthodes pédagogiques afin de rendre l'éducation accessible pour tous (MEQ, 2021). C'est aussi le cas pour les félicitations, les activités privilégiées, les rétroactions explicites, l'approbation non verbale, les systèmes d'émulation et la communication aux parents à propos des comportements appropriés.

En somme, certaines études avaient montré les liens entre les attitudes des enseignants et l'adoption de pratiques recommandées, notamment pour les élèves présentant des troubles d'apprentissage Lübke et al. (2018) ou les élèves présentant des difficultés comportementales (MacFarlane et Woolfson, 2013). Cependant, les résultats de cette étude nuancent les travaux antérieurs et identifient certaines attitudes cognitives (l'inefficacité, la pratique perçue comme ne faisant pas partie du rôle de l'enseignant, l'enseignant perçu comme un transmetteur de connaissance, l'échec lors de l'implantation antérieure, la conviction que c'est à l'élève de s'adapter) et affectives (le malaise ressenti lorsque la pratique est perçue comme pouvant nuire aux autres élèves et le sentiment d'injustice ou d'iniquité vécu lors de l'adoption de la pratique) comme des facteurs qui génèrent des attitudes faisant obstacle à l'appropriation des pratiques efficaces.

Normes subjectives

Les résultats portant sur les normes subjectives sont cohérents avec les résultats de MacFarlane et Woolfson (2013) qui ont montré que les enseignants qui croient que les gens autour d'eux valorisent l'adoption des pratiques efficaces mentionnent avoir davantage tendance à actualiser celles-ci dans leur quotidien, en particulier lorsque c'est la direction d'école. Par exemple, les directions des établissements scolaires arrivent à augmenter les croyances normatives favorables à l'adoption des pratiques chez le personnel enseignant en formulant des demandes claires et en endossant un leadership assumé. Des répondants ont affirmé ressentir une pression positive à implanter des pratiques comme l'évaluation fonctionnelle, l'enseignement différencié, des rituels d'accueils et de départ et la feuille de route à la suite des demandes de la part de la direction. L'importance cruciale du rôle des directions d'écoles dans le projet inclusif a été montrée à de nombreuses reprises (Rousseau et al., 2017). Selon ces auteurs, leur pouvoir d'influence et leur

contribution au développement des pratiques par divers moyens tels que la promotion de la formation ou la création d'un lieu d'échange sont des éléments qui encouragent les enseignants à utiliser les pratiques d'inclusion efficaces. Aussi, selon MacFarlane et Woolfson (2013), c'est aux directions d'écoles qu'incombe le devoir de fournir aux enseignants les ingrédients nécessaires en vue d'alimenter un sentiment collectif d'efficacité lorsque vient le temps d'implanter des pratiques inclusives pour les élèves PDC. Cela peut notamment passer par l'implantation de programmes de codéveloppement entre les enseignants d'une même école ou de communauté de pratiques incluant les enseignants et les autres professionnels (Casale-Giannola, 2012).

Les travaux antérieurs appuient les propos tenus par les participants de cette étude en stipulant que la culture du milieu, le code de vie d'une école, l'implantation conjointe de pratiques par plusieurs enseignants et l'appui des professionnels scolaire sont des éléments qui peuvent favoriser l'utilisation des pratiques chez les enseignants du secondaire (Ahmmed et al., 2012; Avramidis et Norwich, 2002; Yeo et al., 2016). En effet, les participants aux entrevues soulignaient l'importance cruciale de sentir que leurs pratiques étaient entérinées par les différents acteurs de leur milieu. Ces différents constats sont en adéquation avec le développement d'une « culture de collaboration » entre les différents acteurs scolaire qui est réputée être une condition favorable à l'inclusion scolaire des élèves PDC (Rousseau et al., 2017).

En somme, les résultats autour des croyances normatives laissent poindre la conclusion suivante : l'émergence de croyances normatives favorables à l'utilisation des pratiques d'inclusion scolaire efficaces auprès des élèves PDC passe par un sentiment collectif que ces pratiques sont bonnes et valorisées (Rousseau et al., 2017). À cet effet, les directions d'écoles jouent un rôle d'initiation, mais ultimement tous les membres du personnel qui œuvrent au sein de l'école doivent être impliqués, incluant le personnel de soutien, qui sont aussi des acteurs clés de l'inclusion scolaire (Boyle et al., 2011).

Contrôle comportemental perçu

Les résultats de cette recherche suggèrent que les dimensions d'exigences de la tâche et de sentiment d'auto-efficacité affectent le contrôle comportemental perçu des enseignants. Selon les répondants, le manque de temps, le nombre trop élevé d'élèves par classe, l'augmentation marquée du nombre d'élèves PDC inclus dans les classes, le nombre de groupes auprès duquel un enseignant intervient, la capacité à faire preuve d'autocontrôle et l'utilisation d'une méthode systématique peuvent influencer la propension des enseignants à utiliser ou non les pratiques efficaces. Dans la théorie du comportement planifiée, la perception d'avoir peu de contrôle sur l'action à poser peut influencer négativement l'intention d'agir de l'individu (Ajzen, 2011). Les facteurs qui sont exposés ci-bas peuvent donc agir directement sur l'intention des enseignants à adopter ou non une pratique efficace (Poulou et Norwich, 2002).

Exigence de la tâche

Le manque de temps est un argument qui fut soulevé à plusieurs reprises lors des entretiens menés pour cette recherche. De plus, cet argument semble limiter l'usage de toutes les pratiques efficaces. En fait, State et al. (2017) ont montré qu'il s'agit de l'argument le plus souvent invoqué par les enseignants lorsqu'ils sont questionnés sur les barrières à l'implantation de certaines pratiques de gestion de classe en contexte d'inclusion d'élèves PDC. Lorsqu'ils abordent le manque de temps, les enseignants font référence aux pratiques qui nécessitent un investissement temporel supplémentaire. C'est le cas pour la majorité des pratiques, mais plus spécifiquement pour les pratiques proactives comme l'annonce des séquences d'enseignement au début du cours, l'offre d'un choix de tâches à accomplir, l'alternance entre différents types d'activités et l'enseignement différencié qui exigent une préparation importante. Les répondants ont l'impression que leur tâche ne fait qu'augmenter année après année et il semble difficile pour eux d'inclure des mesures inclusives dans leur aménagement temporel. Ce manque de temps serait directement lié à la planification de l'éducation inclusive (Benoit et al., 2019; Sharma et al., 2008). Cela pourrait être causé par le fait qu'il semble avoir une conception selon laquelle l'enseignement auprès des élèves PDC nécessite plus de temps (Mangope et al., 2013; Vannest et al., 2010).

Les répondants de cette recherche ont signalé que leur tâche devient beaucoup plus exigeante lorsqu'un nombre élevé d'élèves PDC sont inclus dans leurs groupes. Selon eux, il s'agit d'un facteur important expliquant pourquoi ils n'utilisent pas certaines pratiques. Aider un élève à réaliser sa tâche, adopter un enseignement différencié, organiser des activités privilégiées, concevoir et utiliser un système d'émulation sont quelques exemples de pratiques qui deviennent plus difficiles à mettre en place lorsque le nombre d'élèves est élevé. Ce facteur est fréquemment soulevé les écrits sur le sujet (Folske-Starlin, 2017; Gal et al., 2010; Massé et al., 2020; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Aussi, lorsqu'ils abordent de cet enjeu, les participants notent l'augmentation marquée du nombre d'élèves PDC inclus dans les classes, augmentant également la perception de la lourdeur de la tâche. Finalement, le nombre de groupes auprès duquel un enseignant travaille est aussi un facteur à surveiller afin de favoriser l'adoption des pratiques efficaces. Rousseau et al. (2015) ont confirmé qu'afin d'optimiser l'inclusion d'élèves en difficulté, il est primordial de respecter un certain ratio d'élèves HDAA par groupe. Cela peut s'expliquer par le fait que plus le nombre d'élèves PDC inclus en classe ordinaire est élevé, plus les enseignants ont tendance à adopter une attitude négative face à l'éducation inclusive (Massé et al., 2020).

Sentiment d'auto-efficacité

Plusieurs études ont montré qu'un fort sentiment d'auto-efficacité généré par des expériences antérieures positives auprès des élèves PDC influence positivement les attitudes des enseignants en contexte d'inclusion (Ahmmed et al., 2014; Sharma et al., 2018). Selon certains participants, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants s'exprime notamment par leur capacité de faire preuve d'autocontrôle lorsqu'un élève adopte un comportement dérangeant. Ils mentionnent, entre autres, que l'aptitude à garder son calme, à éviter de hausser le ton et à ne pas réagir impulsivement au comportement perturbateur permet de prévenir une escalade du conflit favorisant une utilisation efficace des pratiques. L'utilisation d'un signe pour faire un rappel des consignes, l'interruption et la restructuration d'une activité, le rappel des comportements attendus, l'avertissement d'une conséquence, l'application des conséquences prévues et le changement de place sont toutes des pratiques qui sont plus facilement utilisées lorsque les enseignants font preuve d'un bon autocontrôle. Les résultats de Buttner et al. (2016); Skaalvik et Skaalvik (2007) suggèrent que les

enseignants ayant un sentiment d'auto-efficacité élevé ressentent avoir plus de contrôle sur les accomplissements réalisés par leurs élèves. Ils passeront plus de temps à surveiller les élèves, à donner des instructions spécifiques, à utiliser des pratiques de gestion de classe efficaces et leur contribution au succès de leurs élèves sera globalement plus importante.

Un autre facteur qui favorise un fort sentiment d'auto-efficacité est l'utilisation d'une méthode structurée lors de l'implantation d'une pratique. Les privilèges, les activités de récompense, la communication aux parents, l'utilisation de l'agenda et les systèmes d'émulation sont toutes des pratiques réputées plus faciles à utiliser lorsqu'elles sont intégrées dans une structure de plus grande envergure comme un calendrier ou une application. Cette méthode qui vise à systématiser l'implantation des pratiques est rassurante tant pour les enseignants que pour les élèves PDC qui, par la nature de leurs difficultés, nécessitent un environnement plus organisé et des routines prédictibles (Humphrey, 2009).

Forces et limites

L'objectif de cette étude était d'apporter un éclairage québécois sur les facteurs qui favorisent et qui limitent l'usage des pratiques efficaces chez les enseignants du secondaire qui intègrent des élèves PDC dans leur classe. Les résultats précédemment rapportés apportent un éclairage intéressant sur cette question, mais il est important de demeurer prudent lors de l'interprétation de ceux-ci. Tout d'abord, il semble exister une légère disparité entre la perception que les enseignants entretiennent à l'égard de leur propre pratique et celles fournies par un observateur externe (Debnam et al., 2015). Ce phénomène peut être lié à une mauvaise perception ou au biais de désirabilité sociale. Il existe une probabilité que les individus ayant refusé de participer à la recherche auraient livré des témoignages différents de nos répondants (Debnam et al., 2015). Toutefois, la grande taille de l'échantillon et la provenance des participants recrutés aux quatre coins du Québec assurent une bonne représentativité et ajoutent une certaine qualité aux résultats colligés en permettant d'atteindre une saturation théorique (Paul ten, 2004).

Aussi, le modèle théorique utilisé possède des forces et des limites. La théorie du comportement planifiée permet de bien répondre à la question de recherche, car elle permet d'induire les motivations qui sous-tendent les comportements des enseignants. C'est un modèle validé qui a fait ses preuves dans de multiples domaines, notamment en éducation (Ajzen, 2012a). Toutefois, ce modèle tient compte de certains facteurs environnementaux (les ressources humaines, les ressources matérielles et financières, l'environnement physique, les services et mesures d'aide disponibles, l'offre de services parascolaires, etc.) uniquement grâce aux perceptions subjectives des répondants. Cela ne permet pas d'utiliser ces conditions de façon plus descriptives du contexte pour tirer des conclusions plus nuancées. Certaines études ont d'ailleurs montré l'impact important que ces conditions peuvent avoir sur l'inclusion des élèves PDC (Benoit et al., 2019; Gaudreau et al., 2018). Il convient donc de rappeler que l'inclusion efficace des élèves PDC ne passe pas seulement par l'analyse des facteurs propres aux enseignants, mais par une vision plus holistique de ce phénomène (Benoit et al., 2019).

En ce qui a trait aux résultats, cette étude ne permet pas de documenter les connaissances des enseignants à l'égard des pratiques efficaces. Il est donc possible que certaines répondantes aient donné leur opinion sur des pratiques qu'ils ne comprennent pas, qu'ils n'utilisent pas adéquatement ou qu'ils ne maîtrisent pas, par manque de connaissance ou de pratique. Il serait donc pertinent d'approfondir le lien entre les connaissances sur les pratiques efficaces et les facteurs favorisant et limitant leur usage.

Conclusion

Les différentes études qui se sont penchées sur la fréquence d'utilisation des pratiques efficaces par les enseignants en contexte d'inclusion des élèves PDC sont assez univoques à l'effet que les enseignants ne les utilisent pas assez (Evans et al., 2012; Gable et al., 2012; Maggin et al., 2011; State et al., 2017). Malgré le fait qu'ils soient conscients que ce n'est pas la chose à faire, plusieurs d'entre eux persistent à utiliser des pratiques peu efficaces qui entraînent des conséquences négatives chez les élèves PDC comme le retrait, la suspension, la critique ou les retenues. Ce phénomène est donc un problème persistant et certaines de ses causes sont toujours à définir.

C'est dans cette optique que cette étude visait à contribuer à l'avancement des connaissances liées à l'inclusion en décrivant les facteurs pour lesquels les enseignants du secondaire utilisent ou non les pratiques efficaces en contexte d'inclusion des élèves PDC. Son approche qualitative a permis de décrire la vision subjective des enseignants et autres acteurs scolaires face à ce problème, dans l'objectif de favoriser l'appropriation et l'adhésion aux pratiques efficaces par les enseignants.

Les résultats de cette recherche ont laissé entrevoir des facteurs favorables à l'adoption des pratiques. On y retrouve notamment l'efficacité perçue de la pratique, un leadership assumé, la formulation de demandes claires aux enseignants, le soutien des autres acteurs scolaires, une culture du milieu propice à l'appropriation des pratiques, un fort autocontrôle et une grande maturité professionnelle.

Inversement, le manque de temps, le nombre d'élèves dans chacun des groupes, le nombre de groupes auprès desquels les enseignants œuvrent, la perception que la pratique ne fait pas partie du rôle des enseignants et l'idée que c'est à l'élève de s'adapter freinent l'utilisation des pratiques reconnues.

Dans les milieux scolaires, ces différents facteurs peuvent agir à titre de levier afin de stimuler le changement et éviter le maintien de pratiques inefficaces au sein des écoles secondaires québécoises. Ces facteurs peuvent très bien être utilisés tant sur plan individuel que sur le plan

organisationnel. L'ensemble des acteurs scolaires consultés ont un rôle à jouer dans l'optimisation des conditions inclusives des élèves PDC. Selon Bernier et al., (2022), les élèves PDC présentent des attitudes tantôt positives, tantôt négatives, face à leurs enseignants. Une prochaine étape pourrait donc être d'observer la relation qui existe entre l'adoption des pratiques inclusives efficaces et les changements observables dans l'attitude des élèves PDC à l'égard de leurs enseignants. Car ultimement, il est dans l'intérêt des élèves et des enseignants de vivre dans un milieu empreint de respect et de support où sont prodigués des conseils bienveillants et un enseignement différencié (Bernier et al., 2022).

Implications pratiques

Les résultats de ce mémoire permettent d'identifier différents leviers d'action pour mieux soutenir les enseignants dans la mise en œuvre des pratiques efficaces lors de l'inclusion des élèves PDC en classe ordinaire.

Le leadership de la direction d'une école est sans équivoque un terreau fertile à de nombreux leviers (Rousseau et al., 2017). Des changements peuvent s'opérer par une demande explicite d'adopter une pratique comme l'ont mentionné les participants de cette recherche ou, plus globalement, par l'implantation d'une culture favorisant le développement des croyances normatives favorables à l'utilisation des pratiques recommandées. Plusieurs véhicules peuvent être utilisés à ces fins tels que les codes de vie des écoles ou leurs projets éducatifs (MEQ, 2022).

L'appui des professionnels dans l'utilisation des pratiques efficaces telles que les psychologues, psychoéducateurs, orthopédagogues et conseillers pédagogiques est également un levier digne d'intérêt. Leur implication permet d'alléger la lourdeur de la tâche, mais également assurer l'enseignant effectue une utilisation conforme de la pratique, un critère qui est souvent négligé et qui est tributaire d'une expérience positive par les enseignants (Casale-Giannola, 2012; Gable et al., 2010; Maggin et al., 2016).

La formation continue sur les pratiques d'inclusion efficaces des élèves PDC peut également être un moyen efficace de rehausser les connaissances des enseignants et ainsi favoriser le développement d'une attitude positive à leur égard (Massé et al., 2020). Les programmes de codéveloppement et les communautés de pratiques sont aussi efficaces à ces fins (Casale-Giannola, 2012). De surcroît, ces différents mécanismes peuvent agir de tribune pour adresser différents défis tels que le temps nécessaire à l'utilisation de certaines pratiques. Par exemple, Vannest et al. (2010) proposent diverses suggestions telles que le monitoring temporel des tâches à accomplir le découpage des tâches enseignantes en micro-objectifs.

Sur le plan organisationnel, les résultats soulignent l'importance d'adresser certains enjeux comme les disparités qui existent dans la conception du rôle et du mandat des enseignants de l'ordre secondaire. Des balises plus claires à cet égard pourraient limiter l'apparition d'attitudes négatives limitant l'utilisation des pratiques efficaces. Le nombre d'élèves par classe, le nombre d'élèves PDC inclus dans chacun des groupes et le manque de temps sont aussi des motifs invoqués comme limitant l'usage de pratiques efficaces (Briesch et al., 2015; State et al., 2017; Wagner et al., 2006). Ces trois motifs limitent le contrôle comportemental perçu des enseignants en leur donnant l'impression qu'ils ont peu de contrôle sur la pratique et que même s'il tentait de l'utiliser, ils en seraient incapables. Différentes avenues peuvent être utilisées afin d'adresser ces problématiques en équipe-école comme l'utilisation des portraits de classe pour une répartition plus efficaces des élèves à besoins particuliers (Jeanson, 2016) ou l'utilisation de co-enseignants dans les groupes en dépassements (Benoit et Angelucci, 2011).

Références

- Achilles, G. M., McLaughlin, M. J. et Croninger, R. G. (2007). Sociocultural correlates of disciplinary exclusion among students with emotional, behavioral, and learning disabilities in the SEELS National Dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 33-45. <https://doi.org/10.1177/10634266070150010401>
- Ahmed, M., Sharma, U. et Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ahmed, M., Sharma, U. et Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Ajzen, E. et Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(1), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflexions. *Psychology and health*, 26(9), 1113-1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Ajzen, I. (2012a). Martin Fishbein's legacy: The reasoned action approach. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 640(1), 11-27. <https://doi.org/doi.org/10.1177/0002716211423363>
- Ajzen, I. (2012b). The theory of planned behavior. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. Torry Higgins (dir.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (vol. 1, p. 438-459). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215>
- Allday, R. A., Hinkson-Lee, K., Hudson, T., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A. et S. Russel, C. (2012). Training general educators to increase behavior-specific praise : Effects on students with EBD. *Behavioral Disorders*, 37(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/019874291203700203>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5*. Auteur. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice (2006). Evidence-based practice in psychology. *The American Psychologist*, 61(4), 271-285. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271>
- Armitage, C. J. et Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471-499. <https://doi.org/10.1348/014466601164939>

- Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: A literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731-745. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.823245>
- 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. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bele, S. D., Bodhare, T. N., Valsangkar, S. et Saraf, A. (2013). An epidemiological study of emotional and behavioral disorders among children in an urban slum. *Psychology, Health & Medicine*, 18(2), 223-232. <https://doi.org/10.1080/13548506.2012.701751>
- Benoit, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif, *Éducation et francophonie*, 39(2), 105-121. <https://doi.org/10.7202/1007730ar>
- Benoit, V., Bonvin, P. et Angelucci, V. (2019). Expériences positives de l'intégration scolaire en Suisse francophone : points de vue d'enseignants sur les facilitateurs et obstacles. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 3-26. <https://doi.org/10.7202/1064604ar>
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/1/030826601.pdf>
- Bergeron, G., Houde, G., Prudhomme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation*, 59, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2022). Teachers' attitudes in classroom management as perceived by pupils with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 27(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13632752.2022.2058561>
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D. et Norwich, B. (2011). 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>
- Bradley, R., Henderson, K. et Monfore, D. A. (2004). A national perspective on children with emotional disorders. *Behavioral Disorders*, 29(3), 211-223. <https://doi.org/10.1177/019874290402900301>

- Briesch, A. M., Briesch, J. M. et Chafouleas, S. M. (2015). Investigating the usability of classroom management strategies among elementary schoolteachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(1), 5-14. <https://doi.org/10.1177/1098300714531827>
- Broadbent, J. et Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Burns, M., Houser, M. et Farris, K. (2018). Theory of planned behavior in the classroom: An examination of the instructor confirmation-interaction model. *Higher Education*, 75(6), 1091-1108. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0187-0>
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J. et Van den Bosch, E. (2016). Personality traits of expert teachers of students with EBD: Clarifying a teacher's X-factor. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 569-587. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1100222>
- Cai, J., Wen, Q., Jaime, I., Cai, L. et Lombaerts, K. (2022). From classroom learning environments to self-regulation: The mediating role of task value. *Studies in Educational Evaluation*, 72, N.PAG-N.PAG. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101119>
- Casale-Giannola, D. (2012). Comparing inclusion in the secondary vocational and academic classrooms: Strengths, needs, and recommendations. *American Secondary Education*, 40(2), 26-42.
- 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>
- Conner, M., van Harreveld, F. et Norman, P. (2022). Attitude stability as a moderator of the relationships between cognitive and affective attitudes and behaviour. *The British Journal of Social Psychology*, 61(1), 121-142. <https://doi.org/10.1111/bjso.12473>
- Conroy, M. A., Dunlap, G., Clarke, S. et Alter, P. J. (2005). A descriptive analysis of positive behavioral intervention research with young children with challenging behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(3), 157-166. <https://doi.org/10.1177/02711214050250030301>
- Cousineau, M.-M., Lafortune, D. et Tremblay, C. (2010). *Pratiques innovantes auprès des jeunes en difficulté*. Presses de l'Université de Montréal.

- Cramer, T., Ganimian, A., Morris, P. et Cappella, E. (2021). The role of teachers' commitment to implement in delivering evidence-based social-emotional learning programs. *Journal of school psychology, 88*, 85-100. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.08.003>
- Daniel, G. R., Wang, C. et Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 168-177.
- De Leeuw, R. R., De Boer, A. A., Bijstra, J. et Minnaert, A. E. M. G. (2018). Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. *European Journal of Special Needs Education, 33*(3), 412-426. <https://doi.org/doi.org/10.1080/08856257.2017.1334433>
- Debnam, K. J., Pas, E. T., Bottiani, J., Cash, A. H. et Bradshaw, C. P. (2015). An examination of the association between observed and self-reported culturally proficient teaching practices. *Psychology in the Schools, 52*(6), 533-548. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.21845>
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B. J., Kern, L., Hemmeter, M. L., Timm, M. A., McCar, A., Sailor, W., Markey, U., Markey, D. J., Lardieri, S. et Sowell, C. (2006). Prevention and intervention with young children's challenging behavior: Perspectives regarding current knowledge. *Behavioral Disorders, 32*(1), 29-45. <https://doi.org/doi.org/10.1177/019874290603200103>
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. et Weaver, R. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom: A practical guide*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides>.
- 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>
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intra-individual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 28*(4), 514-525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fishbein, M. (1963). An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations, 16*(3), 233-239. <https://doi.org/10.1177/001872676301600302>
- Fishbein, M. et Ajzen, E. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.

- Folske-Starlin, H. (2017). *Parental perceptions of effective educators for emotionally impaired students* (publication n° 10241836) [Thèse de doctorat, Wayne State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdis:s:10241836
- Forman, S. G., Fagley, N. S., Chu, B. C. et Walkup, J. T. (2012). Factors influencing school psychologists' willingness to implement evidence-based interventions. *School Mental Health, 4*(4), 207-218. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9083-z>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.
- Fuchs, D. et Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L. et Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic, 44*(4), 195-205. <https://doi.org/10.1177/1053451208328831>
- 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 and Treatment of Children, 35*(4), 499-520. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0030>
- Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. et Mauzy, D. (2010, 201007). 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>
- Gal, E., Schreur, N. et Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education, 25*(2), 89-99.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M.-J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales: analyse écologique des conditions relatives à leur inclusion au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation, 41*(2), 1-30.
- 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>

- Giger, J.-C. (2008). Examen critique du caractère prédictif, causal et falsifiable de deux théories de la relation attitude-comportement : la théorie de l'action raisonnée et la théorie du comportement planifié. *L'année psychologique*, 108(1), 107-131. https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2008_num_108_1_30963
- Godin, G. et Gagné, C. (1999). *Les théories sociales cognitives : guide pour la mesure des variables et le développement de questionnaire*. Groupe de recherche sur les aspects psychosociaux de la santé, Université Laval. <https://books.google.ca/books?id=QFBPngEACAAJ>
- Gold, G. J. (2011). Review of predicting and changing behavior: The Reasoned Action Approach. *The Journal of Social Psychology*, 151(3), 382-385. <https://doi.org/10.1080/00224545.2011.563209>
- 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 & Behavioural Difficulties*, 15(3), 223-237. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13632752.2010.497662>
- Gregory, G. (2011). *The best of Corwin: Differentiated instruction*. Corwin.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil–teacher relationships: Perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.893007>
- Hamill, P. et Boyd, B. (2002). Equality, fairness and rights: The young person's voice. *British Journal of Special Education*, 29(3), 111-117. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00252>
- Hatch, L. et Clark, S. K. (2021). A study of the instructional decisions and lesson planning strategies of highly effective rural elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 108, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103505>
- Hepburn, L., Beamish, W. et Alston-Knox, C. L. (2021, 2021/10/20). High school teacher perceptions of implementation of evidence-based practices for classroom management. *Teacher Development*, 25(5), 669-686. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1957007>
- Hester, P. P., Hendrickson, J. M. et Gable, R. A. (2009). Forty years later: The value of praise, ignoring, and rules for preschoolers at risk for behavior disorders. *Education and Treatment of Children*, 32(4), 513-535. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0067>
- Hills, L. E., Falcomata, T. S., Nesselrode, R. et Erhard, P. (2022). Assessment and treatment of problem behavior with multiple functions for individuals with disabilities: A systematic review of the literature and discussion. *Behavior Analysis: Research and Practice*. <https://doi.org/10.1037/bar0000259>

- Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings. Dans P. Garner, J. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., p. 335-337). SAGE.
- Humphrey, N. (2009). Including students with attention-deficit/hyperactivity disorder in mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 36(1), 19-25. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00415.x>
- Jeanson, C. (2016). *Opération portraits de classe: Étude des compositions de classe des commissions scolaire de la Capitale et des Premières-Seigneuries*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Kerr, M. M. et Nelson, C. M. (2010). *Strategies for addressing behavior problems in the classroom* (6^e éd.). Pearson.
- Kulkarni, T., Sullivan, A. L. et Kim, J. (2020). Externalizing behavior problems and low academic achievement: Does a causal relation exist? *Educational Psychology Review*, 33(3). <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09582-6>
- Lagacé-Leblanc, J., Beaudoin, M., Massé, L., Gaudreau, N., Verret, C. et Nadeau, M.-F. (2018). Analyse des codes de vie utilisés dans des écoles québécoises primaires et secondaires. *La Foucade*, 19(1), 32-34. https://cqjdc.mbiances5.com/files/La_foucade/CQJDC_La_foucade_19_1.pdf
- Lane, K. (2007). Identifying and supporting students at risk for emotional and behavioral disorders within multi-level models: Data driven approaches to conducting secondary interventions with an academic emphasis. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 135-164. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0026>
- Laventure, M., Brunelle, N., Bertrand, K. et Garneau, M. (2017). *Adolescents dépendants ou à risque de le devenir : pratiques d'intervention prometteuses*. Presses de l'Université Laval
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 139-152. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0139>
- Lee, T. (2012). School-based interventions for disruptive behavior. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 21(1), 161-174. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.09.002>
- Linville, D., Chronister, K., Dishion, T., Todahl, J., Miller, J., Shaw, D., Gardner, F. et Wilson, M. (2010). A longitudinal analysis of parenting practices, couple satisfaction, and child

- behavior problems. *Journal of Marital and Family Therapy*, 36(2), 244-255. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2009.00168.x>
- Little, S. G. et Akin-Little, A. (2019). *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies* (2^e éd.). American Psychological Association. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1chrsp8>
- Lübke, L., Piquart, M. et Schwinger, M. (2018). How to measure teachers' attitudes towards inclusion: Evaluation and validation of the differentiated attitudes towards inclusion scale (DATIS). *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 287-311. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1479953>
- Lundy, L., McEvoy, L. et Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the rights of the child. *Early Education and Development*, 22(5), 714-736. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- Lydon, S., Healy, O., O'Reilly, M. F. et Lang, R. (2012). Variations in functional analysis methodology: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(3), 301-326. <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9267-3>
- 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: An International Journal of Research and Studies*, 29(C), 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Maggin, D. M., Wehby, J. H. et Gilmour, A. F. (2016). Intensive academic interventions for students with emotional and behavioral disorders: An experimental framework. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(3), 138-147. <https://doi.org/10.1177/1063426616649162>
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Moore Partin, T. C., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99. <https://doi.org/10.1177/019874291103600201>
- Mangope, B., Mannathoko, M. C. et Kuyini, A. B. (2013). Pre-service physical education teachers and inclusive education: Attitudes, concerns and perceived skill needs. *International Journal of Special Education*, 28(3), 82-92. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1719986>
- Marchain, P. et Somat, A. (2010). *La psychologie sociale. Applicabilité et applications*. Presses universitaires de Rennes.

- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M., Tremblay, J., Lainey, C., Dumont, M. et Leclerc, D. (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., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (3^e ed.). Chenelière éducation.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020). 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*, 52(1), 67-77. <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 enseignants québécois·es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 41-63. <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*. Action concertée (publication n° 2014-RP-179132). Université de Québec à Trois-Rivières. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-projets-de-recherche/projet/portrait-des-pratiques-educatives-utilisees-pour-les-eleves-presentant-des-troubles-du-comportement-et-conditions-de-mise-en-place-m3v5r1e91430311997743>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23092060>
- McQuade, J. D., Tomb, M., Hoza, B., Waschbusch, D. A., Hurt, E. A. et Vaughn, A. J. (2011). Cognitive deficits and positively biased self-perceptions in children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(2), 307-319. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9453-7>
- Michael, S. et Frederickson, N. (2013). Improving pupil referral unit outcomes: Pupil perspectives. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(4), 407-422. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.801112>
- Michail, S. (2012). "...Because suspension doesn't teach you anything" [sic]: What students with challenging behaviours say about school suspension. Dans Y. Cheong-Cheng, O. K. Lee, S. Lindblom-Ylänne, E. L. Baker et F. J. Levine (dir.), *AARE-APERA International Conference*. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2012/Michail12.pdf>

- Mihalas, S., Morse, W. C., Allsopp, D. H. et Alvarez Mchatton, P. (2009). Cultivating caring relationships between teachers and secondary students with emotional and behavioral disorders: Implications for research and practice. *Remedial and Special Education*, 30(2), 108-125. <https://doi.org/10.1177/0741932508315950>
- 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 du Québec (MEQ). (2022). *Le projet éducatif : Guide*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/projet-educatif-guide.pdf
- Montgomery, A. et Mirenda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International*, 24(1), 18-32. <https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7708>
- Nadeau, M.-F., Couture, C. et Gaudreau, N. (2020). Les interventions comportementales pour promouvoir l'adaptation scolaire et sociale en classe. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 261-288). Chenelière Éducation.
- Nahgahgwon, K. N., Umbreit, J., Liaupsin, C. J. et Turton, A. M. (2010). Function-based planning for young Children at risk for emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 33(4), 537-559. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ898555&site=ehost-live>
- Nelson, J. et Campbell, C. (2017). Evidence-informed practice in education: Meanings and applications. *Educational Research*, 59(2), 127-135. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1314115>
- Noddings, N. (2014). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Auteur.

- Paul ten, H. (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. SAGE. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=251800&site=ehost-live>
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 37(4), 483-504. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008407>
- Pereira, D., Flores, M. A., Simão, A. M. V. et Barros, A. (2016). Effectiveness and relevance of feedback in Higher Education: A study of undergraduate students. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 7-14.
- Perloff, R. M. (2014). Social media effects on young women's body image concerns: Theoretical perspectives and an agenda for research. *Sex Roles*, 71, 363-377. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0384-6>
- Pillay, J., Dunbar-Krige, H. et Mostert, J. (2013). Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769709>
- Poulou, M. et Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111-138. <https://doi.org/10.1080/01411920120109784>
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier-Dessemontet, R. et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive: quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2(1), 31-36.
- Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L., Chapdelaine, J., L'Italien-Savard, I., Lambert, V., Bergeron, R., Boivin, A. et Dumais, C. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français*, 174, 76-78.
- Razer, M., Mittelberg, D., Motola, M. et Bar-Gosen, N. (2015). Israeli high school teachers' perceptions and attitudes towards a pedagogy of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 944-964. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1019373>
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire: les conclusions d'une métasynthèse. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2373>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S. et Tétrault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du*

secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. Rapport présenté au ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et au Fond de recherche du Québec - Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/les-enjeux-de-lintegration-et-de-linclusion-scolaire-des-eleves-a-risque-du-primaire-et-du-secondaire-meta-analyse-et-meta-synthese/>

Ryan, J. B., Pierce, C. D. et Mooney, P. (2008). Evidence-based teaching strategies for students with EBD. *Beyond Behavior*, 17(3), 22-29. <https://www.mona.uwi.edu/cop/sites/default/files/resource/files/evidenced%20based%20eachins%20strategies%20-EDC.pdf>

Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Gaétan Morin.

Scanlon, G. et Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769710>

Schunk, D. H. et Zimmerman, B. (2010). Social origins of self regulatory competence. *Educational Psychologist*, 195-208.

Sharkey, J. D. et Fenning, P. A. (2012). Rationale for designing school contexts in support of proactive discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 95-104. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.646641>

Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. et Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>

Sharma, U., Forlin, C. et Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>

Sheeran, P. (2002). Intention - behavior relations: A conceptual and empirical review. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/14792772143000003>

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. et Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.

- Skaalvik, E. et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Spoden, C. et Fricke, K. (2018). Measurement of teachers' reactive, preventive and proactive classroom management skills by student ratings: Results from a two-level confirmatory factor analysis. *Psychological Test and Assessment Modeling, 60*(2), 223-240.
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9040-3>
- Stormont, M., Reinke, W. et Herman, K. (2011). Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. *Journal of Behavioral Education, 20*(2), 138-147. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9122-0>
- Tan, P., Vaiouli, P. et Ochoa, T. A. (2011). Emotional and behavioral disorders: Promoting prevention and positive interventions in school settings. *Education Policy Brief, 9*(5), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531830.pdf>
- Vannest, K. J., Soares, D. A., Harrison, J. R., Brown, L. et Parker, R. I. (2010). Changing teacher time. *Preventing School Failure, 54*(2), 86-98. <https://doi.org/doi.org/10.1080/10459880903217739>
- Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W. D., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Sumi, W. C. et Epstein, M. H. (2006). Educating students with emotional disturbances: A national perspective on school programs and services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14*(1), 12-30. <https://doi.org/10.1177/10634266060140010201>
- Walker, H. M. et Gresham, F. M. (2014). *Handbook of evidence-based practices for emotional and behavioral disorders : Applications in schools*. Guilford Press.
- Whitley, J., Lupart, J. et Beran, T. (2009). The characteristics and experiences of Canadian students receiving special education services for emotional/behavioural difficulties. *Exceptionality Education International, 19*(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v19i1.7635>
- Witt, J. C., Martens, B. K. et Elliott, S. N. (1984). Factors affecting teachers' judgments of the acceptability of behavioral interventions: Time involvement, behavior problem severity,

and type of intervention. *Behavior Therapy*, 15(2), 204-209. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(84\)80022-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(84)80022-2)

Wong, D. K. P., Pearson, V. et Lo, E. M. K. (2004). Competing philosophies in the classroom: A challenge to Hong Kong teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 261-279. <https://doi.org/doi.org/10.1080/13603110320000160599>

Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F. et Huan, V. S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(Sup1), 69-83. <https://doi.org/doi.org/10.1080/02188791.2014.934781>

Young, A. et Kaffenberger, C. (2011). The beliefs and practices of school counselors who use data to implement comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 15(2), 67-76. 2156759X1101500204.

Young, C. A. U. (2006). *From seclusion to inclusion: A comparative case study of students with emotional and behavioral disorders in middle schools* [ProQuest Information & Learning]. psych.
<http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2006-99007-059&site=ehost-live>

Zigmond, N. (2006). Twenty-four months after high school: Paths taken by youth diagnosed with severe emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), 99-107. <https://doi.org/10.1177/10634266060140020601>

Appendice A

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

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 efficaces 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 efficaces 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 se 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 efficaces 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'apprécions 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.



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, *Line Massé*, chercheuse 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 chercheuse 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 efficaces 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 discussion dans les écoles secondaires et auprès des enseignants ou des intervenants œuvrant 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 efficaces 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 efficaces 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, chercheuse 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@uqtr.ca.

A handwritten signature in black ink that reads "Line Massé". The signature is written in a cursive, flowing style.

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 secondaire

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 enseignez-vous **principalement** cette année ?
 - a) Adaptation scolaire (FPT, FMSS et autres parcours différenciés)
 - b) 1^{re} secondaire
 - c) 2^e secondaire
 - d) 3^e secondaire
 - e) 4^e secondaire
 - f) 5^e secondaire

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 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 pour mieux inclure les élèves PTC.	1	2	3	4	5	6

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

- a) Public.
- 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, comme professionnel ou comme technicien (selon votre cas) ? (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

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

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

Section 1 : Renseignements généraux

14. Quelle matière enseignez-vous principalement cette année ?
- a) Adaptation scolaire (plusieurs matières)
 - b) Anglais langue d'enseignement
 - c) Arts (art dramatique, arts plastiques, danse, musique)
 - d) Français langue d'enseignement
 - e) Éducation physique et à la santé
 - f) Éthique et culture religieuse
 - g) Langue seconde (anglais, espagnol, français, etc.)
 - h) Mathématique
 - i) Sciences et technologie (biologie, chimie, initiation à la technologie, physique, etc.)
 - j) Univers social (histoire, géographie)
 - k) Formation pratique (préparation au marché du travail, insertion professionnelle)
 - l) Autre, précisez : _____
15. À quel niveau enseignez-vous **principalement** cette année ?
- g) Adaptation scolaire (FPT, FMSS et autres parcours différenciés)
 - h) 1^{re} secondaire
 - i) 2^e secondaire
 - j) 3^e secondaire
 - k) 4^e secondaire
 - l) 5^e secondaire
16. À quel type de groupes d'élèves enseignez-vous **principalement** ?

- a) Groupes ordinaires (groupes hétérogènes).
- b) Groupes enrichis (élèves sélectionnés sur la base de leur performance scolaire ou de leurs aptitudes)
- c) Groupes d'adaptation scolaire
- d) Autre, précisez : _____
17. **Au cours des deux dernières années**, environ combien d'élèves PTC (code 12 ou 14) étaient intégrés dans vos groupes 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 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) ? _____
21. 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
----------------------------------	-------------------	-----------------------------	----------------------	---------------	------------------------------

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

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

- c) Public.
- d) Privé.

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

26. Genre : a) Femme b) Homme

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

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

- f) 20 à 29 ans.
- g) 30 à 39 ans.
- h) 40 à 49 ans.
- i) 50 à 59 ans.
- j) 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 efficaces 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 efficaces

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 efficaces (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 ?

- l)** 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

¹ Ce guide est inspiré de :
Desrosiers, J. et Larivières, N. (2014). Le groupe de discussion focalisée. 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.

- m) Au niveau des parents et de la famille
- 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 efficaces

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 efficaces (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 ?

Appendice G

Inventaire des pratiques classées par catégorie

Inventaire des pratiques de gestion de comportements

L. Massé, C. Couture, C. Verret, M.F. Nadeau, N. Gaudreau J. Tremblay et S. Lagotte,
(2016)

Avec les élèves présentant des comportements difficiles, veuillez indiquer :

a) à quel point vous utilisez les stratégies suivantes (fréquence : 1= jamais, 5 = très souvent);

Les valeurs intermédiaires servent à nuancer votre jugement.

Fréquence : 1 = jamais 5 = très souvent					
Pratiques	Fréquence				
1. Intervenir à l'aide d'un signe quelconque pour rappeler aux élèves les consignes ou les règles à respecter.	1	2	3	4	5
2. Prévoir des rituels d'accueil et de départ au début et à la fin des cours.	1	2	3	4	5
3. Jumeler l'élève avec un autre élève de la classe pour lui fournir du soutien dans la réalisation des activités.	1	2	3	4	5
4. Rappeler régulièrement aux élèves les comportements attendus.	1	2	3	4	5
5. Retirer l'élève d'un cours pour une période déterminée lorsqu'il manifeste un comportement inapproprié.	1	2	3	4	5
6. Alternier entre des activités calmes et plus actives, individuelles et de groupe, d'écoute et participative, etc.	1	2	3	4	5
7. Enseigner aux élèves la façon de se comporter correctement lors de situations problématiques, par exemple lors de déplacements.	1	2	3	4	5
8. Préciser des routines ou des procédures pour le déroulement des activités (remise des travaux, travail d'équipe, déplacement, transition, etc.).	1	2	3	4	5
9. Aménager des aires dégagées, facilement accessibles, afin de faciliter la circulation.	1	2	3	4	5
10. Féliciter l'élève lorsqu'il manifeste un comportement approprié.	1	2	3	4	5
11. Observer l'élève et prendre des notes sur son comportement afin de déterminer ce qui cause un comportement inapproprié.	1	2	3	4	5
12. suspendre l'élève à l'interne pour une période déterminée.	1	2	3	4	5
13. Se rapprocher physiquement des élèves pour favoriser l'adoption de comportements appropriés.	1	2	3	4	5
14. Accorder une attention particulière à chacun des élèves de la classe en utilisant leur prénom, en s'intéressant à leurs intérêts, leurs attentes et leurs préoccupations.	1	2	3	4	5
15. Utiliser des méthodes d'enseignement participatif ou coopératif favorisant les interactions entre les élèves.	1	2	3	4	5
16. suspendre l'élève à l'externe (à la maison ou dans un organisme communautaire) pour une période déterminée.	1	2	3	4	5
17. Éviter les temps d'attente, les délais entre deux tâches.	1	2	3	4	5

Fréquence : 1 = jamais 5 = très souvent					
Pratiques	Fréquence				
18. Donner des activités privilégiées aux élèves s'ils manifestent les comportements appropriés.	1	2	3	4	5
19. Avertir l'élève qu'il aura une conséquence s'il n'arrête pas un comportement.	1	2	3	4	5
20. Identifier les événements ou les situations qui déclenchent ou maintiennent les comportements inappropriés.	1	2	3	4	5
21. Aider un élève à réaliser sa tâche avant que ce dernier ne rencontre une difficulté susceptible de provoquer son retrait de l'activité en cours.	1	2	3	4	5
22. Demander à l'élève de réparer son geste inapproprié.	1	2	3	4	5
23. Fournir des choix aux élèves pour les tâches à accomplir.	1	2	3	4	5
24. Annoncer le plan de la séquence d'enseignement et l'afficher.	1	2	3	4	5
25. Rendre facilement accessible le matériel d'usage courant (placé à proximité du lieu d'utilisation).	1	2	3	4	5
26. Critiquer l'élève pour son comportement.	1	2	3	4	5
27. Déterminer la fonction du comportement inapproprié dans un but d'enseigner à l'élève un comportement plus adapté.	1	2	3	4	5
28. Interrompre une activité ou la restructurer afin de l'adapter aux besoins particuliers des élèves.	1	2	3	4	5
29. Annoncer le but de la leçon dès le commencement du cours.	1	2	3	4	5
30. Intervenir physiquement lorsqu'un élève est en crise et qu'il y a un danger réel et immédiat.	1	2	3	4	5
31. Solliciter l'utilisation de l'agenda ou d'un plan de travail par les élèves.	1	2	3	4	5
32. Établir des règles de classe précises et concrètes concernant les comportements positifs attendus des élèves.	1	2	3	4	5
33. Placer les élèves de façon à ce qu'ils puissent voir facilement les présentations de l'enseignant.	1	2	3	4	5
34. Donner de la rétroaction explicite à l'élève sur ce qu'il fait de bien.	1	2	3	4	5
35. Compiler sur un tableau, visible par l'ensemble de la classe, la fréquence des comportements inappropriés des élèves (ex. : écrire le nom de l'élève au tableau).	1	2	3	4	5
36. Recourir au soutien d'un autre intervenant afin de gérer les comportements perturbateurs d'un élève.	1	2	3	4	5
37. Obtenir l'attention et le silence des élèves avant de commencer une leçon; ne jamais parler dans le bruit.	1	2	3	4	5
38. Dire aux élèves à l'avance de ce qu'ils doivent faire quand l'activité ou le travail est terminé.	1	2	3	4	5
39. Communiquer aux parents pour les informer des comportements inappropriés de leur enfant.	1	2	3	4	5
40. Enlever les objets qui peuvent distraire ou déranger les élèves.	1	2	3	4	5

Fréquence : 1 = jamais 5 = très souvent					
Pratiques	Fréquence				
41. Témoigner l'approbation à l'élève de façon non verbale (sourires, regards, tapes amicales, etc.).	1	2	3	4	5
42. Utiliser un système de compilation des manquements en classe menant à l'application de conséquences, visible uniquement par l'enseignant ou les élèves concernés.	1	2	3	4	5
43. Ignorer intentionnellement les comportements inappropriés mineurs des élèves.	1	2	3	4	5
44. Préparer les élèves aux changements, par exemple, en leur annonçant à l'avance un changement d'horaire.	1	2	3	4	5
45. Arrêter fréquemment pour vérifier si les élèves ont compris ou pour poser des questions.	1	2	3	4	5
46. Planifier des conséquences logiques et cohérentes concernant le manquement aux règles.	1	2	3	4	5
47. Aménager un coin tranquille où l'élève peut s'isoler pour favoriser sa concentration ou se retirer pour l'aider à contrôler son comportement.	1	2	3	4	5
48. Retirer un privilège à l'élève (ex. : participer à une sortie, récréation, etc.) lorsqu'il manifeste un comportement inapproprié.	1	2	3	4	5
49. Faire preuve d'écoute envers les élèves (difficultés, besoins, etc.) sans jugement.	1	2	3	4	5
50. Changer l'élève de place à titre de conséquence à un comportement inapproprié.	1	2	3	4	5
51. Demander aux élèves d'autoévaluer leurs comportements.	1	2	3	4	5
52. Démontrer aux élèves sa confiance en leur capacité à s'améliorer et à surmonter leurs difficultés.	1	2	3	4	5
53. Diviser les longs projets en petites parties et les structurer dans le temps, c'est-à-dire annoncer le temps qui sera accordé pour chaque partie.	1	2	3	4	5
54. Contrôler régulièrement l'avancement des travaux des élèves.	1	2	3	4	5
55. Appliquer les conséquences prévues lorsqu'il y a un manquement aux règles de classe.	1	2	3	4	5
56. Répartir les élèves dans la classe en tenant compte de leurs besoins de l'influence que certains élèves exercent sur les autres.	1	2	3	4	5
57. Utiliser des systèmes d'émulation ou de récompenses.	1	2	3	4	5
58. Enseigner aux élèves comment gérer leurs émotions.	1	2	3	4	5
59. Restreindre l'accès à l'espace ou aux objets à titre de conséquence à un comportement inapproprié.	1	2	3	4	5
60. Demander à l'élève de remplir une fiche de réflexion.	1	2	3	4	5
61. Donner une retenue.	1	2	3	4	5
62. Différencier l'enseignement en fonction des capacités des élèves.	1	2	3	4	5
63. Faire participer les élèves au choix des conséquences pour le manquement aux règles.	1	2	3	4	5

Fréquence : 1 = jamais 5 = très souvent					
Pratiques	Fréquence				
64. Donner à l'élève une copie ou du travail supplémentaire.	1	2	3	4	5
65. Impliquer les élèves dans la gestion de classe en les incitant à assumer des rôles et des responsabilités.	1	2	3	4	5
66. Discuter avec les élèves des attentes par rapport aux comportements appropriés dans divers contextes ou activités et en donner les raisons.	1	2	3	4	5
67. Retirer l'élève dans un local de retrait sous la supervision d'un intervenant pour une courte période.	1	2	3	4	5
68. Communiquer aux parents pour souligner les bons comportements d'un élève.	1	2	3	4	5
69. S'assurer que les consignes sont claires en vérifiant la compréhension des élèves.	1	2	3	4	5
70. Utiliser une feuille de route permettant d'assurer un suivi des comportements inappropriés d'un élève.	1	2	3	4	5

