

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**LES TECHNIQUES D'INTERVENTION ET D'ADAPTATIONS SCOLAIRES AFIN  
DE FACILITER L'INCLUSION DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES TROUBLES DU  
COMPORTEMENT AU PRIMAIRE**

**ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA**

**MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
ÉLOÏSE BOISVERT**

**AOÛT 2025**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

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

**Direction de recherche :**

Jean-Yves Bégin

---

Prénom et nom

directeur de recherche

**Jury d'évaluation**

Jean-Yves Bégin

---

Prénom et nom

directeur de recherche

Colombe Lemire

---

Prénom et nom

Fonction du membre de jury

## Sommaire

L'inclusion des élèves présentant des troubles du comportement constitue un défi majeur dans les milieux scolaires. Ces élèves, confrontés à des obstacles variés sur les plans scolaire, social et émotionnel, nécessitent des interventions adaptées pour favoriser leur réussite et leur inclusion harmonieuse au sein des classes ordinaires. Face à cette problématique, il est essentiel d'explorer et de mettre en œuvre des techniques d'intervention et des adaptations pédagogiques efficaces ou prometteuses basées sur des données probantes. Ces stratégies doivent permettre de répondre aux besoins individuels des élèves tout en respectant les principes d'équité et d'inclusion.

Cet essai vise à analyser les meilleures pratiques en matière d'interventions scolaires pour soutenir ces élèves et à promouvoir des environnements éducatifs où chaque élève peut s'épanouir. L'accent sera mis sur l'importance de personnaliser les approches en fonction des besoins spécifiques, en tenant compte des facteurs de risque et des contextes variés qui influencent les troubles du comportement. En s'appuyant sur des études récentes et des cadres théoriques, cet essai vise également à offrir des recommandations concrètes pour aider les professionnels de l'éducation à relever ces défis.

Les résultats mettent en lumière plusieurs approches prometteuses, telles que les systèmes comportementaux en classe (Good Behavior Game, Color Wheel System), ainsi que l'aménagement de l'environnement scolaire. De plus, les interventions à l'échelle de l'école, notamment le modèle de Soutien Comportemental Positif (SWPBIS), et la formation continue du personnel apparaissent comme des leviers clés pour favoriser l'inclusion des élèves en difficulté.

Enfin, cet essai propose des recommandations concrètes visant à améliorer les pratiques éducatives afin de créer un climat scolaire plus inclusif et propice à la réussite des élèves présentant des difficultés comportementales.

## Table des matières

Sommaire.....	iv
Liste des tableaux et des figures .....	vi
Remerciements .....	vii
Introduction .....	1
Problématique.....	1
Contexte et cadre théorique .....	3
Les troubles du comportement .....	3
L'inclusion scolaire.....	4
Objectif de l'essai .....	6
Méthode .....	7
Recherche documentaire .....	7
Critères d'inclusion des articles.....	8
Critères d'exclusion des articles.....	8
Résultat du processus de recension .....	9
Résultats .....	11
Stratégies pouvant être mises en place au sein de la classe.....	11
Systèmes comportementaux en classe.....	11
Formation à la Communication Fonctionnelle (FCF) et Communication Alternative et Améliorée (CAA) .....	13
Interventions comportementales fonctionnelles (ICF) .....	15
Co-enseignement et collaboration .....	16
Aménagements environnementaux et gestion de classe.....	17
Soutien émotionnel et social.....	17
Soutien individualisé et flexible .....	18
Stratégies pouvant être mises place au sein de l'école.....	18
Mise en œuvre des interventions et des soutiens positifs au comportement à l'échelle de l'école (SWPBIS).....	18
Stratégies pouvant être mises en place par les professionnels.....	19
Interventions professionnelles et interactions .....	19
Formation et soutien offert au personnel scolaire .....	20
Engagement familial et pratiques collaboratives.....	21
Discussion et conclusion .....	23
Résumé des résultats.....	23
Limite de la recension et de l'essai.....	25

Recommandations pour la pratique .....	26
Apport de l'essai à l'intervention psychoéducative.....	27
Conclusion.....	29
Références .....	30
Appendice.....	33
Tableau résumé des études .....	33
.....	34

**Liste des tableaux et des figures****Tableaux**

Tableau 1	Liste d'abréviations et définitions .....	vii
-----------	---	-----

Tableau 2	Mots-clés et synonymes utilisés dans les bases de données.....	7
-----------	--	---

**Figures**

Figure 1	Diagramme de flux .....	10
----------	-------------------------	----

## **Remerciements**

Je tiens à remercier mon directeur d'essai, Jean-Yves Bégin, pour sa disponibilité et son regard critique. Ses commentaires ont su orienter ma réflexion au bon moment et m'aider à structurer certaines sections clés de mon travail.

Merci du fond du cœur à Roselyne Therrien, amie précieuse et collègue de maîtrise. Pour son soutien constant et nos nombreuses séances d'écriture qui m'ont permis de rester motivée quand l'énergie manquait. Ce travail aurait été bien plus lourd sans ta présence à mes côtés. Un immense merci à mon conjoint, qui a toujours cru en moi. Merci pour ta patience, tes mots justes lors des périodes de doute, et pour m'avoir poussée à persévéérer même lorsque j'avais envie d'abandonner.

Je remercie aussi ma famille, qui m'a soutenue malgré le mystère que représente encore la psychoéducation pour eux. Votre présence m'a été précieuse. À ma grand-mère, un merci tout particulier. Tu as relu, corrigé et révisé mon essai à de multiples reprises, avec rigueur, générosité et patience. Ta contribution a été inestimable, tout comme ton amour.

**Tableau 1***Liste d'abréviations et définitions*

Abréviation	Définition
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
EHDAA	Elèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
BSP	Behavior Support Plan (Plan de soutien comportemental)
FCF	Formation à la communication fonctionnelle
CAA	Communication alternative et améliorée
EBD	Emotional and Behavioral Disorders (Troubles émotionnels et comportementaux)
ICF	Interventions comportementales fonctionnelles
DRA	Renforcement différentiel des comportements alternatifs
NCR	Renforcement non contingent
SWPBIS	School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports ( <i>Soutien comportemental positif à l'échelle de l'école</i> )
SCP	Soutien comportemental positif
FBA	Functional Behavior Assessment (Évaluation fonctionnelle du comportement)
PPB	Partnering for Positive Behavior (Partenariat pour des comportements positifs)

## Introduction

### Problématique

L'inclusion des élèves présentant des troubles du comportement constitue un défi majeur dans les milieux scolaires. Selon des données de l'Institut de la statistique du Québec (2018), la prévalence de ces troubles varie entre 6 % et 13 %, avec une prédominance marquée chez les garçons. Ces troubles sont souvent liés à des facteurs biologiques, familiaux, scolaires et environnementaux, rendant leur prise en charge d'autant plus délicate.

Il est également important de souligner que les troubles du comportement sont fréquemment comorbides ou associés à d'autres diagnostics neurodéveloppementaux, tels que le trouble du spectre de l'autisme (TSA), le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou encore la déficience intellectuelle. Cette comorbidité accentue la complexité des besoins des élèves concernés et nécessite une approche d'intervention plus nuancée et multidisciplinaire (Hesapcioglu, et al, 2019; Njardvik et al., 2025; Rim, et al, 2023).

Dans le milieu scolaire, les élèves présentant des troubles du comportement rencontrent souvent des difficultés à s'adapter aux normes et aux attentes du milieu, ce qui peut avoir un impact négatif sur leur apprentissage, leur bien-être et celui de leurs pairs. Ces élèves sont confrontés à divers défis, tant sur le plan scolaire que socio-émotionnel. Ils sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage, d'avoir des résultats scolaires inférieurs et d'avoir des problèmes de discipline (LeFevre et al., 2017 ; Wang et al., 2018). De plus, ces élèves peuvent avoir des difficultés à établir des relations positives avec leurs pairs, ce qui peut compromettre leur bien-être et leur inclusion sociale (Smith et al., 2020).

Sur le plan personnel, les troubles du comportement peuvent engendrer une diminution de l'estime de soi et un manque de confiance en soi, exacerbant les difficultés socio-émotionnelles des élèves. Il est courant que des troubles comorbides apparaissent, tels que l'anxiété, la dépression ou les troubles de l'adaptation, aggravant les défis que rencontrent ces élèves au quotidien (Reid et al., 2004). Sur le plan scolaire, ces élèves sont souvent confrontés à des difficultés d'attention, d'organisation et de concentration, compromettant leur réussite. Les comportements perturbateurs en classe entravent non seulement leur propre apprentissage, mais

aussi celui de leurs pairs, limitant leur engagement et augmentant les risques d'échec scolaire et d'absentéisme élevé (Lane et al., 2007).

Sur le plan social, les troubles du comportement peuvent influencer les relations interpersonnelles. Les comportements perturbateurs peuvent conduire à l'isolement social, au rejet par les pairs et à des difficultés à établir et à maintenir des relations positives (Reid et al., 2004). Les interactions négatives avec les autres peuvent renforcer le cycle des comportements perturbateurs. Cette spirale négative provoque ainsi de nombreux dérangements dans les cours et des sanctions disciplinaires fréquentes à l'école, ce qui peut renforcer leur exclusion sociale et leur sentiment de marginalisation (Lane et al., 2007).

Dans le milieu scolaire, les troubles du comportement perturbent souvent le climat de classe et l'environnement d'apprentissage. Les comportements inappropriés, comme l'agitation ou l'agressivité, provoquent des interruptions répétées, nuisent à la dynamique collective et augmentent le stress des enseignants et des autres élèves (Reid et al., 2004). Cela peut diminuer l'efficacité de l'enseignement et compromettre l'apprentissage collectif (Lane et al., 2007). Un élève peut nuire au climat de classe de diverses façons : en étant agité, en contestant les consignes, en provoquant ses camarades, en remettant en question l'autorité de l'enseignant, en utilisant un langage vulgaire, en manquant de respect envers les adultes ou ses pairs, ou encore en arrivant en retard. Par ailleurs, un élève peut nuire par des comportements passif-agressif tels que : ignorer l'enseignant, refuser de participer à une tâche individuelle ou en groupe, éviter d'écrire au tableau, abandonner un examen, ou se présenter sans le matériel requis (LeFevre et al., 2017 ; Wang et al., 2018).

Sur le plan organisationnel, ces troubles peuvent entraîner une surcharge pour le personnel scolaire, nécessitant des interventions fréquentes, de nombreuses stratégies spécifiques pour gérer les comportements et causant de l'épuisement professionnel (Canadian Teachers' Federation, 2017). Les écoles doivent souvent mobiliser des ressources supplémentaires, comme des psychoéducateurs ou des services spécialisés, pour soutenir ces élèves (Canadian Teachers' Federation, 2017).

D'un point de vue sociétal, l'impact de ces troubles s'étend au-delà du cadre scolaire. Les élèves en difficulté comportementale sont plus susceptibles de décrocher, ce qui les expose à un avenir précaire sur le marché de l'emploi. Les coûts sociaux associés à ces difficultés sont élevés, impliquant une mobilisation importante de ressources psychosociales, judiciaires et éducatives (Petursdottir et Ragnarsdottir, 2019)

Face à ces enjeux, il est primordial d'identifier des stratégies d'intervention efficaces et de promouvoir des adaptations scolaires permettant une meilleure inclusion de ces élèves. Cet essai se concentrera sur les interventions basées sur des données probantes permettant de renforcer leur réussite académique et sociale de ces élèves.

## **Contexte et cadre théorique**

### ***Les troubles du comportement***

Les troubles du comportement en milieu scolaire se réfèrent à des manifestations comportementales persistantes qui nuisent au fonctionnement et à l'inclusion des élèves dans leur environnement éducatif. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1999), ces comportements vont au-delà des écarts normaux attendus pour l'âge ou le contexte social de l'élève et s'inscrivent dans une catégorie spécifique des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) soit ceux en difficultés d'adaptation.

Il est important de noter que le trouble du comportement se définit de plusieurs façons, selon la gravité des manifestations comportementales associées. Le trouble grave du comportement, désigné par le code 14 par le ministère de l'éducation du Québec, est attribué à des élèves qui présentent des comportements antisociaux, agressifs ou destructeurs se manifestant de manière intense, fréquente, persistante et dans différents contextes. Pour que le code 14 soit reconnu, trois conditions doivent être remplies : une évaluation multidisciplinaire incluant un professionnel qualifié, des limitations importantes sur les plans des apprentissages, de l'autonomie ou de la socialisation, et la mise en place de mesures d'appui soutenues, comme un soutien continu offert par du personnel spécialisé (MELS, 2007).

Parallèlement, plusieurs établissements scolaires québécois utilisent aussi le code 12, bien que celui-ci ne soit pas reconnu officiellement par le ministère. Il permet tout de même d'identifier les élèves présentant des troubles de comportement modérés ou persistants, sans diagnostic formel ou sans répondre aux critères du code 14. Ces élèves affichent des comportements perturbateurs qui nuisent à leur adaptation scolaire et sociale, mais ces comportements peuvent souvent être estompés grâce à un encadrement pédagogique structuré, des attentes claires et des stratégies d'intervention préventives. (MEESR, 2015).

Il est aussi essentiel de prendre en compte les élèves ayant des difficultés de comportement, qui se retrouvent dans une catégorie à part. En effet, les élèves présentant des difficultés de comportements peuvent afficher ponctuellement des comportements perturbateurs ou inadéquats, souvent en lien avec le contexte ou des difficultés affectives, mais répondent généralement bien aux interventions préventives et à une relation maître-élèves de qualité. Selon le cadre de référence du ministère (MEESR, 2015), ces élèves ne présentent pas un trouble en tant que tel, mais méritent néanmoins une attention particulière afin de prévenir une détérioration de leur situation.

Enfin, les élèves à risque constituent un autre groupe ciblé par le ministère de l'Éducation. Bien qu'ils ne soient pas officiellement identifiés comme ayant un trouble ou une difficulté comportementale, ils présentent des vulnérabilités importantes liées à des facteurs personnels, familiaux ou sociaux pouvant compromettre leur développement et leur réussite scolaire. Le ministère de l'éducation recommande de leur offrir un environnement scolaire préventif, sécurisant et structuré, afin de favoriser leur engagement et leur adaptation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007).

### ***L'inclusion scolaire***

L'inclusion scolaire est une approche centrée sur l'équité, visant à offrir à tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins éducatifs particuliers, une participation pleine et active au sein des classes ordinaires. L'inclusion repose sur la transformation des pratiques pédagogiques et des environnements d'apprentissage pour répondre aux besoins variés de chaque élève (UNESCO, 2005). Cela implique d'adopter une pédagogie différenciée, de fournir des ressources adaptées et

de promouvoir une culture scolaire valorisant la diversité et le respect des différences (MELS, 2007). L'inclusion reconnaît que l'école doit s'adapter aux élèves, et non l'inverse, en créant des environnements propices à l'apprentissage pour tous. Cette vision favorise non seulement la réussite académique, mais aussi l'épanouissement social et émotionnel des élèves ayant des besoins particuliers, tout en sensibilisant l'ensemble de la communauté scolaire aux valeurs de tolérance et de solidarité (UNESCO, 2005). Au Québec, ces principes se traduisent par des initiatives telles que le Plan d'action en matière d'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation, 1999), qui met en avant des pratiques différencierées, des ressources spécialisées et une collaboration interdisciplinaire pour soutenir l'inclusion.

Au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur reconnaît l'importance de l'inclusion scolaire et s'engage à fournir des services éducatifs adaptés pour soutenir les élèves ayant des besoins particuliers, y compris ceux présentant des troubles du comportement (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). Cette volonté s'inscrit dans une perspective plus large, puisque, partout au Canada, les provinces et les territoires ont également mis en place des politiques et des programmes visant à promouvoir l'inclusion des élèves ayant des troubles de comportement. Cependant, il existe des variations dans la mise en œuvre de ces politiques et dans les ressources disponibles d'une région à l'autre (Canadian Teachers' Federation, 2017). Par conséquent, le contexte de l'inclusion scolaire peut varier d'une province à l'autre.

Parmi les principaux défis pour l'inclusion scolaire des élèves ayant des troubles de comportement on retrouve le manque de ressources financières et matérielles, la pénurie de personnel qualifié ainsi que l'accès limité aux services spécialisés. (Canadian Teachers' Federation, 2017). Les écoles sont souvent confrontées à une pénurie de personnel, notamment de professionnels des services complémentaires tels que des psychologues, psychoéducateurs et des travailleurs sociaux, ce qui complique la mise en place d'un accompagnement adapté aux besoins complexes de ces élèves. Par ailleurs, la formation et les compétences spécifiques des enseignants jouent un rôle clé dans leur capacité à soutenir efficacement ces élèves, mais cela devient aussi un défi vu la pénurie de personnel (Rak et Patterson, 2016). Les disparités dans la qualité et l'accès à ces formations influencent directement la capacité des éducateurs à comprendre les besoins des élèves, à appliquer des interventions appropriées et à promouvoir un

environnement scolaire inclusif. Toutefois, une collaboration active entre les divers intervenants du milieu scolaire peut atténuer ces lacunes et favoriser une meilleure prise en charge (Canadian Teachers' Federation, 2017).

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

Face à ces constats, il est impératif d'identifier et de promouvoir des stratégies éducatives efficaces pour répondre aux besoins spécifiques des élèves ayant des troubles du comportement. Cela passe par une exploration approfondie des techniques d'intervention et des adaptations mises en œuvre dans les milieux scolaires. L'objectif de cet essai s'inscrit dans cette démarche, visant à réaliser une recension des écrits scientifiques pour identifier les pratiques les plus efficaces, et pour fournir des recommandations concrètes favorisant l'inclusion scolaire réussie de ces élèves. En répondant à ces besoins, cet essai contribuera à soutenir les efforts des milieux éducatifs dans la création d'environnements inclusifs et propices à la réussite scolaire et sociale des élèves.

## Méthode

### Recherche documentaire

Pour effectuer une recension critique des écrits, une stratégie de recherche documentaire a été mise en place. La majorité des références utilisées dans la rédaction de cet essai ont été identifiées à partir de la base de données EBSCO, notamment APA PsycInfo, ERIC, Psychology and Behavioral Sciences Collection et Education Source. Pour chaque base de données, une série de mots clés a été utilisée pour capturer les principales variables d'intérêt. Celles-ci sont présentées au Tableau 2. Enfin, une vérification minutieuse des références bibliographiques des articles identifiés a été effectuée afin de repérer d'autres articles pertinents à inclure dans la recension des écrits.

**Tableau 2**

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

Mots-clés concernant les troubles du comportement	Mots-clés utilisés concernant l'inclusion	Mots-clés utilisés concernant le l'intervention en milieu scolaire
disruptive behavio*	school inclusi*	class* management
problem* behavio*	educatio* inclusi*	behavio* management
challeng* behavio*	inclusi* practice*	Class* Technique*
negative behavio*	inclusion scolaire	Class* Strateg*
problem* behavio*	pratiques inclusive	behavio* intervention
behavio* issu*		gestion de classe
destructive behavio*		gestion des comportements
inappropriate behavio*		
undesirable behavio*		
disruptive conduct*		
comportements		
perturbateurs		
trouble du comportement		

### ***Critères d'inclusion des articles***

Pour sélectionner les articles pertinents, il a été nécessaire d'établir des critères d'inclusion et d'exclusion clairs et précis, afin de répondre efficacement à la question de recherche. Étant donné la vaste quantité d'articles disponibles sur ce sujet, ces critères ont été élaborés dans le but d'optimiser la sélection et de garantir la pertinence des données. Ainsi, les critères d'inclusion retenus sont les suivants :

La pertinence thématique : les articles devaient traiter spécifiquement des techniques d'intervention et des adaptations utilisées dans les milieux scolaires pour faciliter l'inclusion des élèves présentant des troubles de comportement. Ils devaient aborder des stratégies, des pratiques ou des approches concrètes appliquées en contexte scolaire.

- La langue : les articles devaient être disponibles en français ou en anglais.
- La période de publication : les articles publiés au cours des 10 dernières années ont été privilégiés pour obtenir des informations à jour.
- Provenance des articles : articles provenant de pays occidentaux.
- Niveau scolaire : Les articles abordaient les élèves d'âge primaire (5-12 ans)
- Contextes éducatifs : Inclusion des articles portant sur l'inclusion scolaire dans divers contextes éducatifs, tels que les écoles ordinaires, les écoles inclusives, ou les programmes d'éducation alternative.

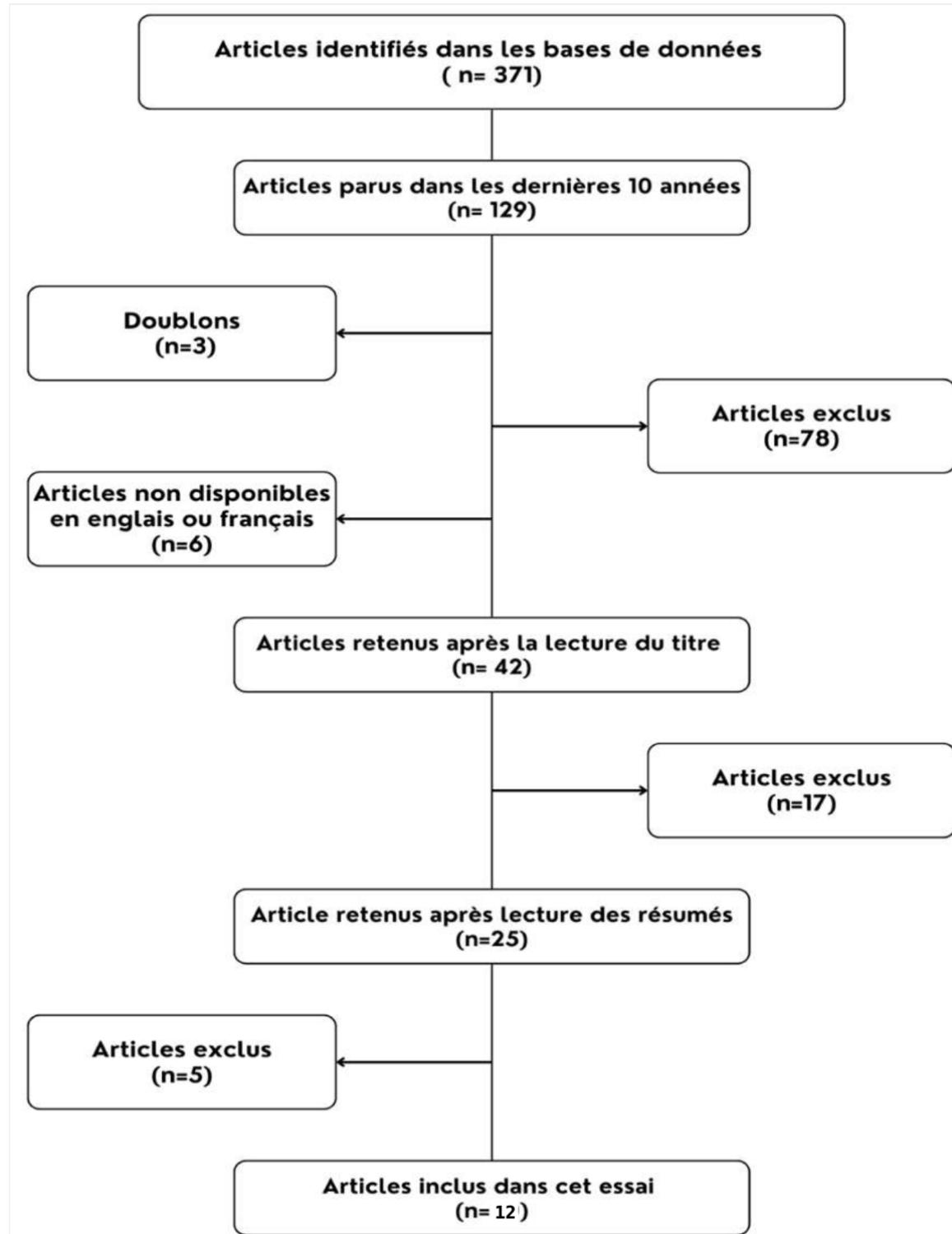
### ***Critères d'exclusion des articles***

Étant donné la grande quantité d'articles disponibles sur ce sujet, des critères d'exclusion spécifiques ont été appliqués afin d'effectuer une sélection optimale et de s'assurer de la pertinence des données analysées. Les critères d'exclusion retenus sont les suivants :

- Ressources non académiques : les livres et magazines non scientifiques ainsi que les cadres conceptuels et théoriques ont été exclus.

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

Au total, 371 articles ont été repérés grâce aux bases de données électroniques en utilisant les mots-clés appropriés. Parmi eux, 129 ont été publiés au cours des dix dernières années. Six de ces articles n'étaient disponibles ni en français ni en anglais. Parmi les 123 articles restants, 81 ont été exclus après avoir lu les titres et éliminé les doublons. Après la lecture des résumés, le nombre d'articles a été réduit à 25. Enfin, après avoir lu les articles complets, le nombre total final a été réduit à 12 (voir Appendice). Un diagramme de flux est présenté à la Figure 1 pour une représentation visuelle.

**Figure 1***Diagramme de flux*

## Résultats

### Stratégies pouvant être mises en place au sein de la classe

#### *Systèmes comportementaux en classe*

Les élèves présentant des troubles du comportement nécessitent une approche éducative adaptée pour favoriser leur inclusion harmonieuse au sein de l'environnement scolaire. Les systèmes comportementaux en classe, tels que le Good Behavior Game (GBG) ( McKenna et Flower, 2014) et le *Behavior Support Plan* (BSP) (Petursdottir et Ragnarsdottir, 2019), ont démontré leur efficacité dans l'amélioration du comportement des élèves, en mettant l'accent sur la rétroaction positive et la collaboration. Ces pratiques reposent sur des attentes comportementales claires, une supervision active de l'enseignant et des récompenses collectives. Des études, telles que celles mentionnées dans la revue de littérature de McKenna et Flower (2014), confirment que ces systèmes structurés ont le potentiel de prévenir les problèmes comportementaux et d'améliorer l'environnement d'apprentissage en classe. Les résultats de recherches appuient l'idée que des pratiques fondées sur les systèmes comportementaux en classe, peuvent non seulement améliorer le comportement des élèves, mais également renforcer leur apprentissage et leur réussite scolaire.

**Le «Good Behavior Game».** Le GBG propose également des techniques d'intervention efficaces. Commençant par une évaluation des préférences des élèves, il permet d'identifier les renforcements appropriés ainsi que de discuter des attentes comportementales et de les modéliser. La supervision active des enseignants est également cruciale, ils se déplacent dans la classe, surveillent les comportements et fournissent des retours correctifs et des éloges verbaux.

Les adaptations efficaces du GBG incluent les instances où ce système est utilisé comme système de classe dans lesquels les groupes d'élèves reçoivent des récompenses lorsqu'ils respectent collectivement les critères de succès. Cela exige aussi des corrections explicites des erreurs, où les élèves sont informés brièvement du comportement problématique observé et de ce qu'ils devraient faire à la place. La modification du GBG utilisant des points pour les comportements appropriés plutôt que des fautes pour les comportements problématiques s'aligne sur les pratiques de soutien comportemental positif (PBIS)( McKenna et Flower, 2014)

La revue de littérature menée par McKenna et Flower (2014) confirme que ces systèmes structurés ont le potentiel de prévenir les problèmes comportementaux et d'améliorer l'environnement d'apprentissage en classe. Par conséquent, il est impératif pour les éducateurs de considérer l'adoption de telles approches pour favoriser l'inclusion des élèves et favoriser des interactions saines au sein de leur environnement d'apprentissage. De plus, les données montrent que des interventions comportementales structurées et visuelles, comme le GBG, peuvent être adaptées efficacement pour améliorer l'inclusion et le comportement des élèves présentant des troubles du comportement dans les écoles primaires. Les résultats positifs, tant en termes de réduction des comportements inappropriés que de satisfaction des participants, soulignent l'importance d'une mise en œuvre réfléchie et flexible de ces systèmes comportementaux en classe.

**Le «Behavior Support Plan».** Le Behavior Support Plan (BSP), fondé sur une évaluation fonctionnelle du comportement, représente une autre stratégie efficace pour intervenir auprès d'élèves présentant des comportements perturbateurs (Petursdottir et Ragnarsdottir, 2019). Une étude de plan expérimental à plan unique menée par Petursdottir et Ragnarsdottir (2019) auprès de trois élèves du primaire en Islande a montré qu'une intervention combinant BSPs et système de renforcement par jetons en classe pouvait réduire les comportements perturbateurs de 85 % en moyenne, tout en augmentant l'engagement académique de 78 %.

Dans cette recherche, chaque plan individualisé comprenait des stratégies ciblant les antécédents, les événements déclencheurs, l'enseignement de comportements alternatifs et le renforcement positif différentiel à l'aide de jetons. Ces jetons étaient échangés contre des récompenses choisies par les élèves, favorisant ainsi leur motivation et leur engagement. La fréquence du système de renforcement fut, au cours de l'années scolaire, graduellement réduite, permettant aux élèves de maintenir leurs acquis même après le retrait des jetons. Même après deux à quatre semaines après la fin du programme les élèves conservaient un faible taux de comportements perturbateurs (4 en moyenne par période de 20 minutes) et un niveau d'engagement académique élevé (85 % en moyenne). De plus, les élèves, parents et enseignants ont exprimé des retours très positifs sur l'intervention, soulignant des améliorations notables

dans le comportement, le bien-être, la communication école-famille et même la qualité du sommeil à la maison (Petursdottir et Ragnarsdottir, 2019).

Les BSPs représentent une méthode complémentaire aux approches de groupe comme le GBG. Ils permettent une réponse individualisée et flexible aux besoins des élèves qui présentent des troubles du comportement plus persistants ou complexes. L'intégration graduelle et réfléchie de ces stratégies dans la classe peut grandement améliorer le climat de classe, soutenir le travail des enseignants et surtout, donner aux élèves les outils nécessaires pour mieux réussir.

### ***Formation à la Communication Fonctionnelle (FCF) et Communication Alternative et Améliorée (CAA)***

La communication fonctionnelle est une intervention basée sur la fonction du comportement, où un comportement de communication fonctionnel est enseigné pour remplacer un comportement problématique (Walker, Chung et Bonnet, 2017). Les comportements problématiques peuvent être une forme de communication lorsque l'élève n'a pas d'autres moyens pour exprimer ses besoins. En identifiant la fonction du comportement (comme échapper à une tâche, obtenir une attention ou accéder à un objet), la FCF permet d'enseigner un comportement de communication alternatif qui remplit la même fonction, mais de manière appropriée (Walker, Chung et Bonnet, 2017). Cette approche est particulièrement bénéfique dans les environnements scolaires inclusifs, où elle aide les élèves du primaire à s'intégrer socialement et scolairement en leur fournissant les outils nécessaires pour communiquer de manière appropriée.

La communication alternative et améliorée (CAA), quant à elle, comprend l'utilisation de systèmes de communication alternatifs comme les gestes, les signes, les symboles, et les dispositifs simples adaptés à l'âge des élèves du primaire. Ces outils offrent des moyens efficaces de communiquer leurs besoins et leurs désirs, réduisant ainsi les comportements problématiques liés à la frustration de ne pas arriver à communiquer verbalement. Les systèmes CAA peuvent être utilisés en combinaison avec la FCF pour offrir des solutions complètes et adaptées aux besoins individuels des élèves du primaire. Les études montrent que l'inclusion de la CAA avec la FCF non seulement améliore les compétences de communication des élèves, mais facilite

également leur inclusion dans les classes ordinaires, en leur permettant de participer activement aux activités scolaires et de socialiser avec leurs pairs (Walker, Chung, et Bonnet, 2017).

Des résultats particulièrement pertinents concernent les élèves ayant un trouble du comportement. La revue systématique de Walker et al. (2018) démontre que la FCF, intégrant des systèmes de communication alternative (CAA), a permis une réduction significative des comportements problématiques chez les élèves ayant un trouble du comportement, avec un score d'efficacité moyen Tau-U de 0.85, ce qui indique un changement important à très important. Cela montre que ces interventions sont non seulement adaptées aux élèves présentant une déficience intellectuelle ou un TSA, mais aussi aux élèves ayant un trouble du comportement, qui sont souvent plus difficiles à intégrer pleinement en classe ordinaire. Il est d'ailleurs important de noter que la méta-analyse révèle que la FCF est particulièrement efficace lorsque l'intervention est menée dans un cadre inclusif, en présence de pairs sans handicap, avec un score moyen de 0.96, comparé à 0.81 dans les milieux non-inclusifs.

Par ailleurs, les élèves présentant des comportements moins graves tels que des comportements distrayants ou de l'opposition passive ont montré des gains plus rapides en communication fonctionnelle que ceux ayant des comportements destructeurs tel de l'agressivité physique ou de l'automutilation. Cela suggère que l'intervention FCF avec CAA peut être utilisée de manière préventive ou dès les premiers signes de comportements problématiques afin de favoriser des progrès plus rapides.

Enfin, l'étude souligne l'importance de former adéquatement les enseignants, particulièrement en éducation spécialisée, à l'usage de ces outils. Les enseignants ayant reçu une formation contextuelle et expérientielle ont permis une mise en œuvre plus efficace et une meilleure généralisation des comportements appropriés.

L'inclusion des élèves ayant des troubles du comportement dans les milieux scolaires du primaire est souvent un défi, mais les approches basées sur la FCF et la CAA ont prouvé leur efficacité. Elles permettent de créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et équitable, en offrant aux élèves les moyens de communiquer de manière appropriée et de réduire les

comportements perturbateurs. Cela contribue non seulement à l'amélioration de leurs résultats scolaires, mais aussi à leur développement social et émotionnel

### ***Interventions comportementales fonctionnelles (ICF)***

Pour aider les élèves avec des troubles du comportement à s'intégrer dans les milieux scolaires, il est essentiel de mettre en place des stratégies proactives et préventives. Les politiques réactives, telles que les suspensions et les procédures de contention se sont révélées inefficaces, car elles ne traitent pas les causes profondes des comportements problématiques et peuvent même les renforcer (Robinson, Smith et Williams, 2022).

Une approche proactive consiste à utiliser des interventions comportementales fonctionnelles qui ciblent les causes sous-jacentes des comportements et enseignent des alternatives socialement acceptables (Robinson, Smith et Williams, 2022) . Les interventions comportementales fonctionnelles se concentrent sur la compréhension des fonctions des comportements des élèves, c'est-à-dire ce que ces comportements leur permettent d'obtenir ou d'éviter. Ces interventions s'appuient sur l'identification des fonctions du comportement soit l'évitement, la recherche d'attention, l'accès à des objets, la stimulation sensorielle,etc, et permettent aux élèves d'obtenir ces renforcements de manière appropriée (Robinson, Smith et Williams, 2022).

Contrairement aux politiques réactives qui se concentrent sur la forme du comportement (ce que l'élève fait), les ICF se penchent sur la fonction du comportement, c'est-à-dire à la raison pour laquelle le comportement survient. Ces interventions sont souvent combinées à des techniques de renforcement différentiel, telles que le renforcement différentiel des comportements alternatifs (DRA) et le renforcement non contingent (NCR), reconnues pour leur efficacité dans la réduction des comportements problématiques(Robinson, Smith et Williams, 2022).

Le DRA implique d'enseigner et de renforcer des comportements socialement acceptables remplissant la même fonction que le comportement problématique, offrant ainsi à l'élève une alternative appropriée. Le NCR, lui, consiste à fournir des renforcements à des intervalles réguliers indépendamment du comportement de l'élève, réduisant ainsi la motivation à adopter

des comportements problématiques pour obtenir ces renforcements (Robinson, Smith et Williams, 2022).

À titre d'exemple, Robinson, Smith et Williams (2022) rapportent, dans leur revue d'étude, le cas d'une élève dont les comportements agressifs étaient motivés par la recherche d'attention. Grâce à la mise en place d'interventions comportementales fonctionnelles, plus particulièrement le NRC, adapté à cette fonction, les comportements problématiques de l'élève ont diminué de 40 % en l'espace de deux semaines, démontrant ainsi l'efficacité concrète des ICF dans un contexte scolaire (Robinson, Smith et Williams, 2022).

Il est important de minimiser l'utilisation de suspensions et de mesures de contention, car ces méthodes peuvent renforcer les comportements problématiques. Les interventions doivent se concentrer sur l'enseignement explicite de comportements alternatifs acceptables et fournir des renforcements fréquents pour ces comportements positifs (Robinson, Smith et Williams, 2022)

### ***Co-enseignement et collaboration***

Pour aider les élèves ayant des troubles du comportement, plusieurs stratégies pédagogiques peuvent être mises en place. Selon la thèse professionnelle de Ronnie Dean Lilie (2028), une des approches les plus efficaces est l'enseignement co-enseigné, où un enseignant généraliste et un enseignant spécialisé collaborent dans la même classe. Cette méthode permet de fournir une attention plus individualisée et de répondre aux besoins spécifiques des élèves avec des troubles du comportement. Les modèles d'enseignement tels que l'enseignement en tandem, l'enseignement en stations, l'enseignement parallèle, et l'enseignement alternatif sont des stratégies spécifiques qui peuvent être utilisées pour adapter l'environnement d'apprentissage, offrant une flexibilité et une adaptation du curriculum qui peuvent être bénéfiques pour ces élèves et permettre de réduire les comportements perturbateurs (Ronnie Dean Lilie, 2018).

### ***Aménagements environnementaux et gestion de classe***

Selon la revue de littérature de Osuna (2023) l'adaptation de l'environnement scolaire est une autre stratégie clé. Des modifications comme l'organisation de la classe, l'utilisation de systèmes de récompense et le renforcement positif se révèlent particulièrement efficaces (Osuna, 2023). Ces stratégies permettent non seulement de réduire les comportements problématiques, mais aussi d'encourager les élèves à adopter des comportements positifs. Les enseignants peuvent aussi utiliser des techniques de gestion de classe telles que la segmentation des tâches, la mise en place de routines claires, et la possibilité pour les élèves d'avoir des choix pour les impliquer davantage dans leur apprentissage. Ces adaptations permettent de créer un environnement plus prévisible et sécurisant pour les élèves, ce qui peut réduire les comportements perturbateurs (Robinson, Smith et Williams, 2022).

### ***Soutien émotionnel et social***

Le soutien émotionnel et social est essentiel pour les élèves avec des troubles de comportement. Selon la revue de littérature de Osuna (2023) les programmes de discipline restauratrice, qui mettent l'accent sur la résolution pacifique des conflits et le renforcement des compétences sociales, peuvent être très bénéfiques. Ces programmes visent à établir des relations positives entre les élèves et les enseignants, favorisant ainsi un climat scolaire inclusif et respectueux. Le programme Check In/Check Out (CICO) est une méthode où les élèves rencontrent un mentor au début et à la fin de chaque journée scolaire pour recevoir des commentaires positifs et évaluer leurs progrès, ce qui a montré des résultats positifs sur les résultats scolaires et la réduction des comportements problématiques. En attribuant à chaque élève un mentor adulte qui offre un soutien inconditionnel, rappelle les attentes et donne des encouragements constants, on peut prévenir des issues négatives comme l'abandon scolaire et les comportements délinquants. (Osuna, 2023)

### ***Soutien individualisé et flexible***

Les stratégies flexibles comme la mise en place de choix pour les élèves, la segmentation des tâches et l'incorporation de soutiens visuels peuvent aider à gérer les comportements difficiles. Fournir un environnement structuré avec des attentes claires et des routines prévisibles peut également réduire l'anxiété et les comportements perturbateurs. De plus, établir des relations positives avec les élèves en utilisant des interactions positives et régulières peut améliorer l'engagement et réduire les comportements négatifs (Robinson, Smith, et Williams, 2022).

### **Stratégies pouvant être mises en place au sein de l'école**

#### ***Mise en œuvre des interventions et des soutiens positifs au comportement à l'échelle de l'école (SWPBIS)***

Selon la méta-analyse de Walker l'approche du Soutien Comportemental Positif (SCP) et son modèle SWPBIS (School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports) sont particulièrement pertinents pour les écoles primaires. Le déploiement d'interventions qui consiste à définir clairement les comportements attendus, à les enseigner de manière proactive, et à offrir des renforcements positifs réguliers, est efficace pour créer un environnement scolaire structuré et prévisible pour les jeunes élèves pour favoriser l'inclusion des élèves présentant des troubles du comportement. Walker et al (2023) mettent en lumière l'efficacité du SCP dans la gestion des comportements inadaptés et l'amélioration du climat scolaire. Selon les études examinées, le SCP permet de promouvoir des interactions positives, d'encourager des comportements adaptatifs et de renforcer les compétences sociales des élèves. Le modèle SWPBIS (School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports) est une version plus systématique et organisée du SCP, appliquée à l'ensemble de l'école, visant à fournir des soutiens comportementaux à tous les élèves tout en étant inclusive pour ceux ayant des besoins de soutien particulier (Walker et al., 2023) .

Le déploiement des interventions du SWPBIS, revêt une importance fondamentale dans la promotion du comportement positif chez l'ensemble des élèves. Pour les élèves avec des troubles de comportement, cette approche crée un environnement plus prévisible et cohérent, réduisant

ainsi les comportements problématiques. Le soutien généralisé augmentent la prévisibilité et la cohérence à travers les contextes scolaires, ce qui est crucial pour ces élèves. Un élément clé du SWPBIS est l'utilisation du renforcement positif, les élèves recevant régulièrement des retours positifs et des récompenses pour avoir respecté les attentes comportementales. Cela peut inclure des éloges verbaux, des points ou des jetons échangeables contre des récompenses, et des reconnaissances publiques (Walker et al., 2023).

Il est indispensable que les élèves ayant des troubles du comportement soient inclus dans toutes les étapes du SWPBIS. Les équipes SWPBIS doivent collaborer avec les enseignants de l'éducation spécialisée pour adapter les supports existants, par exemple, adapter les leçons sur les attentes comportementales pour qu'elles soient accessibles cognitivement et physiquement à ces élèves. Cela inclut l'utilisation de supports visuels adaptés et des systèmes de reconnaissance scolaire adaptés aux capacités cognitives et physiques des élèves avec des besoins de soutien étendus (Walker et al., 2023).

## **Stratégies pouvant être mises en place par les professionnels**

### *Interventions professionnelles et interactions*

Pour faciliter l'inclusion des élèves présentant des troubles de comportement, les psychoéducateurs et les psychologues scolaires doivent adopter des techniques d'intervention et des adaptations spécifiques. L'une des approches les plus efficaces est l'Évaluation fonctionnelle du comportement (FBA), qui consiste à évaluer les comportements problématiques, formuler des hypothèses quant à leur fonction primaire, collecter des données et réviser les plans d'intervention en fonction des résultats obtenus. Cette méthode, fondée sur des principes cognitivo-comportementaux, permet de réduire les comportements problématiques de manière significative et de mieux comprendre les besoins individuels des élèves (Walker, Chung et Bonnet, 2018).

Enfin, le soutien psychologique et émotionnel, assuré par des conseillers scolaires et des professionnels de la santé mentale, joue un rôle vital dans la réussite de ces élèves. La collaboration interdisciplinaire entre enseignants, psychologues scolaires et autres professionnels

de la santé est primordiale pour élaborer et mettre en œuvre des plans d'intervention personnalisés (Osuna, 2023).

Le renforcement positif et l'enseignement des compétences sociales sont des techniques d'intervention couramment utilisées par les professionnels. Le renforcement positif, qui consiste à utiliser des récompenses pour encourager les comportements souhaités, a montré une réduction significative des comportements déviants (Walker et al., 2020). Des programmes spécifiques visant à améliorer la communication et la gestion des émotions peuvent augmenter la participation en classe et l'engagement des élèves de 25 % (Osuna, 2023). Ces compétences sont cruciales pour leur inclusion sociale et leur réussite scolaire.

Les supports visuels et la structuration des activités sont également des adaptations importantes pour aider les élèves ayant des troubles de comportement. L'utilisation de supports visuels tels que des pictogrammes et des calendriers visuels aide à structurer les activités et les transitions, réduisant ainsi les comportements problématiques (Walker et al., 2020). Les interventions basées sur le jeu, qui utilisent des jeux structurés pour enseigner les compétences et réduire les comportements perturbateurs, sont également efficaces et appréciées des élèves (Walker et al. 2020).

### ***Formation et soutien offert au personnel scolaire***

L'importance de la formation et du soutien pour les éducateurs dans la gestion des comportements des élèves est capitale pour favoriser un environnement inclusif et positif. Les professionnels dans les milieux scolaires peuvent faciliter l'inclusion des élèves présentant des troubles du comportement en utilisant diverses techniques d'intervention et d'adaptation, principalement par la formation et le soutien du personnel scolaire. Une des stratégies clés est la formation initiale et continue des enseignants et paraprofessionnels pour améliorer la gestion de la classe et les interactions positives avec les élèves. (Walker et al., 2020). Selon l'étude expérimentale à cas unique de Mrachko, Kostewicz et Martin (2017), une formation basée sur des présentations PowerPoint portant sur l'évitement de la coercition, la construction de rapports positifs avec les élèves, et la gestion des interactions positives et négatives peut significativement augmenter les comportements positifs des enseignants et réduire les comportements négatifs. Ces

formations incluent souvent des rétroactions quotidiennes par courriel, permettant aux enseignants de voir des graphiques mis à jour sur leurs comportements, ce qui contribue à maintenir les améliorations observées après l'intervention (Mrachko, Kostewicz et Martin, 2017).

Les paraprofessionnels jouent également un rôle essentiel dans les écoles alternatives, où ils sont souvent chargés de superviser les élèves et de gérer les comportements difficiles. L'analyse qualitative de Mann (2015) indique que les paraprofessionnels manquent souvent de la formation nécessaire pour gérer efficacement les comportements et implémenter les plans d'intervention. Il est indispensable de fournir une formation continue centrée sur la gestion des comportements et les adaptations pédagogiques, utilisant des approches pratiques comme le mentorat et le coaching.

### ***Engagement familial et pratiques collaboratives***

Les professionnels en milieu scolaire ont un rôle pivot dans l'inclusion des élèves présentant des troubles du comportement. Pour faciliter cette inclusion, le partenariat entre les familles et les professionnels est une stratégie clé, particulièrement au sein des Interventions et Soutiens comportementaux positifs à l'échelle de l'École (SWPBIS). Selon l'étude exploratoire de Garbacz et al. (2018), la stratégie "Partnering for Positive Behavior" (PPB) se révèle particulièrement efficace pour répondre aux besoins comportementaux des élèves. Cette approche en cinq étapes inclut l'identification des forces de l'élève, la définition des attentes comportementales à la maison et à l'école, l'évaluation de la réponse de l'élève à ces attentes, l'identification des supports nécessaires, et la fixation d'un objectif commun pour élaborer des stratégies appropriées (Garbacz et al., 2018).

Les pratiques collaboratives sont essentielles pour la réussite de ces interventions. Le partenariat solide entre les familles et les enseignants, comme le souligne l'étude de Garbacz et al. (2018), permet une participation égale et active de toutes les parties prenantes. Cette collaboration est basée sur les forces de l'élève et adaptable selon les besoins et les ressources des participants. Les réunions PPB structurées, mais flexibles encouragent la réflexion et le remue-

méninges, créant ainsi un environnement propice à des interventions comportementales efficaces (Garbacz et al., 2018). De plus, la préparation des familles par l'envoi d'outils de réunion avant la rencontre permet de diminuer le ton défensif initial, facilitant une communication ouverte et constructive. Un suivi post-réunion bien documenté assure la continuité et l'évaluation des progrès, renforçant ainsi l'impact positif de l'intervention (Garbacz et al., 2018).

La collaboration interdisciplinaire entre enseignants, psychoéducateurs et autres professionnels est aussi essentielle pour créer un environnement de soutien et maximiser l'efficacité des interventions. Les plans d'intervention , élaborés en fonction des évaluations fonctionnelles et mis en œuvre dans un cadre d'enseignement de groupe, montrent des améliorations substantielles des comportements appropriés (Walker, Chung et Bonnet, 2018).

L'importance des pratiques collaboratives ne peut être sous-estimée. L'engagement des familles dans le processus d'intervention crée un lien fort et une cohérence entre la maison et l'école, essentiels pour l'amélioration des comportements prosociaux des élèves. Les professionnels doivent donc encourager et maintenir ce partenariat, en intégrant des stratégies et des adaptations spécifiques pour répondre aux besoins individuels des élèves tout en soutenant leur développement global (Garbacz et al., 2018).

## Discussion

### Résumé des résultats

Les résultats de cet essai mettent en lumière plusieurs stratégies efficaces et fondées sur des données probantes, pour favoriser l'inclusion des élèves du primaire présentant des troubles du comportement. Ces stratégies, déployées à la fois en classe et à l'échelle de l'école, permettent de mieux répondre aux besoins complexes de ces élèves tout en soutenant le personnel enseignant.

Au sein de la classe, plusieurs approches ont démontré leur efficacité. Les systèmes comportementaux, tels que le Good Behavior Game (GBG), favorisent l'apprentissage des comportements attendus par la rétroaction positive et les récompenses collectives. La revue de littérature de McKenna et Flower (2014) indique que le GBG permet une diminution significative des comportements perturbateurs, avec des effets positifs observés dès les premières semaines d'implantation.

Les plans de soutien comportemental individualisés (Behavior Support Plans – BSP), basés sur l'évaluation fonctionnelle du comportement, permettent de cibler les comportements problématiques de manière proactive et personnalisée. L'étude menée par Petursdottir et Ragnarsdottir (2019) a révélé que les BSP combinés à un système de renforcement par jetons ont permis de réduire les comportements perturbateurs de 85 % en moyenne, tout en augmentant l'engagement académique à hauteur de 78 %. Ces résultats ont été maintenus même après le retrait du système de jetons.

L'intégration de la Communication Fonctionnelle (FCF) et des outils de Communication Alternative et Améliorée (CAA) contribue également à réduire les comportements perturbateurs en offrant aux élèves des moyens concrets et adaptés pour exprimer leurs besoins. La méta-analyse de Walker, Chung et Bonnet (2018) démontre que ces interventions sont particulièrement efficaces chez les élèves présentant des troubles du comportement (EBD), avec un score d'efficacité moyen Tau-U de 0.85, indiquant un impact important.

Les interventions comportementales fonctionnelles (ICF) s'avèrent particulièrement pertinentes pour comprendre les fonctions sous-jacentes des comportements et enseigner des alternatives socialement acceptables. Des techniques comme le renforcement différentiel ou le renforcement non contingent permettent une réduction significative des comportements problématiques. Ces approches répondent directement à la problématique identifiée dans cet essai, notamment en ce qui concerne les difficultés d'adaptation, les interruptions fréquentes en classe et l'impact sur le climat scolaire. En intervenant sur les causes profondes des comportements plutôt que sur leurs manifestations, les ICF permettent de diminuer le recours aux mesures punitives inefficaces comme les suspensions, tout en renforçant l'engagement scolaire et le sentiment de compétence des élèves.

De plus, les approches pédagogiques collaboratives, comme le co-enseignement, ainsi que les aménagements environnementaux (routines claires, choix offerts, renforcement positif) créent des environnements de classe plus prévisibles, ce qui répond aux défis de gestion de classe mentionnés dans le contexte théorique et soutient davantage l'inclusion scolaire.

À l'échelle de l'école, l'implantation du Soutien Comportemental Positif à l'échelle de l'école (SWPBIS) émerge comme un levier structurant pour instaurer une culture de prévention et d'encouragement. Les interventions universelles (niveau 1) du SWPBIS, incluant l'enseignement explicite des comportements attendus et l'usage systématique de renforcements positifs, contribuent à améliorer le climat scolaire et à réduire la fréquence des comportements perturbateurs. Par exemple, selon Walker et al. (2023), la mise en œuvre du SWPBIS dans des écoles primaires a permis une diminution de 21 % des incidents disciplinaires majeurs et une amélioration significative de la perception du climat scolaire par les enseignants.

Les résultats soulignent aussi l'importance du partenariat école-famille, en particulier à travers des stratégies comme le modèle Partnering for Positive Behavior (PPB), qui favorisent une cohérence entre les attentes scolaires et familiales. Ce type de collaboration reflète directement les principes de l'inclusion scolaire abordés dans le cadre théorique, en plaçant les besoins de l'élève au centre et en adaptant l'environnement éducatif à ses caractéristiques individuelles. De plus, la collaboration interdisciplinaire et la formation continue du personnel enseignant apparaissent comme des facteurs clés de succès, car elles renforcent la capacité des

milieux scolaires à offrir des services équitables et différenciés, comme le recommande le Plan d'action en matière d'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation, 1999)

En somme, les résultats montrent que la combinaison d'interventions individualisées, de soutiens organisationnels à l'échelle de l'école et de collaborations étroites entre les acteurs scolaires et les familles constituent une approche globale efficace pour favoriser l'inclusion et la réussite des élèves présentant des troubles du comportement.

### **Limite de la recension et de l'essai**

Bien que cette recension des écrits ait permis de mettre en lumière plusieurs stratégies d'intervention efficaces favorisant l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement, certaines limites méthodologiques et contextuelles doivent être reconnues.

Premièrement, la disponibilité des études récentes portant spécifiquement sur les troubles du comportement s'est révélée relativement limitée. En effet, il est possible que les recherches des dix dernières années se soient davantage concentrées sur des diagnostics connexes tels que le trouble du spectre de l'autisme (TSA), la déficience intellectuelle (DI), le TDAH, ou encore le trouble de la communication ou des fonctions exécutives, délaissant au second plan l'étude directe du trouble du comportement en tant que tel. Ce déplacement de l'attention scientifique pourrait s'expliquer par l'évolution de la connaissance et de l'attention portée à ces diagnostics, où les difficultés comportementales sont de plus en plus perçues comme des manifestations secondaires à d'autres conditions. Ainsi, bien que les troubles du comportement soient souvent présents dans ces diagnostics, ils sont traités comme des composantes associées, et non comme des objets de recherche principaux. Cette réalité a pu restreindre la quantité d'articles correspondant strictement aux critères d'inclusion définis dans le cadre de cette recension, limitant ainsi l'ampleur et la diversité des interventions recensées spécifiquement pour ce profil.

Deuxièmement, la nature méthodologique des études incluses constitue une autre limite importante. La majorité des devis méthodologiques recensés sont de nature qualitative, ce qui,

bien qu’offrant une richesse descriptive, limite la généralisation des résultats à grande échelle. De plus, les études quantitatives disponibles portaient majoritairement sur des échantillons de petite taille, souvent en contexte d’étude de cas ou de terrain unique. Cette contrainte affecte la robustesse statistique des conclusions et rend plus difficile la généralisation des résultats à l’ensemble des milieux scolaires ou des profils d’élèves.

Troisièmement, certaines variations dans les contextes éducatifs des études analysées (différences entre pays, systèmes scolaires, ressources disponibles, ratios personnel/élève, etc.) peuvent également limiter l’applicabilité des résultats dans les milieux scolaires québécois. Bien que les données probantes demeurent pertinentes, leur mise en œuvre doit être adaptée à la présente réalité du Québec. De plus, cette recension ne couvre pas de manière exhaustive les perceptions des intervenants scolaires et des élèves à l’égard des stratégies utilisées. Ces perspectives, bien que cruciales pour comprendre la faisabilité et les effets réels des interventions, restent sous-représentées dans les études recensées. De futures recherches qualitatives ou mixtes pourraient donc enrichir la compréhension des dynamiques en jeu et contribuer à des pratiques encore mieux arrimées aux besoins du terrain.

## **Recommandations pour la pratique**

À la lumière des résultats analysés et des limites identifiées, plusieurs recommandations peuvent être formulées afin de soutenir plus efficacement l’inclusion des élèves présentant des troubles du comportement en milieu scolaire.

D’abord, il serait pertinent de poursuivre les efforts de recherche centrés spécifiquement sur les troubles du comportement, en les considérant comme un objet d’étude principal plutôt que secondaire à d’autres diagnostics. Cette orientation permettrait de mieux comprendre les trajectoires développementales ainsi que les interventions les plus adaptées à ce profil d’élèves. Une attention particulière devrait être portée à la production d’études quantitatives rigoureuses menées sur des échantillons plus larges, afin d’enrichir la validité statistique des résultats disponibles.

De plus, les milieux scolaires gagneraient à mettre systématiquement en place des approches fondées sur des données probantes, telles que les plans de soutien comportemental, les interventions fonctionnelles, la communication fonctionnelle et le modèle SWPBIS. Ces stratégies devraient être accompagnées d'un encadrement professionnel soutenu, incluant la présence d'équipes interdisciplinaires pour adapter les interventions à la réalité de chaque école.

Il est également recommandé d'offrir aux enseignants des options de formations continues ciblées sur la gestion des comportements, la prévention des crises et les approches relationnelles positives. Ces formations devraient intégrer des contenus pratiques ainsi qu'un accompagnement dans l'application des stratégies en classe. L'ajout de mentorat ou de coaching pédagogique, par exemple à l'aide d'observations et de rétroactions, permettrait d'améliorer l'efficacité des interventions tout en favorisant le bien-être du personnel enseignant.

En ce qui concerne les pratiques collaboratives, il est essentiel de renforcer le partenariat école-famille par des rencontres régulières, des outils de communication adaptés et une reconnaissance des forces de l'élève. Des stratégies comme le modèle «Partnering for positive behavior» offrent un cadre structuré et souple pour co-construire des objectifs communs entre les différents acteurs.

Enfin, les futures interventions devraient s'ancrer dans une perspective inclusive globale, où la relation éducative, la prévention, la cohérence des pratiques et la bienveillance sont au cœur de l'action. Une attention particulière devrait être portée au point de vue des élèves, en leur donnant la parole sur leurs besoins, leurs préférences et leurs perceptions de l'école. Cette reconnaissance contribue à renforcer leur sentiment d'appartenance et leur engagement scolaire.

## **Appart de l'essai à l'intervention psychoéducative**

Ce travail vient soutenir concrètement l'intervention psychoéducative en milieu scolaire, en offrant un regard ciblé sur les stratégies efficaces pour favoriser l'inclusion des élèves présentant des troubles du comportement. En s'appuyant sur une recension d'écrits récents et ancrés dans la

réalité des écoles, l'essai permet de mieux comprendre comment ajuster nos interventions selon les besoins spécifiques de ces élèves, qui vivent souvent de grands défis d'adaptation.

Le rôle du psychoéducateur prend ici tout son sens. Par sa compréhension du fonctionnement de l'élève, de son environnement, de ses forces et de ses vulnérabilités, il est sans doute l'un des professionnels les mieux placés pour intervenir auprès des élèves ayant un trouble de comportement. Il sait non seulement évaluer la situation de manière fine et nuancée, mais aussi proposer des pistes d'intervention réalistes, qui tiennent compte du vécu de l'élève et du contexte de la classe.

L'essai met aussi en lumière le potentiel adaptatif de ces élèves, c'est-à-dire leur capacité à se développer si on leur offre des conditions favorables. En créant des expériences positives, concrètes et répétées, le psychoéducateur permet à l'élève de développer son potentiel expérientiel, de se sentir compétent et de vivre des réussites dans un cadre rassurant. C'est souvent dans ces moments, construits avec soin, que les changements les plus significatifs se produisent.

Tout cela repose sur la relation. Le lien entre le psychoéducateur et l'élève est fondamental. Il s'appuie sur l'empathie, la disponibilité, la congruence, la sécurité, la considération et la confiance. Ces éléments relationnels sont au cœur de l'intervention. Ils permettent à l'élève de s'engager, de se sentir vu, compris, et soutenu, même dans les moments les plus difficiles.

L'essai permet aussi de mieux comprendre comment les trois types de savoirs en psychoéducation s'appliquent dans la réalité. Le savoir, c'est ce qui permet de comprendre les troubles du comportement, les dynamiques qui s'y rattachent, et les approches efficaces. Le savoir-faire, c'est la capacité de traduire ces connaissances en actions concrètes : construire un plan d'intervention, proposer des outils visuels, structurer la journée pour prévenir les débordements. Et le savoir-être, c'est ce qui permet de garder le lien, d'intervenir avec respect, constance, calme et humanité, même lorsque le comportement de l'élève est difficile à recevoir.

Enfin, cet essai vient réaffirmer l'importance du rôle du psychoéducateur dans les écoles. Il montre à quel point notre expertise peut faire une différence, autant auprès de l'élève qu'auprès des enseignants et de l'équipe-école. Il rappelle aussi qu'une intervention efficace ne se fait pas

en silo : elle doit être partagée, construite ensemble, et adaptée à la réalité du milieu. En ce sens, cet essai devient un outil de réflexion, mais aussi un point d'appui pour continuer à bâtir des milieux scolaires plus inclusifs, plus humains et mieux outillés pour répondre aux besoins des élèves vivant des troubles du comportement.

## **Conclusion**

L'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement représente l'un des enjeux les plus complexes et persistants du système scolaire. Ces élèves, dont les difficultés touchent à la fois les sphères scolaire, sociale et émotionnelle, requièrent des interventions ciblées, flexibles et ancrées dans les données probantes. La recension menée dans le cadre de cet essai a permis de mettre en lumière un éventail de pratiques concrètes et efficaces, tant à l'échelle de la classe qu'à celle de l'établissement, susceptibles de soutenir leur développement et leur réussite.

Il est essentiel de comprendre que l'inclusion retenir que l'inclusion ne peut reposer sur des actions isolées ou des mesures fragmentées. Elle exige plutôt une vision commun et bienveillante, centrée sur l'équité et la reconnaissance des besoins diversifiés. En valorisant les forces de chaque élève, en adaptant les pratiques pédagogiques et en plaçant la prévention au cœur des interventions, il devient possible de créer des environnements scolaires véritablement inclusifs.

## Références

- Canadian Teachers' Federation. (2017). *Students with emotional and behavioural disorders: Prevalence, characteristics, and intervention strategies*. <http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/StudentswithEmotionalBehaviouralDisorders-PrevalenceCharacteristicsandInterventionStrategies/>
- Garbacz, S. A., McIntosh, K., Eagle, J. W., Dowd-Eagle, S. E., Hirano, K. A., et Ruppert, T. (2018). Family-professional partnerships within schoolwide positive behavior interventions and support (SWPBIS): Preliminary evidence for the partnering for positive behavior (PPB) meeting strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 202-213.
- Institut de la statistique du Québec. (2018). *Portrait des jeunes du secondaire au Québec selon la présence de difficultés scolaires et de troubles de comportement*. Gouvernement du Québec.
- Johnson, S. L., Fillbrunn, M., et Wu, M. (2019). Prevalence of emotional and behavioral disorders in US children: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 138-151.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., Robertson, E. J., et Rogers, L. (2007). How do different types of high school students respond to school discipline practices? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(4), 227-240.
- LeFevre, J., Hoier, T. S., et Eccles, J. S. (2017). The role of schools in shaping early adolescents' adjustment: A systematic review of longitudinal studies. *Review of Educational Research*, 87(1), 127-158.
- Mann, S. J. (2015). Paraprofessionals at alternative schools: Professional development needs for inclusive settings (Doctoral dissertation, Texas Woman's University). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- McKenna, J. W., et Flower, A. (2014). Get them back on track: Use of the Good Behavior Game to improve student behavior. *Beyond Behavior*, 20-25.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, édition 2012*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Guide d'adaptation scolaire et de services éducatifs*. Gouvernement du Québec.
- Mrachko, A. A., Kostewicz, D. E., et Martin, W. P. (2017). Increasing positive and decreasing negative teacher responses to student behavior through training and feedback. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(3), 250-265.
- Njardvik, U., Wergeland, G. J., Riise, E. N., Hannesdottir, D. K., et Öst, L.-G. (2025). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with ADHD: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 102571. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2025.102571>
- Osuna, K. (2023). *Supporting the academic and social engagement of behaviorally impacted students* (Doctoral dissertation, Alliant International University). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Petursdottir, A.-L., et Ragnarsdottir, G. B. (2019). Decreasing student behavior problems and fostering academic engagement through function-based support and fading of token reinforcement. *Behavioral Interventions*, 34(3), 323–337.
- Rak, C. F., et Patterson, D. (2016). Preparing teachers for inclusive education: The Quebec experience. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 45-72.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A., et Epstein, M. H. (2004). A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance. *The Journal of Special Education*, 38(3), 130-143.
- Rim, S. J., Kwak, K., et Park, S. (2023). Risk of psychiatric comorbidity with autism spectrum disorder and its association with diagnosis timing using a nationally representative cohort. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 104, 102139. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102139>
- Robinson, L., Smith, A., et Williams, J. (2022). Prevention is the best intervention: Proactive strategies for supporting students who engage in challenging behaviors. *Journal of Behavioral Interventions*, 34(3), 223-245.
- Ronnie Dean Lilie. (2018). Management strategies in elementary school for integrating students with behavioral disorders. Ann Arbor, MI: ProQuest LLC.
- Tural Hesapcioglu, S., Ceylan, M. F., Kasak, M., et Yavas, C. P. (2019). Psychiatric comorbidities of mild intellectual disability in children and adolescents in a clinical setting. *International journal of developmental disabilities*, 67(2), 151–157. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1634935>

- UNESCO. (2005). *Lignes directrices pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous*. Paris, France : UNESCO.
- Walker, V. L., Carpenter, M. E., Lyon, K. J., et Button, L. (2020). A meta-analysis of paraprofessional-delivered interventions to address challenging behavior among students with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Walker, V. L., Chung, Y.-C., et Bonnet, L. K. (2017). A systematic review of functional communication training (FCT) interventions involving augmentative and alternative communication in school settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*.  
<https://doi.org/10.1177/1098300717718350>
- Walker, V. L., Chung, Y.-C., et Bonnet, L. K. (2018). Function-based intervention in inclusive school settings: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 203-216.  
<https://doi.org/10.1177/1098300717718350>
- Walker, V. L., Conradi, L. A., Strickland-Cohen, M. K., et Johnson, H. N. (2023). School-wide positive behavioral interventions and supports and students with extensive support needs: A scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 13-23.  
<https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116232>
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., et Stormshak, E. A. (2018). A developmental perspective on school climate: Theory, research, and practice. *American Psychologist*, 73(7), 740-753.

## Appendice

### Tableau résumé des études

## Tableau résumé des études

Auteur	Titre	Devis de recherche
McKenna, J. W., & Flower, A. (2014).	Get them back on track: Use of the Good Behavior Game to improve student behavior	Revue de littérature incluant des études expérimentales antérieures (plans à cas unique et essais contrôlés randomisés).
Petursdottir et Ragnarsdottir, 2019	Decreasing student behavior problems and fostering academic engagement through function- based support and fading of token reinforcement	Plan expérimental à cas unique (à lignes de base multiples)
Walker, V. L., Chung, Y., & Bonnet, L. K. (2017)	A systematic review of functional communication training (FCT) interventions involving augmentative and alternative communication in school settings. Journal of Positive Behavior Interventions	Revue <del>systématique</del>
Robinson, L., Smith, A., & Williams, J. (2022)	Prevention is the best intervention: Proactive strategies for supporting students who engage in challenging behavior	Revue d'études (méthode non spécifiée)
Ronnie Dean Lilie. (2018)	Management strategies in elementary school for integrating students with behavioral disorders.	<del>Thèse professionnelle</del> descriptive
Osuna, E. R. (2023)	Supporting the academic and social success of students with emotional and behavioral disorders	Revue de littérature (qualitative et descriptive)
Walker, V. L. et al. (2023)	School-wide positive behavioral interventions and supports and students with extensive support needs: A scoping review.	Revue de littérature (qualitative et descriptive)
Mrachko, A. A. et al. (2017)	Increasing positive and decreasing negative teacher responses to student behavior through training and feedback	Expérimental à cas unique
Mann, S. J. (2015)	Paraprofessionals at alternative schools: Professional development needs for inclusive settings	Qualitatif (analyse de contenu thématique à partir d'entrevues semi-structurées)
Walker, V. L., Chung, Y.-C., &	A meta-analysis of paraprofessional-delivered interventions to address challenging behavior among students with disabilities.	Méta-analyse

Bonnet, L. K. (2018)		
Walker, V. L., Carpenter, M. E., Lyon, K. J., & Button, L. (2020)	Function-based intervention in inclusive school settings: A meta-analysis	Méta-analyse
Garbacz, S. A. et al. (2018)	Family-professional partnerships within schoolwide positive behavior interventions and support (SWPBIS): Preliminary evidence for the partnering for positive behavior (PPB) meeting strategy	Étude exploratoire