



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# **Pourquoi recourir à des pratiques coercitives en classe : sur la piste des attributions causales de futures personnes enseignantes<sup>1</sup>**

Auteures

Marie-France Nadeau, Ph. D., professeure titulaire, Université de Sherbrooke, Canada,  
[m-f.nadeau@usherbrooke.ca](mailto:m-f.nadeau@usherbrooke.ca)

Sandy Nadeau, Ph. D., professeure agrégée, Université de Sherbrooke, Canada, [sandy.nadeau2@usherbrooke.ca](mailto:sandy.nadeau2@usherbrooke.ca)

Marianne Morier, M.A., Université de Sherbrooke, Canada,  
[marianne.morier@usherbrooke.ca](mailto:marianne.morier@usherbrooke.ca)

Claudia Verret, Ph. D., professeure titulaire, Université du Québec à Montréal, Canada, [verret.claudia@uqam.ca](mailto:verret.claudia@uqam.ca)

Cassandre Ouellet, M. Sc., Université du Québec à Montréal, Canada,  
[ouellet.cassandra@uqam.ca](mailto:ouellet.cassandra@uqam.ca)

Line Massé, Ph. D., professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada,  
[line.masse@uqtr.ca](mailto:line.masse@uqtr.ca)

Nancy Gaudreau, Ph. D., professeure titulaire, Université Laval, Canada,  
[Nancy.gaudreau@fse.ulaval.ca](mailto:Nancy.gaudreau@fse.ulaval.ca)

---

<sup>1</sup> Ce projet est financé par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article**

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article

Recension des écrits utilisés dans l'article

Idéation, élaboration du plan de l'article

Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)

Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur

Analyse de données présentées dans l'article

Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article

Correction linguistique de l'article

Vérification des normes bibliographiques

Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Résumé

Cette étude vise à documenter les raisons pour lesquelles des pratiques d'enseignement allant à l'encontre des visées de l'éducation inclusive, plus précisément les pratiques coercitives, sont toujours utilisées pour gérer les comportements problématiques en classe. Elle s'appuie sur un devis qualitatif descriptif permettant de décrire les attributions causales de 30 futures personnes enseignantes inscrites à un programme de formation initiale à l'enseignement. Les résultats, issus d'une analyse de contenu, sont discutés à la lumière de la théorie des attributions causales (Weiner, 1986) et permettent de jeter un regard compréhensif sur les représentations entretenues envers les pratiques coercitives et les comportements extériorisés en vue d'orienter les besoins de formation.

Mots-clés : pratiques coercitives; attributions causales; formation initiale; pratiques inclusives; difficultés comportementales



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Problématique

S'inscrivant dans le courant de l'éducation inclusive, la personne enseignante de classe ordinaire est appelée à réfléchir et à mettre en œuvre des pratiques qui s'adaptent à la diversité des élèves (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017, Gouvernement du Québec, 2017; UNESCO, 2017). Ces pratiques, dites inclusives, regroupent des actes d'enseignement différenciés (Gouvernement du Québec, 2021) en vue de soutenir la participation et l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire (Azorin et Ainscow, 2020) indépendamment de leurs besoins particuliers (Rousseau et al., 2015). Conséquemment, des pratiques sont recommandées pour promouvoir les comportements prosociaux des élèves en classe ordinaire, notamment par l'établissement, le maintien et la réinstauration de l'environnement d'apprentissage d'un groupe-classe (Gaudreau, 2017). Malgré les connaissances à l'égard de ces pratiques réputées efficaces (Chaffee et al., 2017; Gaudreau et al., 2016 ; Nadeau et al., 2020 ; Warmbold-Brann et al., 2017; Waschbusch et al., 2019), des pratiques punitives coercitives sont encore utilisées (Clunies-Ross et al., 2008; Michail, 2012 ; Nadeau et al., 2022). C'est particulièrement le cas envers les élèves qui présentent des besoins d'ordre cognitif, social ou affectif qui se caractérisent par de l'inattention, une faible autorégulation émotionnelle, de la désobéissance ou de l'agitation motrice (Kauffman et Landrum, 2018; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015), où plus du tiers manifestent des difficultés comportementales de type extériorisé (Forness et al., 2012; Hornby et Evans, 2014).

Les pratiques coercitives impliquent des actions qui se produisent en réaction à un comportement perturbateur et visent à le supprimer ou à le restreindre tout en réactivant l'autorité de l'enseignant (Nadeau et al., 2022). La menace, le mépris ou l'expulsion de l'école en sont des exemples. En plus de ne pas soutenir le développement de nouvelles habiletés qui sont plus acceptables dans un contexte donné, les pratiques coercitives peuvent entraîner des effets négatifs envers la dignité personnelle de l'élève en plus de limiter l'accès à des opportunités significatives d'apprentissages. En ce sens, leur utilisation soulève des questions éthiques (Kazdin, 2019) : elle est associée à des effets limités à court terme et à des effets négatifs et contreproductifs sur la relation enseignant-élève à long terme. Par exemple, les pratiques coercitives peuvent incidemment créer un effet de renforcement et d'amplification de la fréquence sur le comportement perturbateur ou un cercle de coercition référant à une cascade de conflits entre l'élève et la personne enseignante (Boudreault et al., 2019; Gaudreau, 2011; Michail, 2012; Payne, 2015; Trotman et al., 2015). En ce sens, il est juste de prétendre que les pratiques punitives ou coercitives vont à l'encontre des visées des pratiques inclusives, voire qu'elles renforcent l'exclusion sociale tout en entraînant des conséquences négatives sur les pairs, le climat



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'apprentissage (Boudreault et al., 2019) et la personne enseignante elle-même (Collie et al., 2012 ; Clunies-Ross et al. 2008; Fernet et al., 2012).

Selon une revue systématique ayant examiné 10 études portant sur les raisons qui expliquent le recours aux pratiques coercitives par les personnes enseignantes (Morier et al., 2021), quatre principaux facteurs sont à considérer : l'élève, l'organisation scolaire, les valeurs éducatives sociétales et la personne enseignante. Parmi les caractéristiques liées à la personne enseignante, une des principales raisons rapportées pour expliquer l'utilisation de pratiques coercitives renvoie au manque de formation (Alvarez, 2007) ou de préparation (Saleem et Muhammad, 2020) pour gérer les comportements difficiles. Ces constats concordent avec des études identifiant que les futures personnes étudiantes estiment ne pas avoir suffisamment de cours en formation initiale à propos des difficultés comportementales (Bonvin et Gaudreau, 2015; Nadeau et al., 2018a) et qu'un manque de connaissances pour gérer la diversité des besoins des élèves influence à leur tour leurs pratiques (Dufour et al., 2021). Or, parmi les études ayant pour objet d'expliquer le recours aux pratiques coercitives, la seule s'étant attardée aux futures personnes enseignantes suggère qu'une confiance élevée en ses capacités à mettre en œuvre une pratique coercitive est un indicateur de son utilisation (Reupert et Woodcock, 2010). Cet indice invite à sonder davantage le sujet pour cerner de façon plus approfondie le phénomène, selon le point de vue des futures personnes enseignantes. En effet, décrire de façon plus exhaustive les raisons qui mènent aux pratiques coercitives permettrait d'identifier des leviers susceptibles d'influencer l'intervention en classe (Viola, 2018), mais aussi des leviers d'action à considérer dans le cadre de la formation initiale. À l'instar des études menées auprès des personnes enseignantes en exercice, il appert ainsi pertinent de se pencher sur les attributions causales des futures personnes enseignantes pour mieux comprendre leur utilisation en contexte d'éducation inclusive.

### Cadre théorique

La théorie des attributions causales élaborée par Weiner (1986) est une théorie compréhensive qui permet d'accéder au raisonnement d'un individu face à un évènement et plus précisément concernant les raisons ou la cause de cet évènement selon sa perception. Les attributions causales des personnes enseignantes peuvent influencer leurs émotions et, à leur tour, leurs pratiques qui ont des répercussions importantes sur les résultats scolaires, la motivation et les comportements des élèves (Wang et Hall, 2018).

Selon Weiner (1986, 2012), la séquence débute par un évènement, qui peut renvoyer au comportement extériorisé de l'élève. Ensuite, l'individu (personne enseignante) attribue une raison à cet évènement. Cette attribution engendre une émotion qui mène à une action entreprise

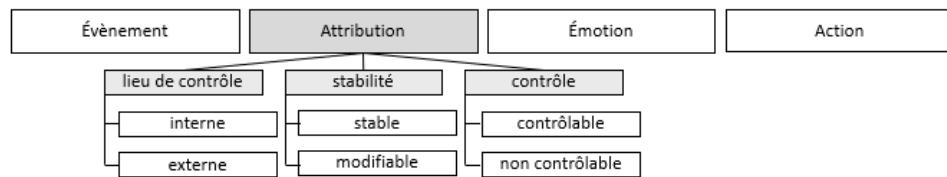


## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

par l'individu. Par exemple, si l'émotion ressentie face au comportement de l'élève est négative, elle pourrait mener à l'application d'une pratique coercitive. Dans le contexte scolaire, une pratique coercitive est une activité de la personne enseignante utilisée dans le but de contraindre l'élève en visant, dans le cas de cette étude, à freiner ou à diminuer ses comportements (Kazdin, 2019; Nadeau et al., 2022). La figure 1 illustre la séquence de la théorie des attributions causales de Weiner.

**Figure 1**

*Séquence de la théorie des attributions causales et des dimensions, adaptée de Weiner (2012)*



Pour mieux comprendre les différentes formes d'attributions de causalité, cette théorie propose de les catégoriser en trois dimensions : le lieu de contrôle, la stabilité et le contrôle. Le lieu de contrôle réfère à l'attribution interne ou externe à l'individu. En d'autres mots, est-ce que la personne enseignante attribue l'évènement, par exemple le comportement de l'élève, à ses capacités et ses efforts à elle ou à un facteur externe comme la (mal)chance ou le niveau de facilité à le gérer ? À ce propos, des études rapportent que la personne enseignante attribue le comportement extériorisé, en ordre d'importance, à l'élève, à la famille de ce dernier, à des facteurs scolaires et à son enseignement/ses pratiques (Andreou et Rapti, 2010; Bibou-Nakou et al., 2000; Ding et al., 2010; Ho, 2004; Hui, 2010; Kleftaras et Didaskalou, 2016; Savina et al., 2014). La deuxième dimension, la stabilité (stable ou instable) renvoie au concept du temps, soit à la durée ou à la variabilité de la cause. Par exemple, cette dernière peut être relativement stable ou permanente (ex. les prescriptions ministérielles liées aux programmes de formation, les disciplines, les aptitudes) ou instable et modifiable (ex. la chance, la motivation). La dernière dimension causale, celle de contrôlabilité, se rapporte au fait de considérer la cause de l'évènement comme contrôlable ou incontrôlable par l'individu. Elle sera contrôlable si l'individu juge qu'il peut agir sur elle (ex. effort) tandis qu'elle sera non contrôlable lorsque l'individu croit qu'il n'a pas la possibilité de la prévenir (ex. malchance). Une personne qui entretient une attribution externe perçue comme non contrôlable aura tendance à éprouver des émotions négatives tandis qu'une personne entretenant une attribution interne et contrôlable pourrait ressentir des émotions positives (Weiner, 2012).

Weiner propose également deux sous-théories à la théorie des attributions causales : la théorie intrapersonnelle et la théorie

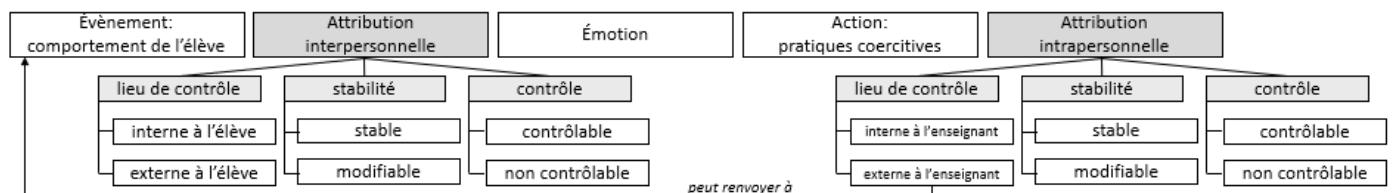


## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

interpersonnelle. La théorie intrapersonnelle se distingue par le fait qu'il s'agit de l'attribution que l'individu émet en se regardant lui-même. Ainsi, face à une situation donnée, la personne enseignante peut se positionner concernant les trois dimensions de la théorie (lieu de contrôle, stabilité et contrôle) pour mieux comprendre ses actions, soit le choix de la pratique mobilisée pour intervenir face au comportement de l'élève. Dans le cas de la théorie interpersonnelle, il s'agit de porter un regard sur l'élève. Ainsi, la personne enseignante porte son regard vers l'élève et se questionne quant à la raison du comportement de l'élève pour l'expliquer. Les trois dimensions (lieu de contrôle, stabilité et contrôle) s'appliquent en considérant le lieu de contrôle à partir de l'élève. L'intervention mise en place par la personne enseignante aurait tendance à être choisie en fonction de l'intention qu'elle donne au comportement de l'élève (Arbeau et Coplan, 2007; McGrath et Van Bergen, 2019; Mikami et al., 2019; Woodcock et Vialle, 2016). Ainsi, lorsque la personne enseignante juge que l'élève a un certain contrôle sur le comportement qu'il manifeste (ex. effort), elle pourrait éprouver de la colère ou de la frustration pouvant mener à l'utilisation d'une pratique coercitive. La figure 2 présente un schéma intégrateur des théories intrapersonnelle et interpersonnelle de la théorie des attributions causales de Weiner (1986, 2012) dans le contexte de cette étude.

**Figure 2**

*Schématisation du cadre intégrateur proposé à partir de la théorie des attributions causales.*



Enfin, le rôle des attributions de la personne enseignante qui peut influer la façon de prévenir et de gérer les difficultés comportementales est peu connu (Nemer et al., 2019). La majorité des études prend appui sur des devis quantitatifs (Butler et Monda-Amaya, 2016; Ding et al., 2010; Reupert et Woodcock, 2010; Riley et al., 2010; Riley et al., 2012; Romi et al., 2016; Woodcock et Vialle, 2016), alors qu'une meilleure compréhension du recours aux pratiques coercitives appelle à un paradigme constructiviste, soutenu davantage par un devis qualitatif. Enfin, considérant le peu d'études ciblant le vécu des futures personnes enseignantes, s'y attarder permettrait de générer des leviers plus proches de leurs besoins et d'ainsi mieux orienter les programmes de formation initiale à l'enseignement (Glock et Kleen, 2020; Mikami et al., 2019; Reupert et Woodcock, 2010; Twardawski et al., 2020; Woodcock et Vialle, 2016).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ainsi, l'objectif général de cette étude consiste à documenter les raisons invoquées à l'utilisation de pratiques coercitives pour gérer les comportements extériorisés des élèves. Pour y répondre, les objectifs spécifiques suivants sont poursuivis :

- 1) Repérer les attributions intrapersonnelles de futures personnes enseignantes envers le recours aux pratiques coercitives;
- 2) Repérer les attributions interpersonnelles de futures personnes enseignantes envers les comportements extériorisés des élèves.

### Méthodologie

La présente étude prend appui sur un devis descriptif qualitatif afin de décrire un phénomène par le discours subjectif de futures personnes enseignantes (Fortin et Gagnon, 2022). Elle s'inscrit dans un projet plus vaste, longitudinal à devis mixte séquentiel explicatif, qui consistait à brosser le portrait des pratiques pour gérer les difficultés comportementales des élèves par de futures personnes enseignantes et des conditions qui influencent leur utilisation (Nadeau et al., 2018a; certificat d'éthique 2015-1083, 2015-34-ESS).

#### *Personnes participantes*

L'échantillon de la présente recherche est composé de 30 personnes participantes, dont 26 sont de sexe féminin. Elles sont toutes inscrites à un programme de formation initiale à l'enseignement (éducation préscolaire/enseignement primaire [ $n = 19$ ]; adaptation scolaire [ $n = 11$ ]) d'une durée de quatre ans (3<sup>e</sup> année [ $n = 8$ ]; 4<sup>e</sup> année [ $n = 22$ ]), offert dans une université du Québec affiliée aux chercheurs de l'étude ( $n = 3$ ).

#### *Collecte de données*

Lors de la recherche source, une première phase quantitative a sollicité les personnes participantes ciblées lors d'une séance de cours en présentiel. Ainsi, 1499 personnes participantes ont répondu à un questionnaire et ont, par le fait même, pu signifier leur intérêt à être contactées par courriel pour une deuxième phase à l'étude. Parmi celles-ci, les personnes étudiantes ayant une expérience en formation pratique jugée significative, soit en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années de leur parcours universitaire, se sont vues offrir le choix des modalités de rencontres en vue d'optimiser leur représentativité en fonction de leur préférence ou des contraintes logistiques: en individuel ( $n = 19$ : en présentiel ou à distance par téléphone ou visioconférence) ou en groupe en présentiel à l'université d'appartenance (trois groupes :  $n = 11$ ).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Autant pour les entretiens individuels que pour les groupes de discussion, un guide d'entrevue a été élaboré. Celui-ci a été conçu à partir des réponses des personnes participantes au questionnaire utilisé à la première phase de la plus vaste étude, soit *l'Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe* (Nadeau et al., 2018b). Pour chaque programme de formation, année d'étude et université, les résultats (issus d'analyses descriptives : fréquences) aux questionnaires étaient préalablement compilés en vue de préciser les questions du guide d'entrevue et d'augmenter sa pertinence auprès des personnes participantes; ces dernières étaient invitées à apporter leur opinion concernant l'efficacité, la facilité et la difficulté de la mise en œuvre des pratiques nommées ainsi que les conditions favorables ou non à leur utilisation. Pour les groupes de discussion, les personnes participantes étaient regroupées en fonction de leur programme et de leur université. Dans tous les cas, les rencontres ont fait l'objet d'enregistrements audios afin de permettre ultérieurement la transcription de ceux-ci et l'anonymisation des noms des personnes participantes.

Dans le cadre de la présente étude, les données secondaires (Turgeon et Bernatchez, 2016) ont été analysées dans un but non exploité de la recherche source afin de documenter les attributions de futures personnes enseignantes à l'égard des pratiques coercitives et des comportements extériorisés (voir Morier, 2022). Les pratiques coercitives tirées de *l'Inventaire des pratiques* validé (Nadeau et al., 2018b) sont :

- retirer l'élève d'un cours pour une période déterminée;
- suspendre l'élève à l'interne pour une période déterminée ;
- suspendre l'élève à l'externe pour une période déterminée ;
- critiquer l'élève pour son comportement ;
- compiler sur un tableau, visible par l'ensemble de la classe, la fréquence des comportements inappropriés des élèves ;
- recourir au soutien d'un autre intervenant afin de gérer les comportements perturbateurs d'un élève ;
- retirer un privilège à l'élève lorsqu'il manifeste un comportement inapproprié ; donner une retenue ;
- donner à l'élève une copie ou du travail supplémentaire ; retirer l'élève dans un local de retrait sous la supervision d'un intervenant pour une courte période.

Les caractéristiques sociodémographiques prises en compte dans la présente recherche réfèrent au sexe, à l'âge, au programme de formation, à l'année de scolarité, à la complétude de programmes connexes, aux expériences vécues en lien avec les difficultés comportementales et aux heures de formation sur les difficultés comportementales.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *Démarche d'analyse*

Les verbatims ont été intégrés dans un logiciel d'analyse (NVivo 12). Afin d'apporter des éclairages sur la compréhension de phénomène - soit les attributions causales des personnes participantes - l'analyse des éléments pertinents du corpus à l'étude a été effectuée selon la méthode d'analyse de contenu (Bardin, 2013; L'Écuyer, 1988; 1990). Un processus itératif suivant les étapes inhérentes (Fortin et Gagnon, 2022) a été suivi: organisation des données (verbatim); révision des données et immersion; codage des données; élaboration de catégories et émergence de thèmes; interprétation des résultats et conclusions. Pour enrichir et augmenter la validité de l'analyse, les étapes de codage pour la catégorisation et l'émergence des thèmes ont été accomplis de façon conjointe pour 20% du corpus. En ce sens, cinq rencontres ont été menées avec la personne auxiliaire menant la classification, trois personnes professeures issues des domaines de l'éducation inclusive et de la psychologie ainsi qu'une personne doctorante en éducation et en formation initiale.

### **Résultats**

L'analyse de contenu des propos est rapportée selon les objectifs spécifiques énoncés.

#### *Attributions intrapersonnelles de futures personnes enseignantes*

Pour répondre au premier objectif, soit de repérer les attributions intrapersonnelles envers le recours aux pratiques coercitives, les propos des personnes participantes ont été analysés. Lors des rencontres, les personnes participantes ont porté un regard sur elles-mêmes, ou sur le rôle de la personne enseignante à partir de situations vécues antérieurement, évoquant ainsi des attributions intrapersonnelles envers le recours aux pratiques coercitives. L'analyse a mené à l'identification d'attributions se situant dans les lieux de contrôle interne et externe à la future personne enseignante. Pour chaque attribution, les dimensions de stabilité ainsi que de contrôlabilité seront identifiées. Le tableau 1 résume les propos rapportés en fonction des dimensions de la théorie des attributions causales de Weiner (1986, 2012).

#### *Le lieu de contrôle interne de la future personne enseignante*

Des propos des personnes participantes concernant le recours aux pratiques coercitives relèvent d'une source interne à elles-mêmes. Deux thèmes ont émergé pour expliquer le recours aux pratiques coercitives : le manque d'autorégulation et le manque d'expériences et de connaissances.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Des personnes participantes laissent percevoir que l'utilisation de pratiques coercitives relève d'un manque d'autorégulation [interne, modifiable, contrôlable]. Une participante explique : « c'est plus difficile, des fois, nos affects nous influencent, puis là c'est impulsif, l'enfant a atteint ta limite, au lieu de réfléchir, bien là : 'sors, va au local de réflexion' ». D'autres personnes participantes ont mentionné des sentiments de crainte, de frustration, d'insécurité, d'impuissance, de fatigue et de stress qui seraient liés à l'utilisation d'une pratique coercitive. D'autres encore ont rapporté que l'utilisation de pratiques coercitives pouvait répondre à un mode de protection et de survie.

Des personnes participantes ont rapporté qu'elles pouvaient recourir aux pratiques coercitives parce qu'elles manquaient d'expériences et de connaissances [interne, modifiable, contrôlable] à propos de la gestion des comportements extériorisés. Pour une participante, le rôle des expériences en tant que personne enseignante dans le recours aux pratiques s'exprime ainsi « Je pense que l'expérience fait en sorte que tu vas intervenir différemment. Je pense que les interventions doivent être plus posées aussi. Je pense que c'est moins un coup de tête ».

### *Le lieu de contrôle externe de la future personne enseignante*

Des propos des personnes participantes concernant le recours aux pratiques coercitives relèvent d'une source externe à elles-mêmes, soit une source provenant de l'environnement. Selon les propos des personnes participantes, le lieu de contrôle externe s'articule autour de trois principaux thèmes qui réfèrent à l'élève, à la classe ou plus largement à l'école.

### *L'élève*

Des personnes participantes ont révélé des facteurs propres à l'élève pour expliquer le recours aux pratiques coercitives. Les propos recueillis pour ce thème s'articulent autour de trois catégories, soit la nature des comportements de l'élève, les comportements manifestés par le passé (ici, historique) et l'effet sur son comportement à long terme. Des personnes participantes ont mentionné que le recours aux pratiques coercitives est attribué à la nature des comportements de l'élève [externe, modifiable, contrôlable]. Elles ont rapporté des comportements de dérangement et d'évitement de la tâche demandée : « je sors parfois un élève de la classe qui me dérange, là. [...] Ça m'aide moi comme adulte ».

Des personnes participantes ont rapporté que le recours aux pratiques coercitives est attribué à l'historique des comportements de l'élève qui justifie ce type d'intervention [externe, modifiable, contrôlable]. Les personnes participantes ont avancé que l'utilisation de pratiques



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

coercitives est un moyen de dernier recours envisagé comme la dernière intervention possible : « J'ai tout essayé, puis je suis rendue là ».

Des personnes participantes ont relevé des attentes quant à l'effet sur le comportement à long terme de l'élève par l'utilisation de pratiques coercitives [externe, modifiable, contrôlable]. Une participante explique : « si tu retires un privilège, l'enfant va penser que s'il refait le mauvais comportement, bien il va se voir retirer un autre privilège, faque là il va arrêter de le faire ».

### *L'environnement de la classe*

Des propos des personnes participantes en lien avec le recours aux pratiques coercitives font référence à l'environnement de la classe. Ce thème se divise en quatre catégories, soit la nécessité de poursuivre l'enseignement au bénéfice du groupe-classe, le nombre élevé d'élèves présents dans la classe, le contexte de suppléance et les attentes envers l'utilisation des pratiques coercitives.

Des personnes participantes ont rapporté la nécessité de maintenir l'enseignement pour le groupe-classe [externe, modifiable, contrôlable]. Ce souci est justifié par une participante qui mentionne utiliser le retrait puisque « ce qui est facilitant, c'est qu'il est (sic) retiré de ta classe. Fait que là tu peux enseigner ».

D'autres ont mentionné que le nombre d'élèves peut expliquer le recours aux pratiques coercitives [externe, modifiable, non contrôlable]. Une participante explique : « Bon, bien là, j'en ai 30 dans ma classe. Toi, ça ne marche pas aujourd'hui, je te retire ».

L'utilisation des pratiques coercitives est également attribuée au contexte de suppléance [externe, stable, non contrôlable] par certaines. Elles expliquent avoir recours aux pratiques coercitives puisque « c'est le contexte de suppléance, là ! ».

Certaines croyances envers les pratiques coercitives sont nommées pour justifier le recours, comme leur effet immédiat, leur facilité d'application et la rapidité d'exécution [externe, modifiable, contrôlable]. L'effet immédiat que peut produire l'utilisation des pratiques coercitives est nommé : « tu fais juste le sortir, faque toi en tant qu'enseignante, tu fais juste... faire en sorte que le problème parte ». La facilité d'application est également utilisée pour justifier leur utilisation : « Je pense que, pour l'enseignant, c'est la façon facile ». Enfin, la rapidité d'exécution des pratiques coercitives est mise en lumière : « Il a fait un comportement. La conséquence que je vais lui donner ce n'est pas nécessairement une conséquence qui est en lien avec son comportement, mais plus avec le temps que j'ai ».



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *L'environnement de l'école*

Des propos des personnes participantes envers le recours aux pratiques coercitives font aussi référence à des caractéristiques de l'environnement de l'école. Ce thème comprend deux catégories, soit les choix de l'équipe-école et la fréquence d'utilisation de pratiques coercitives dans le milieu scolaire.

Les choix de l'équipe-école [externe, modifiable, non contrôlable] ont été nommés par des personnes participantes pour justifier le recours aux pratiques coercitives : « C'est plus dans la structure, le code de vie de l'école, puis de vraiment l'appliquer. Ce n'est pas parce que c'est un élève en difficulté comportementale que tu dois en laisser passer, mais c'est vraiment que toute l'école au complet doit appliquer les règles correctement. »

Des personnes participantes ont rapporté avoir observé une utilisation fréquente de ces pratiques dans les milieux scolaires fréquentés [externe, modifiable, non contrôlable]. Quant aux conséquences les plus souvent données aux élèves, une participante répond : « Je pense que ça va être ça justement, souvent, ça va être des retenues ou des suspensions. Pas nécessairement des suspensions, mais des retenues ou la récupération, tu sais, une retenue le midi, ou genre plus retirer un privilège. »

**Tableau 1**

*Classification des attributions intrapersonnelles de futures personnes enseignantes envers le recours aux pratiques coercitives en fonction des dimensions de la théorie des attributions causales*

	Interne		Externe	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
Contrôlable		<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Manque d'autorégulation</li><li>▪ Manque d'expériences et de connaissances</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Nature des comportements des élèves</li><li>▪ Historique des comportements de l'élève</li><li>▪ Effet des pratiques sur le comportement à long terme</li><li>▪ Maintien de l'enseignement du groupe-classe</li><li>▪ Croyances quant à l'effet immédiat, la facilité d'application et la rapidité d'exécution</li></ul>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Non contrôlable			■ C ontexte de suppléanc e	■ Nombre d'élèves dans la classe ■ Choix de l'équipe-école ■ Utilisation fréquente de ces pratiques dans les milieux scolaires fréquentés
-----------------	--	--	--	---

### *Attributions interpersonnelles de futures personnes enseignantes*

En lien avec le deuxième objectif, les propos des personnes participantes ont été analysés en vue de repérer les attributions causales envers les comportements extériorisés des élèves. Les attributions interpersonnelles des personnes participantes sont présentées en fonction du lieu de contrôle, de la stabilité et du contrôle par rapport à l'élève. Le tableau 2 résume les propos analysés en fonction des dimensions de la théorie des attributions causales de Weiner (1986, 2012).

#### *Le lieu de contrôle interne de l'élève*

Deux thèmes du lieu de contrôle interne de l'élève se dégagent des propos tenus par les personnes participantes portant sur les comportements extériorisés des élèves, soit les caractéristiques biologiques et les caractéristiques psychologiques de l'élève.

#### *Les caractéristiques biologiques*

Les propos rapportés par des personnes participantes concernant les comportements extériorisés font référence à des attributions interpersonnelles liées aux caractéristiques individuelles de nature biologique de l'élève (facteurs génétiques, santé physique, tempérament et facteurs neurologiques). Les catégories ayant émergé des propos des personnes participantes réfèrent au diagnostic de l'élève [interne, stable, non contrôlable par l'élève], au fait d'être né ainsi [interne, stable, non contrôlable par l'élève] et à la faim et à la fatigue [interne, modifiable, contrôlable].

#### *Les caractéristiques psychologiques*

D'autres propos tenus par les personnes participantes font référence à des attributions liées aux caractéristiques individuelles de nature psychologique de l'élève. Deux catégories ont été abordées, soit les difficultés liées à l'accomplissement d'une tâche et celles liées à l'adaptation psychosociale.

Des personnes participantes ont soulevé que l'élève avait des comportements extériorisés lorsqu'il éprouve des difficultés liées à



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'accomplissement d'une tâche en classe [interne, modifiable, non contrôlable par l'élève]. La compréhension de la tâche a été mentionnée comme étant un facteur d'influence : « si les élèves ne comprennent plus, ils vont se désengager. Puis, s'ils se désengagent, bien ça favorise les comportements négatifs ». D'autres font référence à l'engagement de l'élève dans la tâche qui affecterait son comportement.

Des personnes participantes attribuent les comportements extériorisés à des difficultés liées à l'adaptation psychosociale, évoquant des actions volontaires posées par l'élève [interne, modifiable, contrôlable par l'élève]. Parmi celles-ci, certaines personnes ont mentionné l'action volontaire de l'élève de déranger : « Tu sais, c'est comme toute volontaire un peu ». D'autres ont soulevé le fait que l'élève veut « tester tes limites ». Enfin, certaines ont énoncé que l'élève veut avoir l'attention de la personne enseignante, « il lance son cahier à terre. Je sais très bien : la fonction c'est qu'il veut avoir mon attention », ou des élèves, « Faque il va commencer à faire ses comportements inappropriés. [...] Il va vouloir comme niaiser pour avoir l'attention des élèves pour les faire rire ou n'importe quoi ».

### Le lieu de contrôle externe de l'élève

Les thèmes et les catégories annoncées ci-dessous peuvent faire référence aux attributions interpersonnelles de personnes participantes provenant d'une source externe à l'élève afin d'expliquer ses comportements extériorisés. Deux grands thèmes ont été mentionnés, soit l'environnement familial et l'environnement de la classe.

#### *L'environnement familial*

Les attributions des futures personnes enseignantes pour expliquer les comportements des élèves faisant référence à l'environnement familial portent sur un événement déclencheur provenant du milieu familial ou sur des attentes comportementales divergentes entre l'école et la famille. Des personnes participantes ont mentionné qu'un événement déclencheur provenant du milieu familial [externe, modifiable, non contrôlable par l'élève] pourrait être lié aux comportements extériorisés de l'élève : « Parce que c'est peut-être quelque chose qui se passe à la maison, qu'ils font, que l'enfant agit d'une telle façon ».

D'autres ont rapporté que les comportements de l'élève peuvent s'expliquer par la divergence d'attentes comportementales entre l'école et la famille [externe, modifiable, non contrôlable par l'élève]. Une participante explique : « Tu sais, je me dis que si les parents ont déjà enseigné à leur... éduquer leur enfant en leur disant : 'Ça, c'est un comportement adapté, ça, c'est pas un comportement adapté.' Quand il va arriver en classe, bien il va pouvoir reproduire les comportements qu'il sait qu'ils sont adaptés. [...] Mais, souvent, quand c'est un comportement



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

qui est mal fait en classe, c'est parce que c'est un comportement général que l'élève n'a juste pas acquis dans la vie. Fait que je me dis que ça l'a comme un lien. »

### *L'environnement de la classe*

Des facteurs rapportés par des personnes participantes sont présents dans l'environnement de la classe. Les catégories ayant émergé autour de ce thème font référence à l'utilisation du renforcement, à l'établissement des consignes et des attentes, à l'utilisation des routines et des transitions, au soutien pédagogique et à la compréhension des caractéristiques de l'élève.

Certaines personnes participantes expliquent les comportements extériorisés de l'élève par l'utilisation d'un renforçateur non ajusté aux capacités de l'élève [externe, modifiable, non contrôlable par l'élève]. Une personne participante fait mention d'un privilège qui serait inatteignable par l'élève et qui serait la cause de la persistance du comportement extériorisé : « Puis là ça fait tellement de fois qu'il ne peut pas y aller que là ça ne fait rien parce qu'il sait qu'il n'ira pas de toute façon. "Non, je ne suis pas bon de toute façon, je peux jamais l'avoir mon temps d'ordinateur." »

Pour d'autres, le manque de clarté ou la non-divulgation des consignes et des attentes [externe, modifiable, non contrôlable] peut expliquer que des élèves « vont continuer parce que ce n'est pas assez clair ». Une participante ajoute qu'ils ne « se comporteront pas bien, parce qu'ils [...] sauront pas » comment se comporter.

D'autres ont évoqué l'utilisation des routines et des transitions [externe, modifiable, non contrôlable] pour expliquer les comportements extériorisés de l'élève. Plus particulièrement, les longues durées pour une même tâche ou les temps d'attente entre les tâches peuvent expliquer des comportements extériorisés « parce que quand les élèves n'ont rien à faire, c'est là que les comportements moins favorables sont plus propices ».

Des personnes participantes ont rapporté qu'un soutien pédagogique inadéquat [externe, modifiable, non contrôlable par l'élève] joue un rôle en ce qui concerne les comportements extériorisés de l'élève. Ainsi, donner des tâches qui ne sont pas adaptées amènerait un comportement extériorisé : « Parce que justement un élève qui, je ne sais pas moi, qui a un trouble de comportement, puis qu'il est vraiment faible en mathématiques. Bien, s'il fait, si c'est une activité sur, je ne sais pas moi, l'addition des nombres à virgule, bien s'il en fait 6/10, je pense que ça peut éviter une crise que si tu lui demandes d'avoir les 10/10. »



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le manque de compréhension des caractéristiques de l'élève par la personne enseignante, entraînant une difficulté à s'y ajuster [externe, modifiable, non contrôlable], est aussi nommé : « Ce n'était pas vraiment difficultés d'apprentissages, de comportements. C'était plus dyspraxie, des choses comme ça. [...] Mais, ça peut, des fois c'est des problèmes qui peuvent engendrer des difficultés de comportement si elles ne sont pas bien comprises par l'enseignant, je pense. »

**Tableau 2**

*Classification des attributions interpersonnelles de futures personnes enseignantes envers les comportements extériorisés des élèves en fonction des dimensions de la théorie des attributions causales*

		Interne		Externe	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable	
Contrôlable		<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Difficultés liées à l'adaptation psychosociale</li></ul>			
Non contrôlable	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Diagnostic de l'élève</li><li>▪ Être né ainsi</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Faim et fatigue</li><li>▪ Difficultés liées à l'accomplissement d'une tâche</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Évènement déclencheur dans le milieu familial.</li><li>▪ Attentes comportementales divergentes entre l'école et la famille</li><li>▪ Utilisation d'un renforcement non ajusté aux capacités de l'élève</li><li>▪ Manque de clarté ou non-divulgation des consignes et des attentes</li><li>▪ Utilisation de routines et de transitions</li><li>▪ Soutien pédagogique non ajusté aux caractéristiques de l'élève</li><li>▪ Manque de compréhension des caractéristiques de l'élève</li></ul>	

### Discussion

Cette recherche visait à documenter les attributions causales de futures personnes enseignantes à l'égard des pratiques coercitives, ainsi qu'envers les comportements extériorisés des élèves. S'appuyant sur un devis qualitatif, les résultats sont discutés à la lumière des dimensions de la théorie des attributions causales de Weiner (1986); les attributions intrapersonnelles envers le recours aux pratiques coercitives sont d'abord abordées, suivies par l'analyse des attributions interpersonnelles envers les comportements extériorisés des élèves.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'analyse menée sur les propos des futures personnes enseignantes fait ressortir qu'une majorité d'attributions intrapersonnelles pour justifier le recours aux pratiques coercitives sont modifiables et contrôlables par celles-ci. Parmi les attributions intrapersonnelles modifiables et contrôlables identifiées, les personnes participantes expliqueraient le recours aux pratiques coercitives par des caractéristiques qui leur sont propres, énonçant ainsi des attributions intrapersonnelles de source interne. Les résultats mettent en lumière que les expériences et les connaissances de la future personne enseignante concernant la gestion des comportements et les élèves présentant des difficultés comportementales, ainsi que le manque d'autorégulation, pourraient influencer le recours aux pratiques coercitives. Les résultats de la présente recherche proposent qu'un manque d'expériences et de connaissances de la part de futures personnes enseignantes concernant la gestion des comportements et les élèves présentant des difficultés comportementales pourrait mener à un recours aux pratiques coercitives. Cela fait écho à des études effectuées auprès de personnes enseignantes qui suggèrent un lien entre le niveau d'habiletés et de connaissances (Boivin et Gaudreau, 2015; Dufour et al., 2021) et le recours aux pratiques coercitives (Clunies-Ross et al., 2008; Doumen et al., 2008; Lewis et al., 2005).

Certaines des attributions modifiables et contrôlables renvoient à des sources externes, notamment à la nature ou à l'historique du comportement de l'élève. Butler et Monda-Amaya (2016) avancent que les antécédents des comportements des élèves, et donc leur historique de comportements, seraient également en cause, ce qui concorde avec les résultats de la présente recherche.

Les attributions nommées renvoient également à des croyances quant aux pratiques coercitives ou l'importance, pour la personne enseignante, de maintenir l'enseignement pour le groupe-classe. Ces résultats soulignent l'importance de s'attarder aux croyances des futures personnes enseignantes à propos des pratiques qu'elles soient recommandées ou pas. Ainsi, les programmes de formation auraient avantage à identifier des modalités et des contenus qui permettent de développer le sens critique et éclairé à propos des pratiques de gestion des comportements de l'élève (Chaffee et al., 2017; Gaudreau et al., 2016 ; Nadeau et al., 2020 ; Nadeau et al., 2022 ; Warmbold-Brann et al., 2017; Waschbusch et al., 2019), sur les effets soulignés par la recherche découlant de l'usage des pratiques coercitives (Boudreault et al., 2019; Michail, 2012; Payne, 2015; Trotman et al., 2015) ainsi que sur les retombées possibles sur la gestion du groupe-classe (Kauffman & Landrum, 2018; Kazdin, 2019).

Certaines attributions intrapersonnelles soulignées par les futures personnes enseignantes apparaissent non contrôlables par la personne



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enseignante. Par exemple, l'utilisation fréquente de pratiques coercitives ou les choix de l'équipe-école peuvent paraître, pour la future personne enseignante, comme des facteurs non contrôlables de leur part les incitant à faire l'usage de ces pratiques. Selon la théorie des attributions causales, l'individu est porté à persévéérer dans des situations difficiles quand il attribue la cause de la situation à soi plutôt qu'à une cause externe. Cela expliquerait pourquoi la future personne enseignante aurait recours aux pratiques coercitives dans une situation où elle attribue une cause externe à la situation, comme l'utilisation de pratiques coercitives dans l'environnement qui l'entoure. Or, une sensibilisation quant aux effets des pratiques coercitives ainsi que la promotion de pratiques recommandées pourraient soutenir les équipes-écoles dans la mise en place de pratiques pour la gestion des comportements.

Parmi les sources non contrôlables, les conditions d'enseignement, qui sont d'enseigner à un groupe-classe composé parfois d'un nombre d'élèves élevé, expliqueraient l'utilisation des pratiques coercitives par de futures personnes enseignantes. Le ratio élèves-enseignant élevé augmente la probabilité d'inclure un grand nombre d'élèves présentant des difficultés comportementales dans sa classe (Connolly et Haeck, 2018) susceptible d'entraîner un défi supplémentaire pour la future personne enseignante dans sa gestion de classe. Cela pourrait expliquer pourquoi les personnes participantes auraient recours aux pratiques coercitives dans un tel contexte.

Enfin, les futures personnes enseignantes attribuent l'usage de pratiques coercitives au contexte de suppléance. Or, bien que ce contexte apparait stable et non modifiable, les croyances quant aux effets des pratiques coercitives peuvent teinter le choix des pratiques à mobiliser pour gérer les comportements des élèves dans un tel contexte. Selon Dufour et al. (2021), la charge émotionnelle de la future personne enseignante, parfois lourde, est à considérer. En ce sens, les résultats de la présente recherche proposent que le mode de protection et de survie chez la future personne enseignante pourrait expliquer son recours aux pratiques coercitives pour la gestion des comportements extériorisés des élèves. En effet, la survie émotionnelle et physique de la personne enseignante pourrait faire en sorte qu'elle veuille utiliser une stratégie rapide d'intervention (Lewis, 2011; Reupert et Woodcock, 2010), comme une pratique coercitive. D'ailleurs, la rapidité d'exécution est une croyance concernant les pratiques coercitives mentionnée par les personnes participantes. Ainsi, une fois de plus, une formation portant sur les interventions recommandées pour la gestion des comportements permettrait à ces futures personnes enseignantes de cibler des pratiques plus recommandées.

Plusieurs études suggèrent que l'intervention de la future personne enseignante dépend de l'intention qu'elle donne au comportement (Arbeau et Coplan, 2007; McGrath et Van Bergen, 2019; Mikami et al.,



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

2019; Woodcock et Vialle, 2016). C'est dans cette perspective que les attributions interpersonnelles envers les comportements extériorisés des élèves ont été analysées dans la cadre du deuxième objectif. Parmi les attributions interpersonnelles rapportées par les futures personnes enseignantes participantes, une majorité apparaît non contrôlable par l'élève, mais modifiable par la personne enseignante. Ces attributions renvoient principalement à des pratiques de gestion de classe mise en œuvre par la personne enseignante. Il ressort que les futures personnes enseignantes attribuent les comportements des élèves à un manque lié aux pratiques de gestion de classe, comme les routines, la clarté des attentes ou encore à une difficulté liée à l'ajustement des pratiques mises en place aux caractéristiques de l'élève. Il appert qu'une évaluation spécifique des besoins des élèves permettrait de cibler plus précisément les pratiques à mettre en place pour le soutenir, que ce soit par le choix d'un renforcement qui lui est atteignable ou un soutien pédagogique ajusté à ses capacités.

Certaines attributions soulignent également la représentation qu'ont les futures personnes enseignantes quant au rôle joué par la famille au regard des comportements des élèves. Ces résultats soulignent l'importance de l'apport de la collaboration école-famille pour soutenir la personne enseignante dans la gestion des comportements des élèves. Celle-ci peut être mise de l'avant dans la visée de rapprocher les attentes de l'école et de la famille quant aux comportements de l'enfant, d'assurer une réponse à certains besoins physiologiques de l'élève, comme la faim ou la fatigue, ou d'offrir un soutien à la famille, soit par la référence à des ressources appropriées externes à l'école.

Les comportements extériorisés des élèves sont attribués à une seule source contrôlable par l'élève, soit la volonté de l'élève. Dans un tel cas, les futures personnes enseignantes ont la représentation que l'élève met volontairement en place un comportement afin d'attirer l'attention de la personne enseignante ou de ses pairs. Il apparaît pertinent d'accompagner les futures personnes enseignantes à se questionner sur le contexte entourant le comportement de l'élève visant à identifier la source du comportement de l'élève et les leviers d'intervention possibles. Enfin, les comportements extériorisés des élèves sont parfois attribués à des sources stables et non contrôlables par l'élève, comme la présence d'un diagnostic ou le fait d'être né ainsi. Ces résultats montrent la pertinence de mettre de l'avant une approche non déterministe centrée sur une vision compréhensive et holistique du développement et du soutien aux besoins tel que le propose le courant de l'éducation inclusive et le cadre de référence multiniveau (Nadeau et al., soumis).

Somme toute, les résultats obtenus doivent être nuancés à la lumière des limites de la présente étude. Une première limite fait référence à l'utilisation de données secondaires qui ne traitent pas exclusivement des pratiques coercitives et de l'explication concernant leur



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

utilisation puisque l'inventaire complet des pratiques de gestion des comportements était exploité. Ainsi, des questions spécifiques référant aux attributions des personnes participantes concernant les comportements extériorisés ou l'utilisation des pratiques coercitives n'ont pas été posées. Une autre limite réfère au cadre théorique utilisé, qui ne tient pas compte du contexte plus global de situations dans lesquelles les attributions sont effectuées, tel que les choix sociétaux et les prescriptions ministérielles qui en découlent. Enfin, la présente étude n'a pas inclus de mesure de triangulation des données, rendant les résultats plus sujets au biais de désirabilité sociale. Tout de même, il est à noter que l'inventaire de pratiques n'indiquait pas les pratiques recommandées et celles non recommandées (coercitives) pour ne pas créer cette attente. De plus, la prise en compte de l'anonymat était mentionnée aux personnes participantes au début de la rencontre.

### Conclusion

L'adoption de pratiques qui soutiennent l'éducation inclusive en répondant aux besoins diversifiés des élèves constitue un défi, particulièrement auprès des élèves présentant des comportements extériorisés. La théorie des attributions causales permet de mieux comprendre le recours aux pratiques coercitives pour gérer les comportements difficiles, du point de vue des futures personnes enseignantes qui se sentent souvent démunies lors de leur insertion professionnelle. En effet, la préparation et la formation sont des avenues nécessaires pour soutenir la réussite éducative de tous les élèves, et d'aborder les dimensions de contrôlabilité, de stabilité et de lieu de contrôle semble être une bonne piste pour défaire certaines croyances envers les pratiques coercitives. Il reste maintenant à dégager des modalités et des contenus de formation susceptibles de soutenir le développement d'habiletés liés à la régulation émotionnelle et aux habiletés de la pensée.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

Azorín, C. et Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>

Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.001>

Andreou, E. et Rapti, A. (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change*, 27(1), 53-67.

Arbeau, K. A. et Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291-318.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (12<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1977) <http://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>

Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G. et Stogiannidou, A. A. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123-134.

Bonvin, P. et Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois. *La Revue suisse de l'éducation*, 37(3), 480-500. <http://doi.org/10.24452/sjer.37.3.4964>

Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 187-206.

Butler, A. et Monda-Amaya, L. (2016). Preservice teachers' perceptions of challenging behavior. *Teacher Education and Special Education*, 39(4), 276-292. <http://doi.org/10.1177/0888406416654212>

Chaffee, R. K., Briesch, A. M., Johnson, A. H. et Volpe, R. J. (2017). A meta-analysis of class-wide interventions for supporting student behavior. *School Psychology Review*, 46(2), 149-164. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0015.v46-2>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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. <http://doi.org/10.1080/01443410802206700>

Collie, R. J., Shapka, J. D. et Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

Connolly, M. et Haeck, C. (2018). *Le lien entre la taille des classes et les compétences cognitives et non cognitives*. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.cse.gouv.qc.ca/>

Ding, M., Li, Y., Li, X. et Kulm, G. (2010). Chinese teachers' attributions and coping strategies for student classroom misbehaviour. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(3), 321-337. <http://doi.org/10.1080/02188791.2010.495832>

Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. et Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599.

Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2021). La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois. Formation et pratiques d'enseignement en question. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (27), 293-310.

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>

Forness, S. R., Kim, J. et Walker, H. M. (2012). Prevalence of students with EBD: Impact on general education. *Beyond Behaviour*, 21(2), 3-10.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. <http://doi.org/10.7202/1007731ar>

Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139-151). De Boeck Supérieur.

Glock, S. et Kleen, H. (2020). Preservice teachers' attitudes, attributions, and stereotypes: Exploring the disadvantages of students from families with low socioeconomic status. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 2-9. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100929>

Ho, I. T. (2004). A comparison of Australian and Chinese teachers' attributions for student problem behaviors. *Educational Psychology*, 24(3), 375-391. <http://doi.org/10.1080/0144341042000211706>

Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings. In P. Garner, J. Kauffman, & J. Elliot (Dir.), *The Sage handbook of emotional and behavioral difficulties* (2<sup>e</sup> éd., p. 335-348). Sage Publications.

Hui, E. K. P. (2010). Hong Kong students' and teachers' beliefs on students' concerns and their causal explanation. *Educational Research*, 43(3), 279-294. <http://doi.org/10.1080/00131880110081044>

Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral dis-orders of children and youth* (11<sup>e</sup> éd.). Pearson.

Kazdin, A. E. (2019). *Behavior modification in applied settings* (8<sup>e</sup> éd.). Waveland Press.

Kleftaras, G. et Didaskalou, E. (2016). Incidence and teachers' perceived causation of depression in primary school children in Greece. *School Psychology International*, 27(3), 296-314. <http://doi.org/10.1177/0143034306067284>

L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Presses de l'Université du Québec.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

Lewis, R., Roache, J. et Romi, S. (2011). Coping styles as mediators of teachers' classroom management techniques. *Research in Education*, 85(1), 53-68.

McGrath, K. F. et Van Bergen, P. (2019). Attributions and emotional competence: Why some teachers experience close relationships with disruptive students (and others don't). *Teachers and Teaching*, 25(3), 334-357. <http://doi.org/10.1080/13540602.2019.1569511>

Michail, S. (2012). « ... because suspension doesn't teach you anything » [sic] : What students with challenging behaviours say about school suspension [communication]. *Joint Australian Association for Research in Education and Asia-Pacific Educational Research Association (WERA) Focal Meeting*, Sydney, Australia. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542295.pdf>

Mikami, A. Y., Smit, S. et Johnston, C. (2019). Teacher attributions for children's Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder behaviors predict experiences with children and with classroom behavioral management in a summer program practicum. *Psychology in the Schools*, 56(6), 928-944.

Morier, M. (2022). *Le recours aux pratiques coercitives auprès des élèves présentant des difficultés comportementales : une description des attributions causales de futures personnes enseignantes au préscolaire et au primaire* (dissertation). Université de Sherbrooke.

Morier, M., Nadeau, M.-F., Nadeau, S. et Beaudoin, M. (2021). Pourquoi les enseignants utilisent des stratégies punitives ? *La foucade*, 21(2), 30-32. <https://cqjdc.org/storage/publications/foucade/Foucade-printemps2021-5mai.pdf>

Nadeau, M.-F., Couture, C. et Gaudreau, N. (2020). Les interventions comportementales : promouvoir l'adaptation scolaire et sociale. Dans Massé, L., Desbiens, D. et Lanaris, C. (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (3<sup>e</sup> éd., p. 261-288). Chenelière Éducation.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Nadeau, M.-F., Massé, L., Gaudreau, N. et Lessard, A. (2018a). *Portrait des croyances et pratiques des personnes inscrites en formation initiale en enseignement quant à l'éducation inclusive et les élèves présentant des difficultés comportementales* [rapport de recherche adressé au CRSH].

Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., Bégin, J. Y. et Lagacé- Leblanc, J. (2018b). Développement et validation l'Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe : perceptions des futurs enseignants. Dans M. Lapalme, A. M. Tougas et M. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales : pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (p. 91-114). Éditions JFB.

Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2022). Class-wide behaviour management practices reported by pre-and elementary school teachers: relations with individual and contextual characteristics. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(2), 136-159. <http://dx.doi.org/https://mje.mcgill.ca/issue/view/577>

Nemer, S. L., Sutherland, K. S., Chow, J. C. et Kunemund, R. L. (2019). Literature review identifying dimensions of teacher attributions for challenging student behavior. *Education and Treatment of Children*, 42(4), 557-578.

Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504. <http://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008407>

Reupert, A. et Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261-1268. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.003>

Riley, P., Lewis, R. et Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 957-964. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.037>

Riley, P., Lewis, R. et Wang, B. (2012). Investigating teachers' explanations for aggressive classroom discipline strategies in China and Australia. *Educational Psychology*, 32(3), 389-403. <http://doi.org/10.1080/01443410.2012.662151>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Rousseau, N. (dir.) (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 2004)

Saleem, A. et Muhammad, D. Y. (2020). Negative emotions and self-created challenges of novice public-school teachers in managing classroom. *Journal of Elementary Education*, 29(2), 178-195.

Savina, E., Moskovtseva, L., Naumenko, O. et Zilberberg, A. (2014). How Russian teachers, mothers and school psychologists perceive internalising and externalising behaviours in children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(4), 371-385.  
<http://doi.org/10.1080/13632752.2014.891358>

Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2016). Les données secondaires. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 503-535). Presses de l'Université du Québec.

Trotman, D., Tucker, S. et Martyn, M. (2015). Understanding problematic pupil behaviour: Perceptions of pupils and behaviour coordinators on secondary school exclusion in an English city. *Educational Research*, 57(3), 237-253.  
<http://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056643>

Trussel, R. P., Lewis, T. J. et Raynor, C. (2016). The impact of universal teacher practices and function-based behavior interventions on the rates of problem behaviors among at-risk students. *Education and Treatment of Children*, 39(3), 261-282.  
<http://doi.org/10.1353/etc.2016.0012>

Twardawski, M., Hilbig, B. E. et Thielmann, I. (2020). Punishment goals in classroom interventions: An attributional approach. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 26(1), 61-72.  
<https://doi.org/10.1037/xap0000223>

UNESCO. (2017). Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>

Viola, S. (2018). La compréhension des attributions causales pour mieux intervenir en classe. Dans N. Rousseau et G. Espinosa, *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 127-144). Presses de l'Université du Québec.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Wang, H. et Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-22. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>

Warmbold-Brann, K., Burns, M. K., Preast, J. L., Taylor, C. N. et Aguilar, L. N. (2017). Meta-analysis of the effects of academic interventions and modifications on student behaviour outcomes. *School Psychology Quarterly*, 32(3), 291-305. <https://doi.org/10.1037/spq0000207>

Waschbusch, D. A., Breaux, R. P. et Babinski, D. E. (2019). School-based interventions for aggression and defiance in youth: *A framework for evidence-based practice*. *School Mental Health*, 11(1), 92-105. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9269-0>

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag. <http://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1>

Weiner, B. (2012). An attribution theory of motivation. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins, *Handbook of theories of social psychology*, Volume 1 (p. 135-155). Sage Publications Ltd.

Woodcock, S. et Vialle, W. (2016). An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences*, 45, 252-259. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.021>