

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LES OPTIONS DE REMPLACEMENT AUX INTERVENTIONS PUNITIVES
ET COERCITIVES EN RÉACTION AUX COMPORTEMENTS PERÇUS
PERTURBATEURS

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANDRÉANNE THÉRIAULT

NOVEMBRE 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.

*À la douce mémoire de ce petit ange qui m'a rappelé que nous n'avons qu'une vie
pour réaliser nos rêves.*

REMERCIEMENTS

L'écriture d'un mémoire est le résultat d'un cheminement exigeant rempli de doutes et de réflexion. Cependant, c'est aussi une aventure marquée par de belles rencontres dont leurs encouragements nécessitent d'être remerciés.

Mes premiers remerciements sont pour mon équipe de direction. D'abord, je remercie ma directrice de recherche, Geneviève Bergeron. Notre rencontre, il y a quelques années, a complètement transformé ma vision de l'éducation et mon développement personnel. Ce mémoire de maîtrise n'aurait jamais vu le jour sans ton expertise, ta rigueur et ton soutien. Elle a su m'accompagner avec humanité et m'encourager à chaque étape. Pour tout cela, je lui témoigne ma profonde reconnaissance. Je tiens aussi à remercier la précieuse aide de ma codirectrice de recherche, Lise-Anne St-Vincent, que j'ai eu le plaisir de rencontrer et d'échanger durant ce cheminement. Ta bienveillance, ton écoute et ton regard toujours juste ont grandement enrichi mon processus de réflexion tout au long du parcours.

Je ne peux pas passer sous silence les nombreuses personnes enseignantes qui m'ont inspirée tout au long de mon parcours comme élèves et comme enseignante, soit Francis Chayer, Marie Auger, Patrick St-Germain, Marie-Claude Desrochers, Philip Marchand, Joe Landé et Durnick Jean. Dans le même ordre d'idée, je tiens à remercier les nombreux professeurs et chargés de cours de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui ont contribué, par leurs échanges et leur soutien, à nourrir mes réflexions. Ainsi, je remercie Sébastien Rojo, Maud Bonanséa, Priscilla Boyer et Sylvain Vermette.

Cette étude n'aurait pas été possible sans la participation des six personnes enseignantes qui ont partagé leur expérience et leurs réflexions. Merci de nous rappeler qu'il est possible de créer des environnements éducatifs de qualité fondés sur le respect, la bienveillance et l'amour pour son métier.

Durant ce parcours, j'ai eu la chance de rencontrer plusieurs étudiants avec lesquels j'ai échangé et partagé des moments remplis d'apprentissages. Tout d'abord, je remercie Antoine Dumaine et Camille Robitaille d'avoir répondu à mes nombreuses questions de manière aussi bienveillante et aimante. Aussi, il est important de souligner et de remercier chaleureusement Camille Binggeli pour sa précieuse aide dans l'élaboration de ce mémoire. Ses relectures et ses réflexions m'ont permis d'améliorer la qualité du mémoire. Ensuite, je ne peux passer sous silence l'impact important de Marilyn Brochu et Jessica Fournier pour les nombreux moments de fous rires et les beaux moments passés durant cette étape importante de ma vie. Aussi, j'ai eu la chance de vivre cette belle aventure avec une amie exceptionnelle. Merci à Janique Lacerte pour ses précieux conseils, pour son soutien inébranlable, pour sa présence lors des moments de doutes, pour son écoute bienveillante et pour son amitié.

Finalement, je souhaite remercier toute ma famille pour leur soutien dans mes projets ambitieux, même lorsqu'ils pouvaient sembler parfois démesurés ou difficiles à comprendre. Merci d'avoir toujours été présents pour moi. Un merci tout spécial aussi à Donovan Morin-Bouchard, le compagnon de ma vie. Merci pour ton soutien et ta présence constante, qui m'ont permis d'effectuer cette étape si importante pour moi. Ta patience, ta compréhension et tes encouragements m'ont permis de surmonter toutes mes épreuves tout au long de ce parcours et je suis profondément reconnaissante de t'avoir à mes côtés.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	2
RÉSUMÉ.....	3
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	4
1.1. L'inclusion scolaire en tant que projet éducatif au Québec	4
1.2. Les défis de soutenir la réussite des EPDC dans une perspective inclusive	6
1.3. Les défis spécifiques relatifs à la gestion des comportements	8
1.4. Les facteurs contribuant à l'utilisation d'interventions punitives et coercitives..	12
1.5. Un manque de connaissances concernant les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives	16
1.6. LA pertinence scientifique et sociale de la recherche	18
1.7. Les questions de recherche.....	19
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL	21
2.1. L'inclusion scolaire	21
2.2. Les pratiques de gestion de classe.....	26
2.3. Les élèves présentant des difficultés comportementales.....	35
2.4. Les objectifs de la recherche	39
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	41
3.1. L'approche méthodologique	41
3.2. Les personnes participantes.....	42
3.3. Les méthodes et les outils de collecte de données	45
3.4. La méthode d'analyse des données	54
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	59
4.1 Les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives	59
4.2 Les motifs qui amènent les personnes enseignantes à recourir à ces interventions	103
4.3 Les leviers et les contraintes reliés à la mise en œuvre des options de remplacement	119

CHAPITRE V : DISCUSSION.....	143
5.1 Les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives	143
5.2 Les motifs évoqués qui amènent les personnes enseignantes à recourir à des options de remplacement.....	151
5.3 Les leviers et les contraintes reliés à la mise en œuvre des options de remplacement	161
CONCLUSION	172
6.1 Une synthèse des principaux résultats de recherche	173
6.2 Les limites de la recherche.....	175
6.3 Les perspectives de recherches et pistes de formation.....	177
RÉFÉRENCES.....	180

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Portrait des personnes participantes à la recherche.....	44
Tableau 2 : Outils et méthodes de collecte de données.....	53
Tableau 3 : Exemples tirés de NVivo, d'un thème généré et des unités de sens qui y sont associées avec les entrevues individuelles	56
Tableau 4 : Exemples tirés de NVivo, d'une rubrique, des thèmes générés et des unités de sens qui y sont associées avec les entrevues individuelles et les observations.....	57
Tableau 5 : Types d'interventions réactives négatives	59
Tableau 6 : Interventions réactives négatives très limitées.....	60
Tableau 7 : Regagner l'attention de l'élève par un signal.....	62
Tableau 8 : Informer l'élève du comportement à cesser ou à faire par un indice.....	67
Tableau 9 : Interventions réactives négatives modérées.....	79
Tableau 10 : Avoir une discussion avec l'élève dans l'action	90
Tableau 11 : Effectuer le retrait éducatif.....	95
Tableau 12 : Motifs qui incitent les personnes enseignantes à utiliser des options de remplacement	103
Tableau 13 : Leviers et contraintes reliés à la mise en œuvre des options de remplacement	119

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CSIE: Centre for Studies on Inclusive Education

EDAA : Élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage

EPDC : Élèves présentant des difficultés comportementales

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MEESR : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

QISAQ : Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois

TC : Trouble du comportement

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

RÉSUMÉ

L'inclusion scolaire fait partie des visées éducatives au Québec. Toutefois, bien qu'il soit reconnu que l'inclusion scolaire apporte plusieurs bénéfices (Rousseau et al., 2014), elle peine à s'actualiser dans les salles de classe (Massé et al., 2019 ; Rousseau et al., 2014). Plusieurs défis persistent, notamment en ce qui concerne la scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales en classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009; Bernier et al., 2021). Lorsque les personnes enseignantes doivent composer avec des comportements perturbateurs, plusieurs d'entre elles, particulièrement à l'ordre d'enseignement secondaire (Massé et al., 2019), utilisent des interventions punitives et coercitives qui ne sont pas recommandées dans les écrits scientifiques, principalement parce qu'elles contribuent à maintenir les comportements non souhaités (Lanaris et al., 2020). Plusieurs personnes auteures recommandent le recours à des pratiques de gestion de classe proactives et positives afin de prévenir les comportements perturbateurs (Lanaris et al., 2020 ; Gaudreau, 2024 ; Archambault et Chouinard, 2022). Les pratiques recommandées en réaction aux comportements perturbateurs sont toutefois peu connues des personnes enseignantes (Bonvin et Gaudreau, 2015) et celles proposées ne seraient efficaces que sous certaines conditions seulement (Gaudreau, 2024 ; Archambault et Chouinard, 2022). Il semble alors nécessaire de s'intéresser aux options de remplacement aux interventions punitives et coercitives possible pour les personnes enseignantes du secondaire lorsqu'elles doivent réagir aux comportements perturbateurs des élèves. Le présent projet de maîtrise poursuit les objectifs de recherche suivant : 1) Décrire les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives utilisées par des personnes enseignantes du secondaire en réaction aux comportements perçus perturbateurs ; 2) Déterminer les motifs évoqués par les personnes enseignantes qui les amènent à recourir à ces options de remplacement ; 3) Déterminer les leviers et les contraintes reliés à la mise en œuvre de ces options de remplacement.

Afin d'atteindre ces objectifs, une recherche qualitative interprétative a été réalisée dans le cadre d'un projet de maîtrise en sciences de l'éducation. Six personnes enseignantes ont participé à une entrevue semi-dirigée individuelle et ont fait l'objet d'une période d'observation en classe. Les données recueillies ont été analysées de manière inductive par une démarche de catégorisation thématique. Cette analyse a permis de répondre au premier objectif de recherche et de décrire une grande variété d'options de remplacement, soit 70 interventions recensées en 16 catégories d'intervention. La discussion avec l'élève et la prise en compte de ses émotions dans la discussion prennent une place importante dans les résultats de recherche. Quant au deuxième objectif, les résultats de la recherche révèlent trois catégories d'intervention qui regroupent 12 motifs qui justifient pourquoi les personnes enseignantes utilisent ces options de remplacement. Ceux-ci traduisent un avantage pour l'élève, la personne enseignante ou pour le groupe-classe. Parmi les motifs évoqués par les personnes enseignantes, on y retrouve que les options de remplacement représentent un avantage pour l'élève, la personne enseignante ou pour le groupe-classe en permettant une centration sur les besoins des élèves, un maintien de l'élève en classe, une économie du temps et d'énergie pour la personne enseignante ainsi qu'un maintien d'un climat de respect. Finalement, concernant le dernier objectif, les personnes enseignantes révèlent certains leviers et contraintes liés à la mise en œuvre des options de remplacement. Il ressort des résultats que la formation des personnes enseignantes et leur développement de connaissances sur le sujet, comme le développement des compétences émotionnelles, communicationnelles, organisationnelles et didactiques ainsi que leur capacité à se remettre en question favorise davantage l'utilisation des options de remplacement. Certains leviers et contraintes qui influencent l'utilisation des options de remplacement semblent aussi ne pas dépendre uniquement des compétences de la personne enseignante, tels la collaboration et la cohérence des interventions de l'équipe-école ainsi que l'élève et son comportement.

INTRODUCTION

Ce projet de recherche résulte de discussions avec des personnes enseignantes¹ concernant les principales difficultés du métier. Au regard de la situation actuelle de l'inclusion scolaire, des difficultés liées à la gestion de classe sont rapportées dans les écoles du Québec. Malgré l'intention d'offrir une éducation plus inclusive au Québec, celle-ci peine à s'actualiser dans les salles de classe (Massé et al., 2019 ; Rousseau et al., 2014). Il semble que certains défis persistent, notamment en ce qui concerne les élèves présentant des difficultés comportementales² (Dobmeier et Moran, 2008 ; Fauziati, 2015 ; Poulou et Norwich, 2002 ; Bernier et al., 2021). D'ailleurs, plusieurs personnes enseignantes perçoivent que les élèves présentant des difficultés comportementales sont les plus difficiles à intégrer dans leur classe (Kauffman et Landrum, 2009). En réaction aux comportements perturbateurs, les personnes enseignantes auraient tendance à utiliser des interventions punitives et coercitives qui ne sont pas recommandées dans les écrits scientifiques (Sutherland et al., 2008 ; Payne, 2015 ; Trotman et al., 2015). En effet, ces interventions qui peuvent consister à retirer un élève de la classe ou à le réprimander fréquemment ne sont pas cohérentes avec le projet inclusif qui vise l'équité, la

¹ Dans une perspective inclusive, l'expression *personne enseignante* est utilisée pour décrire les enseignants et les enseignantes.

² L'expression difficulté de comportement a été privilégiée pour englober différentes manifestations sans égard au fait que ces dernières soient considérées relevant d'un trouble du comportement ou non.

participation de tous et le vivre ensemble (Bergeron, 2014 ; Lanaris et Dumouchel, 2020). Dans les écrits scientifiques, les pratiques de gestion de classe proactives et positives qui permettent de prévenir les comportements perturbateurs sont largement étudiées et recommandées (Caldarella et al., 2021; Fabiano et al., 2009; Fossum et al., 2008; Gaudreau, 2024; Infantino et Little, 2005; Kazdin, 2013; Lanaris et Dumouchel, 2020 ; Stormont et Reinke, 2009). Toutefois, on constate que les personnes enseignantes n'ont pas les connaissances ou les outils pour intervenir efficacement lorsqu'on doit réagir aux comportements perturbateurs pour restaurer un climat de classe propice à l'apprentissage (Bonvin et Gaudreau, 2015; Clunies-Ross et al., 2008). Les pratiques recommandées en réaction aux comportements perturbateurs ne seraient efficaces que sous certaines conditions seulement (Gaudreau, 2024 ; Archambault et Chouinard, 2022). Dans ce contexte, cette recherche vise à prendre part au développement des connaissances scientifiques sur ce sujet.

La présente recherche souhaite s'inscrire dans une perspective inclusive afin de décrire des options de remplacement aux interventions punitives et coercitives de personnes enseignantes du secondaire en réaction aux comportements perturbateurs d'élèves. L'étude s'intéresse aussi aux différents motifs, leviers et contraintes reliés à la mise en œuvre de ces options de remplacement. Ainsi, ce mémoire cherche à mieux comprendre les options de remplacement des personnes enseignantes qui réussissent à éviter l'utilisation des interventions punitives.

Dans le premier chapitre, les défis de la mise en œuvre d'une gestion de classe dans une perspective inclusive sont décrits ainsi que la difficulté des personnes enseignantes à intervenir auprès des élèves présentant des difficultés comportementales au secondaire. Le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, présente les différents concepts à l'étude, tels que l'inclusion scolaire, les pratiques de gestion de classe ainsi que les élèves présentant des comportements perturbateurs. Ce chapitre se termine avec la présentation des objectifs de recherche. Dans le troisième chapitre, le devis méthodologique est présenté afin de détailler l'approche méthodologique, le type de recherche, le déroulement de la recherche, les participants à l'étude, les outils de la collecte de données ainsi que la méthode d'analyse. Dans le quatrième chapitre, la présentation des résultats selon les objectifs de recherche est partagée. Le cinquième et dernier chapitre présente une discussion des résultats de la recherche. Enfin, les limites de la recherche et les perspectives de recherche futures viennent clore le mémoire de maîtrise.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique de cette recherche. Nous allons d'abord situer l'inclusion scolaire comme projet éducatif au Québec. Cette perspective inclusive soulève toutefois des défis notamment dans le soutien de l'apprentissage des élèves présentant des difficultés comportementales entre autre des défis plus spécifiques reliés à la gestion de classe. En lien avec la gestion de classe, les écrits scientifiques font état de différents facteurs qui contribuent à l'utilisation d'intervention punitive et coercitives (Clunies-Ross et al., 2008; Gordon, 2001; Bergeron, 2014; Beaulieu Lessard, 2014; Massé et al., 2019). Malgré un désir de changement, il semble y avoir un manque de connaissances associées aux options de remplacement à ce type d'intervention. De ce fait, la pertinence scientifique et sociales de cette recherche prend racine à même les défis de la pratique. Enfin, les questions de recherche sont posées.

1.1. L'INCLUSION SCOLAIRE EN TANT QUE PROJET ÉDUCATIF AU QUÉBEC

Depuis plusieurs années, le Québec encourage la création de milieux plus inclusifs (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). En cohérence avec un mouvement qui dépasse la région du Québec, il s'agit de déployer des efforts pour réduire toute forme d'exclusion et pour créer un environnement sécuritaire pour les élèves (Booth et al., 2002). Cette perspective inclusive amène les écoles et les personnes enseignantes à s'adapter à la diversité qui se manifeste en classe (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2009; Conseil supérieur de

l'éducation [CSE], 2017) afin que tous apprennent et réussissent ensemble (CSE, 2017 ; MEES, 2017). Au lieu de mettre l'accent uniquement sur le développement de connaissances et de compétences disciplinaires, la personne enseignante valorise aussi le potentiel, les forces et le développement identitaire de tous les élèves (Rousseau et al, 2015). Plusieurs recherches mettent en évidence certains bienfaits de la mise en œuvre d'une éducation inclusive, en particulier en ce qui a trait à la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Selon la recension des écrits de Ruijs et Peetsma (2009), les élèves en difficulté placés en classes ordinaires réussissent significativement mieux en mathématiques et en langues que les élèves en difficulté placés dans des classes spéciales. De même, dans la recension des écrits réalisée cette fois-ci par Rousseau et ses collègues (2014), lorsque les EHDAA apprennent dans une classe inclusive, on peut observer des bénéfices pour leur développement social, leur engagement scolaire, leur autonomie et leur apprentissage de l'écriture et de la lecture. En outre, Massé et ses collègues (2018) présentent une étude, réalisée en 2012 par le groupe de recherche Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ), qui conclut que les élèves présentant des difficultés comportementales (EPDC) ont 5,46 fois plus de chance d'obtenir leur diplôme d'étude secondaire s'ils sont placés en classe ordinaire que s'ils étaient placés en classe spéciale. Les résultats de la recension des écrits de Kart et Kart (2021) révèlent que lorsque les pratiques inclusives sont mises en place de façon efficace comme c'est le cas dans certaines classes du primaire, la présence des EHDAA aurait des effets positifs ou neutres sur les apprentissages des autres élèves de la classe.

Malgré l'intention de mettre en oeuvre l'inclusion au Québec, certains travaux montrent que celle-ci peine à s'actualiser (Massé et al., 2019 ; Rousseau et al., 2014). Il semble que certains défis persistent, notamment en ce qui concerne l'inclusion des EPDC (Poulou et Norwich, 2002 ; Bernier et al., 2021).

1.2. LES DÉFIS DE SOUTENIR LA RÉUSSITE DES EPDC DANS UNE PERSPECTIVE INCLUSIVE

Selon une étude effectuée en 2021, il y avait 238 545 EHDAA ayant un plan d'intervention dans le réseau scolaire québécois en 2020-2021 et ils représentaient 28,8 % des élèves du secondaire (Assemblée nationale, 2021). Cependant, il n'est pas possible de connaître le nombre exact d'EPDC dans les classes du secondaire (MEERS, 2015), notamment parce que ces élèves font partie de la grande catégorie des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EDAA) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). En effet, un grand nombre d'élèves du réseau public, soit 170 580 élèves en 2021, n'ont pas de trouble ou de handicap diagnostiqué, mais possèdent tout de même un plan d'intervention lié à des difficultés variées d'apprentissage ou de comportement (Assemblée nationale, 2021). Par ailleurs, une étude effectuée en 2018 par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse permet de constater que le taux de placement des EDAA en classes ordinaires a augmenté de 2001 à 2016 en passant de 56,5% à 74% (Ducharme et al., 2018). Kern et ses collègues (2016) estiment toutefois que les EPDC représenteraient 15 % des élèves du système scolaire de façon générale. Il est important aussi de souligner que le nombre d'EPDC ainsi que leur taux d'intégration en

classe ordinaire augmente depuis une trentaine d'années (CSE, 2001). Bref, cela laisse présager que les EPDC représentent un nombre assez important d'élèves dans les classes ordinaires du Québec et s'ajoutent les élèves considérés handicapés ayant un trouble ou des difficultés de comportement qui sont intégrés dans les classes ordinaires.

Soutenir la réussite éducative des EPDC dans une perspective inclusive semble poser des défis aux personnes enseignantes compte tenu de la nature des comportements qui peuvent se manifester en classe. Ces élèves vivent des situations qui vont entraîner des manifestations réactionnelles à un contexte donné qui sont jugées en écart à ce qui est attendu (Gouvernement du Québec, 2015). Il faut en effet reconnaître que certains EPDC présentent des comportements pouvant perturber le déroulement du cours (Porter, 2000) et pouvant nuire à l'apprentissage des autres élèves de la classe (Dobmeier et Moran, 2008 ; Fauziati, 2015). Selon Beaudoin et Nadeau (2020), leurs comportements dérangeants peuvent les conduire à vivre du rejet en classe. À l'opposé de la perspective inclusive, certains EPDC soulignent vivre de la stigmatisation et de l'exclusion dans leur parcours scolaire ce qui entrave leur scolarisation en classe ordinaire (Beaudoin et Nadeau, 2020).

Des recherches mettent en évidence que plusieurs personnes enseignantes sont réticentes à l'inclusion scolaire (Avramidis et al, 2000; Ducrey et Jendoubi, 2016) et ce sont les EPDC qui suscitent le plus d'attitudes négatives (Forlin et al., 2007 ; Haq et Mundia, 2012 ; O'Toole et Burke, 2013; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). En effet, plusieurs personnes enseignantes rapportent qu'il est difficile d'intervenir avec ces élèves (Gaudreau et al., 2018b) et qu'ils sont les plus difficiles à scolariser en classe ordinaire

(Kauffman et Landrum, 2009). Le comportement de ces élèves peut engendrer beaucoup de frustration sachant que la gestion des leurs comportements peut représenter jusqu'à 50% du temps d'enseignement pour certaines personnes enseignantes (Rivkin et Schiman, 2015). D'autres études supposent que l'une des sources d'augmentation du stress des personnes enseignantes dans l'inclusion scolaire est justement la gestion des comportements perturbateurs (Bergeron, 2014; Benoit, 2016; Forlin et al., 2008 ; Genoud et al., 2009 ; Hastings et Bham, 2003). En outre, plusieurs études ont fait ressortir un lien entre la gestion des comportements perturbateurs et l'épuisement émotionnel et professionnel des personnes enseignantes (Blacher et al., 2009 ; Doudin et al., 2009 ; Hasting et Bahm, 2003).

Si soutenir la réussite éducative des EPDC dans une perspective inclusive pose des défis importants à plusieurs personnes enseignantes, il semble que la gestion de classe constitue un élément auquel il importe de s'attarder.

1.3. LES DÉFIS SPÉCIFIQUES RELATIFS À LA GESTION DES COMPORTEMENTS

Selon Prior (2014), la gestion de classe est considérée par certains comme l'une des tâches les plus difficiles dans le métier d'enseignant. Parmi les six composantes principales de la gestion de classe avancées par Gaudreau (2024), on retrouve la gestion des comportements difficiles. En raison de la présence des EPDC en classe ordinaire et des comportements perturbateurs qu'ils peuvent manifester, il semble nécessaire de porter

une attention particulière aux pratiques de gestion de classe utilisées par les personnes enseignantes.

Certaines personnes enseignantes, particulièrement au secondaire, utilisent certaines pratiques en gestion de classe qui ne sont pas recommandées dans les écrits scientifiques en raison de leurs effets sur les élèves (Lanaris et al., 2020 ; Massé et al., 2019). La recherche de Massé et de ses collègues (2018), effectuée auprès de 2276 personnes enseignantes québécoises du préscolaire, du primaire et du secondaire, documente les pratiques utilisées auprès des EPDC. Les résultats montrent que certaines personnes enseignantes ont un discours en faveur de l'utilisation d'interventions punitives et plusieurs mentionnent qu'elles administrent des retenues et des travaux supplémentaires, pratiques qui ne sont pas recommandées par la recherche (Massé et al., 2018). En concordance avec ces résultats, d'autres chercheurs (Clunies-Ross et al., 2008 ; Gaudreau, 2011) révèlent que certaines personnes enseignantes ont tendance à utiliser des interventions punitives, telles que les réprimandes, les menaces, les punitions et l'expulsion pour gérer les comportements perturbateurs. Selon une recension des écrits réalisés par Cefai et Cooper (2010) sur les perceptions des EPDC au secondaire, les interventions coercitives sont fréquemment utilisées. Par pratiques coercitives, Cefai et Cooper (2010) entendent un système oppressif et étouffant fondé sur le pouvoir. Allen et ses collègues (2017) donnent la menace et la culpabilisation comme exemple de pratiques coercitives. De même, l'étude de Lewis (2001), effectuée auprès de personnes enseignantes du primaire et du secondaire, révèle que les pratiques agressives, telles que

les cris de colère, sont les plus souvent utilisées auprès des EPDC en classe, même si elles ne sont pas recommandées. En effet, ne sachant pas comment intervenir autrement avec eux, les personnes enseignantes semblent avoir davantage recours à des pratiques qui ne respectent pourtant pas l'approche inclusive telles que la punition, la menace et l'exclusion (Lanaris et al., 2020). Benoit (2016) révèle que les personnes enseignantes auraient tendance à marginaliser davantage les EPDC. D'autres chercheurs mettent en évidence que les personnes enseignantes auraient tendance à punir et exclure les EPDC davantage que les autres élèves de la classe notamment en raison de leur appartenance à la catégorie d'élèves difficiles (Boudreault et al., 2019; Benoit, 2016). Puisque, les interventions punitives et coercitives semblent être utilisées par plusieurs personnes enseignantes pour gérer les comportements perturbateurs, surtout auprès de EPDC, il importe de s'intéresser à leurs effets.

Selon l'étude menée par Montouro et Lewis (2015), il apparaît que l'ensemble des élèves de la classe éprouvent une aversion commune envers les interventions punitives et coercitives. De plus, les pratiques punitives sont perçues par les élèves comme n'étant pas efficaces (Bernier et al., 2021). Elles ont comme effet de diminuer la motivation à apprendre (Payne, 2015), d'augmenter les comportements perturbateurs et de favoriser le décrochage scolaire chez certains élèves (Cefai et Cooper, 2010 ; Hajdukova et al., 2014 ; Way, 2011). Parmi les pratiques punitives, la réprimande (Massé et al., 2020) est l'intervention la moins bien vue par plusieurs élèves (Woolfolk Hoy et Weinstein, 2006). De manière générale, l'utilisation d'interventions agressives et coercitives, telles que se

mettre en colère, crier, menacer ou exclure l'élève de la classe, entraîne des effets négatifs chez l'élève (Lewis et al., 2008 ; Lewis et al., 2012 ; Romi et al., 2011). En effet, il est rapporté que l'utilisation de ce type d'intervention entraîne une détérioration de la qualité de la relation entre l'élève et la personne enseignante, une absence d'apprentissage lié à la gestion du comportement de l'élève et l'apparition de comportements perturbateurs supplémentaires (Lewis et al., 2008 ; Lewis et al., 2012 ; Romi et al., 2011). Gaudreau (2024) met en garde les personnes enseignantes vis-à-vis la surutilisation des pratiques exclusives auprès de ces élèves, car cela contribue à augmenter leur stigmatisation et leur isolement social. De plus, l'exclusion régulière d'un élève peut notamment avoir des effets négatifs sur son comportement; cela augmente les chances qu'il abandonne l'école (Leung-Gagné et al., 2022). Les pratiques coercitives et agressives peuvent distraire les élèves de leur tâche (Lewis, 2001), créer un environnement négatif et hostile (Allen, 2010) et augmenter l'apparition des comportements perturbateurs (Sutherland et al., 2008 ; Payne, 2015; Trotman et al., 2015). Pour expliquer la faible efficacité des interventions punitives et coercitives lors de comportements perturbateurs, certains chercheurs affirment qu'elles ne permettent pas à l'élève d'apprendre les compétences et les habiletés nécessaires pour l'aider à avoir le comportement désiré en classe (Archambeault et Chouinard, 2022 ; Curran et IRIS Center, 2003 ; Taylor et al., 2009). Ajoutons à cela que ces interventions consistant à retirer un élève de la classe ou à le réprimander fréquemment ne sont pas cohérentes avec le projet inclusif qui vise la participation de tous et le vivre ensemble (Bergeron, 2014 ; Lanaris et Dumouchel, 2020).

En résumé, plusieurs personnes enseignantes utilisent des interventions punitives et coercitives lors de comportements perturbateurs, même si elles ne sont pas recommandées par la recherche. Au lieu de soutenir les élèves et de faire diminuer les comportements perturbateurs, ces interventions contribuent à les exacerber et à engendrer plusieurs retombées négatives pour les élèves. Dans la section suivante, nous discutons des facteurs qui peuvent influencer le recours aux interventions punitives et coercitives.

1.4. LES FACTEURS CONTRIBUANT À L'UTILISATION D'INTERVENTIONS PUNITIVES ET COERCITIVES

Certains facteurs peuvent contribuer à l'utilisation d'interventions punitives et coercitives dans la gestion de classe. Il ressort des écrits recensés cinq facteurs relatifs aux personnes enseignantes : 1) le manque de préparation et de formation ; 2) le faible sentiment d'efficacité personnelle ; 3) le stress ; 4) les perceptions et les attitudes négatives par rapport aux EPDC ; 5) la rigidité des conditions de travail.

Le premier facteur est le manque de préparation et de formation des personnes enseignantes. En effet, certaines ont le sentiment d'être démunies, mal préparées et incompetentes vis-à-vis la gestion des comportements perturbateurs (Baker, 2005; Begeny et Martens, 2006 ; Casale-Giannola, 2012; Cooper, 2011 ; Cothran et al., 2003; Evans et al., 2012 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013 ; Sellman, 2009) en raison de manques dans leur formation initiale (Begeny et Martens, 2006 ; Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Gauthier et al., 2018 ; Massé et al., 2018 ; Royer, 2010). L'étude de Bonvin et Gaudreau (2015) décrit les impressions des futures personnes enseignantes du préscolaire, du primaire et

du secondaire provenant du Québec et de la Suisse quant à la formation initiale reçue à l'aide d'un questionnaire. Les résultats montrent que seuls 3,8 % des personnes répondantes québécoises mentionnent avoir eu suffisamment de cours sur la gestion de classe et 1,3 % affirment se sentir prêtes à accueillir les EPDC dans leur classe. Dans le même ordre d'idée, pour intervenir efficacement avec les EPDC dans leur classe, 20 % des personnes enseignantes pensent avoir assez de connaissances (Jeffrey et Sun, 2006) alors que 62,4 % des personnes enseignantes estiment qu'il est nécessaire de suivre une formation supplémentaire (Massé et al., 2018). N'étant pas assez outillées pour gérer les comportements perturbateurs, certaines rapportent alors avoir recours à des interventions punitives et coercitives pour gérer la situation (Clunies-Ross et al., 2008).

Deuxièmement, le faible sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes, soit la croyance en leurs capacités à gérer la classe et les comportements des élèves (Gaudreau et al., 2012), peut représenter un facteur contribuant à l'utilisation de pratiques non recommandées. Selon la recension des écrits de Gaudreau et ses collègues (2012), certaines personnes enseignantes ont un faible sentiment d'efficacité personnelle pour enseigner aux EPDC. Un faible sentiment d'efficacité à gérer les comportements perturbateurs des EPDC entraîne des échecs à répétition chez la personne enseignante et cela peut par la suite diminuer son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2013). Elle peut alors entrer dans un cycle de répétition, car un faible sentiment de compétence à gérer les comportements perturbateurs favorise l'utilisation de pratiques de gestion de classe peu appropriées qui n'apportent pas les résultats souhaités : le sentiment d'efficacité

de la personne enseignante continue alors de diminuer (Brouwers et Tomic, 2000 ; Gordon, 2001).

Troisièmement, le stress vécu par les personnes enseignantes est un autre facteur pouvant expliquer l'utilisation des pratiques non recommandées par la recherche. Deux études ayant récolter des données à l'aide de questionnaire ont montré que chez certaines personnes enseignantes, les comportements perturbateurs des EPDC génèrent la plus importante source de stress (Clunies-Ross et al., 2008; Karaj et Rapti, 2013). Plusieurs recherches quantitatives s'entendent pour dire qu'il y a un lien entre le stress des personnes enseignantes et la gestion des comportements perturbateurs dans leur classe (Brackenreed, 2008 ; Genoud et al., 2009 ; Massé et al., 2015 ; McCormick et Barnett, 2011). La recherche-action-formation de Bergeron (2014) ainsi que l'étude quantitative de Genoud et ses collègues (2009) mettent en évidence que lorsque les personnes enseignantes sont stressées, plusieurs d'entre elles vont avoir tendance à utiliser des pratiques punitives et coercitives.

Le quatrième facteur est lié aux perceptions et aux attitudes négatives de certaines personnes enseignantes vis-à-vis la scolarisation des EPDC en classe ordinaire. Comme cela a été mentionné, les EPDC sont ceux qui suscitent le plus d'attitudes négatives par les personnes enseignantes (Forlin et al., 2007 ; Haq et Mundia, 2012 ; O'Toole et Burke, 2013 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013) et certaines études rapportent que cela peut nuire à la mise en œuvre de pratiques inclusives (Avramidis et al., 2000 ; Rousseau et al., 2015). En effet, l'étude quantitative de Beaulieu Lessard (2014) montre qu'il y a un lien entre les

attitudes négatives et une utilisation fréquente d'interventions punitives, comme la réprimande et l'expulsion. Qui plus est, certaines personnes enseignantes peuvent interpréter les comportements perturbateurs comme un affront personnel (Lanaris et al., 2020) et elles peuvent succomber aux émotions négatives, être sur la défensive et réagir spontanément aux comportements perturbateurs (Gaudreau, 2024). Dans ces conditions, elles peuvent avoir tendance à utiliser des interventions punitives et coercitives (Bergeron, 2018).

Cinquièmement, un autre facteur est la rigidité des conditions de travail des personnes enseignantes et particulièrement au secondaire. D'abord, les règles universelles mises en place dans les codes de vie des écoles qui prévoient automatiquement des conséquences pour gérer les comportements perturbateurs, comme offrir une retenue après un troisième avertissement, ne tiennent pas compte du contexte ou de l'individu (Gaudreau, 2024). De plus, selon la métasynthèse de Rousseau et ses collègues (2017), l'absence de flexibilité dans la gestion des écarts de conduites à l'école rend difficile l'innovation pédagogique, la prise en compte des besoins des élèves pour effectuer des pratiques inclusives dans la classe. Différentes études aillant décrit le vécu des personnes enseignantes montrent que ces derniers sont surchargés (Bergeron, 2014 ; Maranda et al., 2011 ; Ponnelle, 2008). En effet, la mise en œuvre de pratiques inclusives au secondaire est affectée par toutes les tâches que les personnes enseignantes doivent réaliser tels que la correction, la préparation des activités d'apprentissages ou la gestion des comportements des élèves (Bergeron, 2014) et par le nombre important d'élèves qu'elles

rencontrent (Bergeron, 2014 ; Rousseau et al., 2017). Il est particulièrement difficile pour les personnes enseignantes du secondaire de répondre aux besoins de tous leurs élèves, car elles rencontrent jusqu'à 100 élèves par semaine, contrairement à une vingtaine pour les personnes enseignantes du primaire (Paterson, 2007). Il ressort de cela que les personnes enseignantes du secondaire utilisent plus souvent les interventions punitives que celles du primaire (Massé et al., 2019).

En somme, plusieurs facteurs semblent contribuer au recours à des interventions punitives et coercitives. Il importe donc de s'intéresser aux interventions proposées dans les écrits scientifiques pour soutenir les personnes enseignantes dans une gestion plus éducative des comportements perturbateurs, plutôt que punitives et coercitives.

1.5. UN MANQUE DE CONNAISSANCES CONCERNANT LES OPTIONS DE REMPLACEMENT AUX INTERVENTIONS PUNITIVES ET COERCITIVES

Dans les écrits scientifiques, les pratiques de gestion de classe largement étudiées et recommandées sont l'utilisation des pratiques de gestion de classe proactives et positives qui permettent de prévenir les comportements perturbateurs (Caldarella et al., 2021; Fabiano et al., 2009; Fossum et al., 2008; Gaudreau, 2024; Infantino et Little, 2005; Kazdin, 2013; Lanaris et Dumouchel, 2020 ; Stormont et Reinke, 2009). C'est le cas par exemple de l'élaboration de règles et d'attentes claires (Kern et Clemens, 2007) ou encore des techniques de relaxation (Beaumont et al., 2020). Or, malgré l'importance des pratiques proactives et préventives, les connaissances des personnes enseignantes entourant les interventions à déployer suivant l'apparition d'un comportement

perturbateur pour restaurer un climat de classe propice à l'apprentissage restent limités (Bonvin et Gaudreau, 2015). Il demeure que réagir aux comportements perturbateurs des élèves est complexe (Archambault et Chouinard, 2022) et que cela peut être stressant pour les personnes enseignantes (Clunies-Ross et al., 2008; Karaj et Rapti, 2013). Les interventions réactives proposées dans certains écrits, notamment l'ignorance volontaire, l'intervention non verbale et le retrait de classes, suggérées par Gaudreau (2024) ainsi que Archambault et Chouinard (2022), ne peuvent pas être utilisées universellement et ne sont efficaces que sous certaines conditions. Ainsi, même s'il y a certaines études qui existent sur les interventions en réaction aux comportements perturbateurs (Gauthier, 2024; Ritz et al., 2014; Bear et al., 2002; Harber, 2009), intervenir de manière éducative demeure complexe (Archambault et Chouinard, 2022) et les personnes enseignantes mentionnent leur besoin d'être mieux outillées pour faire face aux écarts de conduites (Bonvin et Gaudreau, 2015). D'ailleurs, les études montrent qu'ils ont plutôt tendance à utiliser des pratiques punitives et coercitives (Lanaris et al., 2020 ; Massé et al., 2019) lesquelles augmentent l'apparition des comportements perturbateurs (Cefai et Cooper, 2010 ; Payne, 2015).

Afin d'utiliser des options de remplacement aux interventions punitives et coercitives, les personnes enseignantes ont besoin d'exemples et d'outils pour les aider. Il se révèle donc pertinent d'étudier les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives lors de l'apparition de comportements perturbateurs mise en place par des personnes enseignantes dans leur contexte de travail.

1.6. LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE

Bien que les interventions punitives et coercitives sont reconnues comme n'étant pas efficaces, il existe un manque de connaissances entourant les options de remplacement à ces interventions. La pertinence scientifique de la présente recherche s'inscrit donc dans la poursuite de l'avancement des connaissances quant aux options de remplacement des interventions en réaction aux comportements perturbateurs. En ce sens, il importe de comprendre les différentes interventions possibles de manière contextualisée, mais également les motifs qui influencent les décisions des personnes enseignantes dans leur gestion des comportements perturbateurs. Les leviers et des contraintes précisés dans cette étude peuvent également permettre d'enrichir la littérature scientifique sur le sujet.

La pertinence sociale de cette recherche réside dans son potentiel à améliorer le climat d'apprentissage des classes des personnes enseignantes du secondaire en offrant des repères respectant la perspective inclusive encouragée au Québec, c'est-à-dire qui ne mise pas sur la coercition et le retrait de classe. Il est possible d'offrir un enseignement et une gestion de classe de qualité tout en respectant les besoins diversifiés des élèves. La présente recherche pourra contribuer à la formation initiale et continue des personnes enseignantes en décrivant des options de remplacement concrètes et contextualisées aux interventions punitives et coercitives. Cette présente recherche pourra également encourager certaines personnes enseignantes à adopter une posture réflexive sur leurs pratiques de gestion de classe. Dans le même ordre d'idée, l'exploration approfondie des leviers et des contraintes issues de cette recherche qui influent sur les personnes

enseignantes à utiliser des options de remplacement pourrait favoriser l'élaboration de changements concrets dans l'environnement scolaire.

1.7. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

Malgré les bénéfices de l'inclusion scolaire mis de l'avant dans le projet éducatif au Québec, les comportements perturbateurs des EPDC semblent apporter des défis importants dans la gestion de classe des personnes enseignantes. Celles-ci peuvent recourir à des interventions punitives et coercitives qui ne sont pas recommandées par la recherche en réponse à ces comportements. Plusieurs facteurs les amènent à utiliser ces interventions : le manque de préparation et de formation, le faible sentiment d'efficacité personnelle, le stress, les perceptions et les attitudes par rapport aux EPDC ainsi que la rigidité des conditions de travail. Afin de trouver des options de remplacement, on observe qu'il y a que très peu d'écrits scientifiques qui proposent des moyens concrets et contextualisés. Considérant ces éléments, ce chapitre se conclut par deux questions orientant la recherche :

- Quelles sont les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives utilisées par des personnes enseignantes du secondaire en réaction aux comportements perturbateurs ?
- Quels sont les motifs, les leviers et les contraintes reliés à la mise en œuvre des options de remplacement aux interventions punitives et coercitives?

Le prochain chapitre sera consacré à la présentation du cadre conceptuel. Nous y clarifierons les concepts clés en lien avec la problématique, tout en explicitant les choix théoriques et les perspectives retenus afin d'ancrer solidement notre démarche de recherche.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Dans ce cadre conceptuel, nous présentons l'inclusion scolaire et ses différentes composantes. Ensuite, les pratiques de gestion de classe sont décrites. Puis, les comportements perturbateurs ainsi que les élèves présentant des difficultés comportementales sont définis. Pour finir, nous présentons les objectifs de la recherche.

2.1. L'INCLUSION SCOLAIRE

Étant donné que nous nous intéressons aux options de remplacement des interventions punitives et coercitives lorsqu'une personne enseignante doit réagir aux comportements perturbateurs, il nous semble pertinent d'aborder les pratiques des personnes enseignantes dans une perspective inclusive afin de percevoir les différents enjeux. Dans cette section, nous nous attardons à l'historique de l'inclusion scolaire, à certaines définitions reliées à l'inclusion scolaire ainsi qu'aux liens entre l'inclusion et la gestion de classe.

2.1.1 De l'intégration à l'inclusion scolaire

Les dernières décennies ont été marquées par un changement de paradigme concernant la prise en compte de la diversité, valorisant le passage d'un modèle d'intégration à un modèle d'inclusion. Ce passage nécessite une modification dans les

valeurs éducatives, dans la façon de concevoir la diversité des élèves ainsi que dans la perception du rôle de l'école dans la gestion de cette diversité.

L'intégration scolaire avait comme objectif d'offrir aux EHDAA « des services éducatifs adaptés à [leurs] besoins, dans un environnement qui [leur] permet de participer aux activités de la majorité des élèves de [leur] âge » (Legendre, 2005, p.791) afin de permettre à tous les élèves d'avoir accès à l'éducation. Dans cette perspective intégrative, les élèves se retrouvaient souvent à devoir s'ajuster à la norme établie par les personnes enseignantes et l'école (Aucoin et Vienneau, 2015). Cette perspective de normalisation imposait aux élèves de travailler davantage afin de se conformer aux normes en termes de comportement et d'apprentissage (Bergeron et al., 2011). Ils avaient donc la responsabilité d'évoluer comme les autres et leur place en classe dépendaient de leur capacité à se conformer (Thomazet, 2008). Dans une vision assimilatrice, associée à l'école intégrative (Moran, 2007), la diversité des élèves, qui inclut leurs expériences, leurs intérêts et leurs habiletés, n'est pas prise en compte dans l'enseignement (Rousseau et al., 2013). Ainsi, dans une perspective intégrative, les personnes enseignantes ne s'engagent pas dans une démarche de transformation pour s'adapter à la diversité et ce sont les élèves qui doivent se conformer à leur environnement scolaire.

À l'inverse, dans une logique de dénormalisation associée à l'inclusion scolaire, c'est l'environnement des élèves, et non ceux-ci, qui s'adaptent à leur diversité (Pekarsky, 1981 cité dans Aucoin et Vienneau, 2015). En effet, les personnes enseignantes doivent reconnaître les différences des élèves comme une norme et elles doivent faire de leur

diversité une ressource pédagogique (Rousseau et al., 2015). La personne enseignante ne se limite pas à développer des connaissances et des compétences disciplinaires, elle met aussi en valeur le potentiel de chaque élève, révèle leurs forces et soutient leur développement identitaire (Rousseau et al., 2015). Des ressources pour tous les élèves sont mises en place dans les écoles pour les aider à surmonter les obstacles à l'apprentissage qu'ils rencontrent (UNESCO, 2009 ; MEES, 2017). L'intention éducative est que les écoles soient au service des élèves et que les personnes enseignantes s'adaptent à la diversité (UNESCO, 2009 ; CSE, 2017).

2.1.2 Le concept d'inclusion scolaire

L'inclusion scolaire³ a pour objectif d'offrir des ressources aux élèves pour permettre l'accessibilité des apprentissages (Aucoin et Vienneau, 2015 ; Lanaris et al., 2020) de manière à promouvoir l'équité des chances de réussite éducative pour tous (UNESCO, 2009). Bergeron et St-Vincent (2011) indiquent que l'école accepte la « responsabilité de s'adapter, de modifier sa structure organisationnelle et pédagogique pour que tout élève puisse participer de manière optimale à toutes les activités d'enseignement/apprentissage du groupe-classe » (p.278). Ainsi, dans une perspective inclusive, la personne enseignante gagne à proposer des pratiques pédagogiques

³ Les termes tels que « éducation inclusive » ou « école inclusive » sont souvent utilisés comme synonyme à l'inclusion scolaire (Bergeron, 2014).

équitable en offrant à chaque élève ce dont il a besoin et cela passe par la reconnaissance et le respect de la diversité de chaque élève (Borri-Anadon et al., 2015). Les élèves sont tous des membres d'une même communauté d'apprentissage (Bergeron, 2014 ; Booth et al., 2002; Trépanier et Paré, 2010 ; Rousseau et al., 2015) dans laquelle la collaboration entre eux est soutenue (Booth et al., 2002) et où ils apprennent à vivre ensemble (Rousseau et al., 2015). Dans cette même perspective, Ainscow (2009) et Vienneau (2002) définissent l'inclusion scolaire comme un processus d'apprentissage social dans lequel tous les élèves participent activement à leur apprentissage. L'inclusion est également très largement associée à la lutte contre l'exclusion, les discriminations et les inégalités sociales dans une perspective de transformation sociale (Pereira, 2021). Pour englober ce qui a préalablement été présenté, la définition retenue pour ce travail est celle de Prud'homme et Ramel (2016) :

L'inclusion scolaire a pour visée de contrecarrer les différents processus d'exclusion en cours à l'école et d'inscrire son projet dans une volonté affirmée d'éducation pour tous les élèves [...] Il s'agit de viser la transformation de l'école pour lui permettre de répondre à la diversité des besoins éducatifs de tous les élèves. (p.15)

Selon certaines études, la capacité à s'adapter à la diversité des élèves permettrait aux personnes enseignantes d'avoir une meilleure gestion des comportements tout en diminuant les tensions avec leurs élèves (Rousseau et al., 2014). Cette vision inclusive est importante à mettre de l'avant étant donné que notre recherche vise à trouver des options de remplacement à des interventions coercitives et punitives en réaction aux

comportements perturbateurs, des pratiques qui peuvent contribuer à certaines formes de discrimination ou d'exclusion de la classe. Nous en discutons dans la section suivante.

2.1.2 Les liens entre l'inclusion et la gestion de classe

Au lieu de percevoir l'inclusion scolaire comme une destination, qui peut sembler inatteignable pour certains auteurs qui la qualifient même d'utopie (Boutin et Bessette, 2009 ; Gillig 2006), Booth et ses collègues (2003) proposent la vision d'un processus vers l'inclusion scolaire. Sous une vision transformative, afin d'éviter d'imposer un modèle unique, les caractéristiques de l'inclusion scolaire se perçoivent comme « des cibles vers lesquelles les acteurs éducatifs ont avantage à diriger leurs efforts concertés » (Bergeron, 2014, p.31). Cette vision transformative semble importante à mettre de l'avant pour cette recherche, puisqu'elle influence aussi la vision qu'il est souhaitable d'avoir sur les comportements perturbateurs. En effet, les caractéristiques individuelles des élèves ne sont pas vues comme des problèmes (Bergeron, 2015), mais plutôt comme des ressources dans leur processus d'apprentissage (Avramidis et al., 2000 ; Aucoin et Vienneau, 2015). Ainsi, les comportements perturbateurs ne sont pas perçus comme des fautes à sanctionner, mais comme des indicateurs de besoins non comblés, souvent liés à des enjeux émotionnels, sociaux ou pédagogiques (Ecclestone et Hayes, 2009 ; Algozzine et al., 2020). Cette compréhension rejoint celles de certains chercheurs qui soulignent l'importance d'utiliser des interventions éducatives plutôt que punitives pour favoriser une gestion positive des comportements dans une perspective inclusive (Gaudreau, 2011 ; Stormont et Reinke, 2009). Elles permettent aux élèves de prendre conscience de leurs

actions et d'être guidés dans leurs apprentissages par les personnes enseignantes (Kern et al., 2016), ce qui est en cohérence avec l'approche inclusive préalablement définie. Ainsi, les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives s'inscrivent directement dans cette approche. Les élèves ont des besoins différents et il semble nécessaire que les personnes enseignantes gèrent leur classe dans une perspective inclusive en soutenant l'apprentissage du vivre ensemble (Bergeron et al., 2021 ; Gaudreau, 2011). Massé et ses collègues (2018) expliquent que les pratiques inclusives permettent de développer l'autonomie, la régulation émotionnelle et les compétences sociales, des éléments souvent non maîtrisés par les élèves présentant des difficultés comportementales. Afin que chaque élève ait une expérience scolaire positive, certains chercheurs suggèrent l'utilisation de pratiques de gestion de classe adaptées et différenciées selon les besoins des élèves (Bernier, 2021), car elles permettraient de mieux intervenir avec les élèves ayant des comportements perturbateurs (Caron et Harvey, 2023). Pour plusieurs auteurs, la qualité des pratiques de gestion de classe mises en place exerce une influence importante sur le projet inclusif (Bergeron, 2014 ; Gaudreau, 2011). Il importe donc de s'intéresser aux pratiques des gestions de classe qui évitent les punitions ou l'exclusion et qui favorisent l'inclusion scolaire.

2.2. LES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE

Considérant le fait que nous nous intéressons aux interventions en réaction aux comportements perturbateurs et qu'elles font partie de la gestion de classe, il nous semble nécessaire de définir la gestion de classe et les interventions des personnes enseignantes.

2.2.1 La gestion de classe

La définition retenue pour cette étude est celle de Gaudreau (2024) et réfère à « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant planifie et met en œuvre pour et avec les élèves dans le but d'établir, de maintenir ou de restaurer un climat favorisant le bien-être de tous et l'engagement des élèves dans le développement de leurs compétences » (p.6). Cette définition a été retenue puisqu'elle regroupe plusieurs caractéristiques essentielles de la gestion de classe.

D'abord, cette définition met en évidence l'intentionnalité qui sous-tend chacune des actions de la personne enseignante, où chaque décision est prise de manière consciente et planifiée selon une séquence logique. Gaudreau (2024) précise que la gestion de classe ne doit pas être improvisée et nécessite une planification et une réflexion préalable. Ensuite, la définition retenue souligne que le but de la personne enseignante est d'établir, de maintenir ou de restaurer le climat de classe. Cet aspect est aussi mis de l'avant par Archambault et Chouinard (2022) qui précisent que l'ensemble des actions de la personne enseignante sont réalisées « afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement » (p.13). Cet extrait renvoie aux trois grandes fonctions de la gestion de classe soient de poser les bases, d'assurer la continuité et de rétablir un climat optimal pour enseigner et apprendre (Archambault et Chouinard, 2022). Ces actions reflètent une gestion de classe proactive, durable et réparatrice. De plus, dans la définition retenue, il est présenté que la gestion de classe est planifiée et mise en œuvre pour et par les élèves. L'importance du rôle des élèves

rejoint la définition du CSE (1995) qui précise que la gestion de classe est l'ensemble des actions que la personne enseignante « conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves d'une classe » (p. 7). Ce passage souligne que les actions de la personne enseignante ne sont pas contre les élèves ou pour les contrôler, mais bien pour les accompagner dans leur réussite et pour favoriser leur engagement. Cela concorde avec une vision inclusive où la personne enseignante s'adapte aux besoins diversifiés des élèves pour les soutenir de manière à promouvoir l'équité des chances de réussite éducative pour tous (UNESCO, 2009) et où les élèves doivent participer activement dans leurs apprentissages (Ainscow 2009 ; Vienneau, 2002). Dans le même ordre d'idée, Sun et Shek (2014) mettent en évidence que le climat de classe doit favoriser le bien-être des élèves, ou plus précisément un « état de bien-être psychologique, intellectuel, émotionnel, physique, social et spirituel » (p.7103). Donc, la gestion de classe est pensée comme la création d'un environnement où chaque élève peut se sentir bien, respecté et en sécurité. Pour finir, la définition précise que l'objectif final de la gestion de classe reste d'avoir un climat qui favorise l'apprentissage puisqu'on souhaite développer les compétences des élèves. Cette idée de soutenir les apprentissages est aussi présente dans d'autres définitions, telles que celle de Nault et Lacourse (2016) ainsi que celle de Bissonette et ses collègues (2017). Cela concorde avec la définition présentée dans le dernier référentiel québécois dans laquelle la gestion de classe est la compétence à « organiser et gérer le fonctionnement du groupe-classe de sorte à maximiser le développement, l'apprentissage et la socialisation des élèves » (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2020, p.60).

Certaines recherches se sont intéressées aux différentes dimensions de la gestion de classe (Garrett, 2014; Gaudreau, 2024 ; O’Neill et Stephenson, 2011). Afin de permettre une représentation claire et complète de ce concept, Gaudreau (2024) décline la gestion de classe en six composantes : la personne enseignante, la gestion des ressources, l’établissement d’attentes claires, le développement de relations sociales positives, l’attention et l’engagement des élèves en classe ainsi que la gestion des comportements difficiles. Pour la première composante, on y retrouve le rôle déterminant de la personne enseignante dans la mise en œuvre de sa gestion de classe a incité l’inclusion d’une nouvelle composante, soit la personne enseignante (Gaudreau, 2024). Dans cette composante, on retrouve les profils de gestion de classe, les styles d’autorité, les attitudes, le sentiment d’efficacité personnelle et les compétences socio-émotionnelles des personnes enseignantes (Gaudreau, 2024). Sachant que l’enseignement est l’un des métiers les plus stressants (Guilbert et Périer, 2014) et que le stress peut brimer la capacité à offrir un climat de classe positif (Gaudreau, 2024), le développement des compétences socio-émotionnelles semble être essentiel à la mise en place d’une bonne gestion de classe. Gaudreau (2024) considère même cette compétence comme une condition essentielle à l’acquisition de la compétence en gestion de classe chez les personnes enseignantes. Pour la deuxième composante, on y retrouve les ressources spatio-temporelles disponible pour accomplir la mission éducative tels que le temps, l’espace, le matériel, les ressources technologiques et les ressources humaines (Gaudreau, 2024). La troisième stratégie présente des stratégies afin d’établir des attentes claires tels que les règles de classe, les procédures, les routines, la formulation des consignes et l’enseignement explicite des

comportements (Gaudreau, 2024). Pour ce qui est de la quatrième composante, le développement de relations positives aborde l'influence des relations interpersonnelles en classe et proposent différents moyens pour favoriser positivement leur développement (Gaudreau, 2024). Le cinquième chapitre sur l'attention et l'engagement des élèves en classe aborde la mise en œuvre d'interventions visant à capter l'attention des élèves sur l'objet d'apprentissage, à favoriser leur engagement ainsi qu'à superviser la progression de leurs apprentissages (Gaudreau, 2024). Une dernière composante de la gestion de classe concerne la gestion des comportements difficiles qui constitue l'objet de la présente recherche. Dans cette composante, Gaudreau (2024) inclut la gestion des comportements difficiles et l'accompagnement des élèves présentant des difficultés.

Pour prévenir les comportements perturbateurs des élèves ou pour y réagir, la personne enseignante doit effectuer certaines interventions dont nous discuterons dans la prochaine section.

2.2.2 Les interventions des personnes enseignantes face aux comportements difficiles

L'intervention comportementale peut être définie comme l'ensemble des actions d'une personne enseignante visant à répondre aux besoins des élèves afin de modifier son comportement (Legendre, 2005). Cette intervention peut s'observer avant le comportement (en prévention) ou après le comportement (Gaudreau, 2024).

Selon Adamson (2010), la prévention est l'intervention la plus efficace pour gérer les comportements des élèves. Les interventions préventives visent à prévenir l'apparition

ou l'émergence des comportements perturbateurs par des actions sur l'environnement pour inciter les élèves à adopter les comportements désirés (Gaudreau, 2024) comme la mise en place de règles et d'attentes claires (Kern et Clemens, 2007) aussi présente dans l'établissement d'attentes claires, la troisième composante de la gestion de classe de Gaudreau (2024).

Les interventions réactives, à l'inverse de celles présentées précédemment, surviennent après un comportement adapté afin d'augmenter son apparition ou surviennent après l'apparition des comportements perturbateurs afin de réduire leur apparition pour les remplacer par des comportements plus appropriés en classe (Nadeau et al., 2017). D'un côté, les interventions réactives positives, comme les félicitations et les récompenses, sont basées sur le renforcement de comportements appropriés (Nadeau et al., 2017). D'un autre côté, les interventions réactives négatives recourent à des conséquences, telles que la perte de privilèges et les retraits pour réduire l'apparition des comportements perturbateurs (Nadeau et al., 2017).

Parmi les options de remplacement possibles, certaines recherches suggèrent de choisir l'intervention la plus économique et la plus simple face au comportement de l'élève (Boynton et Boynton, 2009 ; Smith et Yell, 2013), appelée par Archambault et Chouinard (2022), le principe de parcimonie. Ces derniers suggèrent alors de choisir une intervention qui se rapproche de la gravité du comportement afin d'éviter que l'intervention nuise plus à l'activité d'apprentissage que le comportement de l'élève. Dans le même ordre d'idée, Slavin (2021) propose d'avoir recours à une intervention moindre

pour intervenir sur un comportement perturbateur minimise qu'il nomme le principe de l'intervention minimale. Pour ce faire, une classification sous la forme d'une hiérarchie des interventions à l'égard des problèmes de comportements est présentée par les auteurs : les interventions très limitées, les interventions limitées, les interventions modérées, les interventions lourdes (Archambault et Chouinard, 2022). D'abord, ils définissent les interventions très limitées par des interventions qui « perturbent très peu le rythme de la classe » (p.198), « qui demandent peu d'énergie et qui sont pourtant très efficaces pour résoudre bon nombre de comportements perturbateurs » (p.199). On y retrouve les indices non verbaux, les rappels verbaux et les intérêts pour les comportements adaptés. La seconde grande catégorie est les interventions limitées « qui demandent peu de temps, peu d'énergie, peu de matériel et qui bouleversent le moins les activités d'apprentissage » (Archambault et Chouinard, 2002, p.198) telles que la distribution sélective de l'attention ou le renforcement. La troisième grande catégorie est les interventions modérées, soit des interventions qui « demandent plus d'énergie et de temps, voire de matériel » (p.199), puisque « les problèmes abordés étant plus sérieux, les interventions proposées sont plus pesantes » (p.199). L'application des conséquences et la rencontre avec l'élève sont des interventions comprises dans cette dernière. La quatrième et dernière grande catégorie est les interventions lourdes qui « demandent un investissement majeur de la part de l'enseignant [...], nécessitent parfois de l'observation de comportement, un suivi régulier [...] et une planification stricte » (Archambault et Chouinard, 2022, p.199) telles que la feuille de route ou le système d'émulation.

Dans la classification des interventions proposée par Archambault et Chouinard (2022), les auteurs encouragent les personnes enseignantes à intégrer un apprentissage du comportement adapté dans leurs interventions. Selon Lanaris et Dumouchel (2020), l'intervention de la personne enseignante doit avoir une visée éducative en se questionnant sur le sens du comportement tout en tenant compte des besoins et du contexte de l'élève afin d'intervenir sur le problème auquel l'élève fait face. L'intervention éducative est définie comme « une action éducative consciente qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action » (Lanaris et Dumouchel, 2020, p. 115). Ainsi, l'intervention éducative donne l'opportunité à l'élève d'apprendre sur son comportement (Archambault et Chouinard, 2022 ; Kern et al., 2016). À travers l'intervention, la personne enseignante va fournir les moyens à l'élève pour qu'il résolve la situation (Archambault et Chouinard, 2022).

Au contraire des pratiques d'interventions éducatives, certaines pratiques sont considérées punitives et coercitives. Il nous apparaît important de s'y attarder dans la prochain section.

2.2.3 Les interventions réactives punitives et coercitives

De manière générale, les interventions punitives et coercitives se caractérisent par une attitude négative envers l'élève, marqué par la critique et l'absence d'encouragement (Miller et al., 2008). D'un côté, les interventions punitives sont présentées par les auteurs Belvel et Jordon (2003) comme une préoccupation pour l'obéissance et la punition de comportement inapproprié. On y retrouve le sarcasme, les propos humiliants, la

réprimande, les travaux supplémentaires, la copie, la retenue, la punition, l'usage de la force physique et l'isolement social (Belvel et Jordon, 2003; Massé et al., 2018; Clunies-Ross et al., 2008 ; Gaudreau, 2011). On y inclut aussi le retrait de classe qui au lieu d'être présenté comme une mesure d'aide serait souvent présenté comme une punition par les personnes enseignantes (Bernier, 2021). D'un autre côté, Cefai et Cooper (2010) caractérisent les pratiques coercitives par un système oppressif et étouffant fondé sur le pouvoir de la personne enseignante. On y retrouve les pratiques agressives telles que les cris de colère, le mensonge, la menace et la culpabilisation (Allen et al., 2017; Lewis, 2001).

Palmer et ses collègues (2022) distinguent trois formes de violence associées aux interventions punitives et coercitives. D'abord, la violence verbale regroupe les moqueries, les propos humiliants, les cris et les injures. Ensuite, la violence psychologique exercée par les personnes enseignantes peut se manifester par les menaces, les chantages et la culpabilisation. Finalement, les violences physiques comprennent des gestes comme les tapes sur l'oreille ou les pincements. Les interventions punitives et coercitives ont pour fonction de faire cesser le comportement dans l'instant présent, mais ne permettent pas de faire apprendre le comportement approprié à l'élève (Archambault et Chouinard, 2022). Selon des chercheurs, l'utilisation de ce type d'intervention viendrait augmenter la fréquence des comportements perturbateurs des élèves (Jones et Jones, 2021; Boudreault et al., 2019 ; Kazdin, 2019 Sutherland et al., 2008 ; Payne, 2015; Trotman, Tucker et Martyn, 2015). L'utilisation des interventions punitives et coercitives entraîne d'autres

effets négatifs tels que la diminution de la qualité de relation entre l'élève et la personne enseignante (Archambault et Chouinard, 2022), la diminution de la motivation à apprendre des élèves (Payne, 2015), l'augmentation de la stigmatisation et l'isolement social (Gaudreau, 2024), l'augmentation du risque de décrochage scolaire des élèves (Leung-Gagné et al., 2022) ainsi que la création d'un climat négatif, hostile, malsain et défavorable à l'apprentissage (Allen, 2010; Darch et Kameenui, 2004; Jones et Jones, 2021). Par ailleurs, le recours aux interventions punitives et coercitives s'avère peu compatible avec le projet éducatif inclusif fondé sur la participation de tous et le vivre ensemble (Bergeron, 2014 ; Lanaris et Dumouchel, 2020).

Maintenant que certaines bases concernant la gestion de classe et l'intervention face aux comportements perturbateurs sont posées, il est nécessaire de définir ce que l'on entend par comportements perturbateurs et par élèves présentant des comportements perturbateurs.

2.3. LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES

Étant donné que nous nous intéressons aux interventions lorsque la personne enseignante doit réagir face aux comportements perturbateurs des élèves, il semble nécessaire de circonscrire la notion de comportements perturbateurs et d'élèves qui présentent des difficultés comportementales.

2.3.1 Les comportements perturbateurs

Les comportements perturbateurs peuvent être définis comme « des attitudes et des manifestations comportementales qui perturbent le bon fonctionnement de la classe » (Archambault et Chouinard, 2022, p.185). Les caractéristiques personnelles, les événements de vie à l'extérieur de l'école et l'environnement scolaire peuvent être à l'origine des difficultés comportementales (MEESR, 2015). Les causes sont donc multiples et elles relèvent de l'interaction entre plusieurs facteurs, mais ces comportements peuvent aussi être considérés comme des réactions à un besoin qui n'est pas comblé (Massé et al., 2020) ou des réactions à un contexte particulier auquel l'élève est exposé de manière répétée (MEESR, 2015).

On reconnaît deux grandes catégories de manifestations aux comportements perturbateurs. D'une part, il y a les comportements intériorisés, comme les manifestations d'anxiété et de solitude (MEESR, 2015). D'autre part, il y a les comportements perturbateurs extériorisés, comme la difficulté d'attention, l'opposition et l'impulsivité (MEESR, 2015). Il importe également de mentionner que le comportement considéré perturbateur constitue une perception et demeure subjectif. En effet, les exigences et le seuil de tolérance varient selon le milieu et les personnes enseignantes auront leur propre interprétation d'un comportement perturbateur (Goupil, 2020 ; Robinson et Ricord Griesemer, 2006). Goupil (2014) explique cette subjectivité de la façon suivante :

L'acceptation ou la non-tolérance de ces comportements fluctue en fonction de la personne enseignante, de l'activité (un cours magistral ou un travail en équipe, par exemple), du groupe et du contexte. Ainsi, dans certaines classes,

les élèves sont relativement libres de se lever quand bon leur semble. Dans d'autres, les personnes enseignantes exigent qu'ils demeurent à leur place. Un comportement n'est pas déviant ou approprié en soi, il l'est par rapport aux normes établies par le milieu. (p.140)

Dans cette étude, les comportements des élèves qui seront des comportements perturbateurs sont en réalité des comportements qui sont perçus perturbateurs par les personnes participantes. Ainsi, cette étude repose sur la perception des personnes enseignantes qui s'expriment sur les comportements qu'elles jugent perturbateurs.⁴

2.3.1 Les élèves qui présentent des difficultés comportementales et les élèves qui ont un trouble du comportement

Comme plusieurs chercheurs mettent en garde sur la stigmatisation que peuvent vivre les EPDC dans les classes (Beaudoin et Nadeau, 2020 ; Willmann et Seeliger, 2017), il nous semble nécessaire de définir ce que nous entendons par un EPDC afin de mieux comprendre les besoins de ces élèves et de proposer des interventions éducatives adaptées, sans les réduire à une étiquette figée.

Au cours de leur parcours scolaire, la plupart des élèves vont manifester des comportements perturbateurs temporaires, comme les crises ou la désobéissance (Dumas, 2013). Lorsque les comportements perturbateurs sont persistants et fréquents, qu'ils nuisent au rendement scolaire et au fonctionnement social de l'élève, alors ces jeunes sont

⁴ Afin de ne pas alourdir le texte, nous avons choisi de ne pas inscrire systématiquement l'indication «perçu» au comportement perturbateur.

considérés à risque de difficulté d'adaptation (Gouvernement du Québec, 2015) et, afin de mieux déterminer leurs besoins, ils peuvent être considérés comme des EPDC (Beaudoin et Nadeau, 2020). La définition ministérielle d'un élève qui présente des difficultés comportementales est la suivante (Gouvernement du Québec, 2015) :

Des manifestations réactionnelles généralement temporaires qui apparaissent dans un contexte particulier. Elles peuvent trouver leur origine dans les caractéristiques personnelles de l'élève ou dans son environnement scolaire. Elles peuvent aussi survenir à la suite d'évènements de vie, extérieurs au milieu scolaire, auxquels doit faire face l'élève (ex. : deuil, déménagement, séparation des parents). Ces difficultés sont susceptibles de se manifester avec une intensité variable selon le lieu, le moment ou l'intervenant. (p.11)

Les élèves dont les difficultés comportementales sont plus marquées et persistantes dans le temps, malgré les interventions mises en place pour les accompagner, sont généralement considérées après une évaluation psychosocial effectuée par un professionnel habilité comme étant associées à un trouble du comportement (MEESR, 2015). Ces problèmes d'interaction seraient causés par des défis sur le plan des capacités d'adaptation (MEESR, 2015) et les élèves qui ont des déficits plus importants peuvent être reconnus comme ayant un trouble grave du comportement (Gouvernement du Québec, 2015). Les élèves rencontrant une difficulté, un trouble ou un trouble grave de comportement ont davantage tendance à avoir des comportements qui dérangent les personnes enseignantes et leur climat de classe (Gouvernement du Québec, 2015). Puisque leurs manifestations restent semblables (MEESR, 2015), nous utiliserons le terme EPDC pour indiquer les élèves qui manifestent un comportement jugé perturbateur par une personne enseignante, peu

importe la récurrence ou la gravité du comportement qu'il s'agisse d'un trouble ou d'une difficulté.

2.4. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La perspective inclusive présentée précédemment, qui influe directement sur la gestion de classe des personnes enseignantes, oriente l'angle de notre recherche. En effet, dans une optique visant à éviter toute forme d'exclusion ou de stigmatisation (Prud'homme et Ramel, 2016) et à répondre aux besoins variés des élèves (Borri-Anadon et al., 2015), il apparaît essentiel que les personnes enseignantes adoptent une gestion de classe ancrée dans une approche inclusive (Bergeron et al., 2021 ; Gaudreau, 2011). Dans cette perspective, les comportements perturbateurs sont perçus comme l'expression de besoins non comblés et non pas comme des fautes à punir (Ecclestone et Hayes, 2009 ; Algozzine et al., 2020). Ainsi, les pratiques coercitives et punitives entrent en contradiction avec une gestion de classe inclusive, qui repose sur une posture éducative, empathique et proactive. Sachant que la qualité des pratiques de gestion de classe déployées a un impact direct sur la réussite du projet inclusif (Bergeron, 2014 ; Gaudreau, 2011), il devient pertinent de s'intéresser aux options de remplacement possibles. Dans le cadre de cette recherche, nous nous concentrons plus spécifiquement sur les interventions mises en place en réaction à des comportements jugés perturbateurs. À partir du cadre conceptuel présenté, cette étude vise les trois objectifs suivants :

1. Décrire les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives utilisées par des personnes enseignantes du secondaire en réaction aux comportements perçus perturbateurs.
2. Déterminer les motifs évoqués par les personnes enseignantes qui les amènent à recourir à ces options de remplacement.
3. Déterminer les leviers et les contraintes reliés à la mise en œuvre de ces options de remplacement.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons le devis méthodologique mis en place afin de répondre aux objectifs de cette recherche.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre explique le devis méthodologique utilisé pour répondre aux questions et objectifs de recherche déterminés. Nous présentons d'abord l'approche méthodologique de manière générale. Nous présentons ensuite les personnes participantes ciblées, les outils de recherche, le déroulement de la collecte de données et, enfin, nous expliquons le traitement et l'analyse des données.

3.1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Cette étude porte un regard sur les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives lorsqu'une personne enseignante doit réagir face à des comportements perturbateurs d'élèves. Afin de mieux contextualiser les options de remplacement identifiées dans la recherche, nous nous sommes également intéressés aux motifs, aux leviers et aux contraintes justifiant le choix des options. Dans cette optique, l'approche qualitative interprétative est parue la plus pertinente. En effet, selon Savoie-Zajc (2018), le courant interprétatif permet de « mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (p.192). Plus précisément, la recherche qualitative est basée sur le paradigme interprétatif, car cette recherche cherche à comprendre la réalité des personnes participantes dans leur milieu naturel (Fortin et Gagnon, 2016) pour « comprendre le sens de la réalité des participants » (Savoie-Zajc, 2018, p.192). L'utilisation de l'étude qualitative interprétative dans cette recherche a permis de décrire des pratiques qui s'ancrent dans la réalité des personnes enseignantes. Ainsi, cela permet

de trouver des résultats qui sont cohérents avec les différents facteurs d'influence organisationnelles, culturelles et sociales du contexte dans lesquels les pratiques s'exercent (Savoie-Zajc, 2018). L'étude qualitative interprétative permet de prendre en considération toutes les interactions des personnes enseignantes avec leur environnement (Savoie-Zajc, 2018).

Maintenant que l'approche méthodologique a été située, les détails entourant les personnes participantes de la recherche sont présentés.

3.2. LES PERSONNES PARTICIPANTES

Les démarches et les différentes étapes effectuées afin de recruter des personnes participantes qui utilisaient des options de remplacement aux interventions punitives et coercitives en réaction aux comportements perçus perturbateurs sont présentées dans cette section. Ensuite, nous brossons un portrait des personnes participantes à cette recherche.

3.2.1 La démarche de recrutement du groupe des personnes participantes

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, le projet de recherche s'est déroulé auprès de personnes enseignantes d'écoles secondaires. Initialement, le devis de recherche visait trois à quatre personnes participantes afin de ne pas alourdir l'analyse pour la personne chercheuse. En raison du nombre important de personnes participantes ayant manifesté leur intérêt pour cette recherche tout en gardant une charge de travail réaliste pour un mémoire, six personnes participantes ont été retenues afin de cibler le phénomène de l'étude.

À l'inverse d'une sélection aléatoire, l'échantillonnage est intentionnel en raison des limites de la population pouvant participer à la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Les personnes approchées devaient manifester leur intérêt et répondre aux critères déterminés. Les personnes participantes sélectionnées devaient être une personne enseignante au secondaire, avoir actuellement un contrat ou un poste au secondaire dans l'un des centres de service scolaires ou un milieu privé dans le contexte québécois et elles devaient avoir un brevet d'enseignement. De plus, ces dernières devaient s'intéresser à mettre en place des options de remplacement aux interventions punitives et coercitives. En considération des lieux physiques et du contexte particulier d'enseignement et de l'environnement d'apprentissage qui pourrait limiter le critère de transférabilité, les personnes enseignantes d'art, d'éducation physique et de musique n'ont pas été incluses dans la recherche.

À la suite de la réception d'une certification éthique du comité de l'UQTR en date du 10 janvier 2023, la sollicitation a été effectuée vers la fin avril 2023 par un courriel envoyé aux directions des écoles secondaires de la région du Centre-du-Québec et de la Mauricie. Elles pouvaient alors transférer l'information aux personnes enseignantes qui répondaient aux critères de sélection. Comme le recommandent Fortin et Gagnon (2016), pour avoir un premier contact avec des personnes enseignantes pouvant correspondre aux critères de recherche, il est possible d'utiliser des méthodes variées, telles que les réseaux sociaux. Pour cette raison, une affiche a aussi été diffusée sur des groupes Facebook liés à l'enseignement secondaire. Parmi les personnes enseignantes qui ont signifié un intérêt

par courriel, une première rencontre avec elles a eu lieu afin de s'assurer qu'elles correspondaient bien aux critères de sélections. Au total, huit personnes enseignantes ont été rencontrées provenant de cinq écoles différentes. Après une discussion avec chacune d'elles, six personnes enseignantes (deux hommes et quatre femmes) ont été approchées, car elles répondaient aux critères de sélection.

3.2.2 Un portrait des personnes participantes

Les six personnes participantes faisaient partie du personnel enseignant de quatre écoles, attachées à deux centres de services différents, soit le Centre de services scolaire des Chênes et le Centre de services scolaire Chemin-du-Roy. Chacune des personnes enseignantes possède minimalement un baccalauréat en enseignement. À l'exception d'une personne enseignante débutante, l'ensemble des personnes participantes ont plus de 15 ans d'expérience en enseignement. Les personnes enseignantes sélectionnées enseignent à tous les niveaux du secondaire, à l'exception de la 4^e année. Afin de préserver la confidentialité des personnes participantes, leur prénom n'a pas été révélé. L'utilisation de prénom fictif sera utilisée afin de les identifier tout en préservant leur anonymat. Le portrait des personnes participantes est présenté dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Portrait des personnes participantes à la recherche

Prénom fictif	Tâche	Niveau	Formation	Nombre d'années d'expérience
Pascale	Français	Secondaire 3	Baccalauréat en enseignement du français et de l'histoire au secondaire	17
Janique	Anglais	Secondaire 1	Baccalauréat en adaptation scolaire	30

			Maîtrise en enseignement de langue seconde	
Patrick	Monde contemporain	Secondaire 5	Baccalauréat en enseignement du secondaire en univers social	18
Sylvie	Histoire et géographie	Secondaire 1 à 3	Baccalauréat en enseignement du secondaire en univers social Certificat en intervention psychosociale	20
Amélie	Mathématique	Secondaire 5	Double baccalauréat en mathématiques et en enseignement des mathématiques au secondaire	2
Francis	Sciences	Secondaire 3	Baccalauréat en enseignement des sciences au secondaire	15

À la prochaine section, nous expliquons les méthodes et les outils de recherche utilisés pour collecter les données.

3.3. LES MÉTHODES ET LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Les méthodes de collecte de données, c'est-à-dire les techniques de collecte de données mises en œuvre pendant la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018), seront présentées dans cette section. La collecte s'est déroulée de mars à juin 2023. Les méthodes mobilisées sont une observation d'une période d'enseignement et une entrevue semi-dirigée pour chacune des personnes participantes et la personne chercheuse a utilisé un journal de bord. Une grille d'observation, un schéma d'entrevue et un journal de bord ont été utilisés comme outil de collecte de données. La stratégie de triangulation entre l'entrevue et l'observation a permis de croiser et de regrouper différentes perspectives afin

de combler les limites des modes de collectes de données pris séparément (Savoie-Zajc, 2018). Une comparaison des pratiques observées et déclarées a donc été effectuée dans la collecte de données. Cette triangulation des méthodes favorise l'obtention de données qui sont fidèles au phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2018).

3.3.1 L'observation

Les observations constituent une source d'information importante dans la collecte de données d'une étude qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2018). L'observation est une démarche dans laquelle l'information est recueillie par la chercheuse qui est témoin des comportements effectués par les personnes participantes dans leur propre environnement (Martineau, 2021). Pour cette recherche c'est l'observation non participante qui a été effectuée. Cette méthode de collecte de données permet d'approfondir la compréhension du phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016) sans pour autant prendre part aux activités (Martineau, 2021). Ainsi, dans cette étude, il a été possible d'observer les agissements des personnes participantes en intégrant le groupe sans pour autant prendre part aux activités du cours.

Comme recommandé par Martineau (2021), la chercheuse avait préalablement conçu une grille d'observation afin de cibler adéquatement les informations à noter et de porter son attention sur les éléments liés aux objectifs de recherche. Cette grille permettait de décrire les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives en réaction au comportement perçu comme étant perturbateur et les interventions de la

personne enseignante. Ainsi, pour chaque intervention effectuée en réaction aux comportements perturbateurs lors de l'observation, la chercheuse détaillait les éléments pertinents de l'intervention dans la grille. De manière plus spécifique, l'intervention de la personne enseignante était divisée en trois sections : les actions de la personne enseignante précédant son intervention, la description détaillée de son intervention et les actions effectuées par la personne enseignante à la suite de son intervention (Annexe C).

Chaque personne participante a été observée pendant une période d'une durée de 60 minutes ou de 75 minutes. C'est les personnes participantes de la recherche qui ont proposé des périodes qui leur semblaient pertinentes pour la présente recherche. Pour les six observations, la chercheuse s'assoyait dans le fond de la classe, isolée du reste du groupe, afin d'éviter de déranger le déroulement du cours. La présence de cette dernière était annoncée brièvement en début de période par les personnes enseignantes. Pendant les observations, il s'est avéré difficile pour la chercheuse d'utiliser la grille d'observation comme il avait été initialement prévu. En effet, en raison du nombre important d'interventions observées lors de la période et afin d'éviter d'oublier des éléments importants, la chercheuse a choisi de noter toutes les actions observées des personnes enseignantes. À l'instar de Savoie-Zajc (2018) il a été découvert qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser une grille d'observation lors d'une observation passive, puisque la question de recherche, à elle seule, donne une orientation à la chercheuse dans ses observations. Martineau (2021) mentionne aussi que la grille peut empêcher la chercheuse d'être attentive à la nouveauté ou à l'inhabituel. Puisque l'objectif de la recherche est de décrire

des options de remplacement, soit de trouver des interventions qui peuvent sembler nouvelles ou inhabituelles, la chercheuse a finalement préféré noter toutes les interventions afin d'éviter de passer à côté d'évènements importants lors des observations. En d'autres mots, la grille n'a pas été utilisée, car il était difficile de l'utiliser en situation.

Suivant les observations, certaines situations vécues ont fait l'objet de discussion avec les personnes participantes lors des entrevues.

3.3.2. L'entrevue semi-dirigée

Savoie-Zajc (2018) suggère d'allier différents modes de collecte de données, tels que des entrevues, des observations et l'usage de matériel écrit afin de mettre en évidence divers aspects du problème analysé et de confirmer ou de nuancer certaines informations recueillies. L'entrevue permet de rassembler des informations permettant à la chercheuse de mieux comprendre le phénomène étudié (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, la personne interrogée partage son savoir et son expertise à la chercheuse afin d'affiner ensemble une meilleure compréhension du phénomène étudiée (Savoie-Zajc, 2021). Ainsi, afin d'approfondir les informations collectées et pour comprendre les intentions des personnes participantes derrière les interventions utilisées lors des observations, une entrevue a été effectuée avec chacune d'entre elles. Le type d'entrevue choisi pour cette recherche a été l'entrevue semi-dirigée individuelle, puisque cette dernière permet l'explicitation et la compréhension, l'apprentissage d'un phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2021). Ainsi, à l'aide de l'entrevue semi-dirigée, les personnes enseignantes ont pu décrire avec détails

leurs interventions, permettant ainsi à la chercheuse de comprendre, d'apprendre et d'approfondir les pratiques enseignantes nommées par celles-ci.

En moyenne, trois semaines se sont écoulées entre l'observation et l'entrevue du participant. L'élaboration de la version finale du guide d'entrevue a été réalisée pendant ce délai (Annexe D). Un guide d'entrevue permet à la chercheuse de préparer un plan afin de déterminer les thèmes et les sous-thèmes qui doivent être abordés lors des échanges afin bien se préparer à l'entrevue semi-dirigée et de guider la conversation (Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2021). Le guide d'entrevue a été conçu dans l'objectif d'offrir une trace écrite des notes de la chercheuse et pour orienter les échanges sur les objectifs de l'étude. Ce dernier comportait 14 questions regroupées en 4 sections : questions sociodémographiques, questions pour contextualiser, questions sur les observations et questions d'approfondissement. La section sociodémographique a permis de préciser les informations sur la personne enseignante, telles que la discipline enseignée, ses années d'expérience et sa formation. La section suivante a permis de contextualiser leur perception sur ce que représente la gestion de classe pour faciliter l'analyse. Ensuite, la prochaine section a permis de faire un retour sur les interventions utilisées lors des observations et sur d'autres options de remplacement recommandées par les personnes participantes. Enfin, une dernière section sur l'approfondissement motifs, leviers et contraintes reliées aux options de remplacement complètent le guide d'entrevue.

Lors des entrevues, Fortin et Gagnon (2016) mettent en garde les personnes chercheuses afin qu'ils évitent d'exprimer de la subjectivité (verbalement ou non

verbalement) lors des entrevues. Pareillement, ces mêmes auteurs indiquent que les entrevues semi-dirigées nécessitent des habiletés de communication, telles que l'écoute active. Cette habileté s'observe par des signes de tête affirmatifs ainsi que des périodes de silence. Lors de l'entrevue semi-dirigée, la chercheuse doit réfléchir à ce que la personne participante vient de verbaliser afin de faire un retour sur ce qui mérite d'être approfondi, nuancé ou confirmé selon les objectifs de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Afin de retenir les idées pertinentes verbalisées par les personnes participantes, d'organiser les idées et pour que les thèmes prévus soient abordés, Savoie-Zajc (2021) conseille de prendre des notes lors de l'entrevue. Le guide d'entrevue a permis d'orienter adéquatement la conversation lors des entrevues, de noter ce qu'il s'avérait souhaitable de clarifier et de relever les idées nouvelles émergentes. Par ailleurs, afin d'améliorer le guide d'entrevue, une pratique d'entrevue avec une personne enseignante volontaire a été réalisée. Puisque cette personne ne correspondait pas aux critères de sélection, les données recueillies lors de cette entrevue n'ont pas été retenues lors de l'analyse, mais cette pratique a permis à la chercheuse d'être mieux préparée pour les entrevues avec les personnes participantes.

Pour l'entrevue, ce sont les personnes enseignantes qui ont proposé le moment et l'endroit. La chercheuse leur a aussi proposé entre une rencontre en présentiel ou en virtuel, et seulement une personne participante a choisi une rencontre virtuelle. Au moment de leur choix, une entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ 60 minutes a été réalisée dans un local de leur école ou en téléconférence par Zoom, et ce, en dehors des heures de cours.

Les entrevues individuelles ont permis de décrire les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives utilisées par les personnes enseignantes du secondaire lors de comportements perturbateurs, d'identifier les motifs évoqués par les personnes enseignantes qui les amènent à recourir à ces interventions ainsi que d'identifier les contraintes et les leviers reliés à leur mise en place. Martineau (2021) suggère d'utiliser un enregistreur numérique afin d'enregistrer les propos tenus lors des entrevues semi-dirigées. Cela permet à la chercheuse d'assurer une retranscription exacte des propos tenus par les personnes participantes. Cette retranscription a été effectuée manuellement sans recourir à un logiciel de transcription automatique. Aussi, l'équipe de recherche peut accéder aux données brutes, permettant une écoute répétée des propos des personnes participantes, pour mieux comprendre leur discours et ainsi limiter les erreurs d'interprétation. Pour ces raisons, chaque rencontre a été enregistrée en accord avec les personnes participantes afin d'être transcrite en verbatim.

Afin d'assurer une meilleure transférabilité et fiabilité de la recherche (Savoie-Zajc, 2018), un journal de bord a été rédigé tout au long de la recherche.

3.3.3. Le journal de bord

Un journal de bord peut être utilisé pour s'assurer de décrire le phénomène et ses impressions (Savoie-Zajc, 2018) ainsi que pour conserver des traces du cheminement de l'étude (Bernard et Vanlint, 2021). Effectivement, la chercheuse réunit des renseignements précieux à l'intérieur d'un document dans lequel elle consigne ses

réflexions, ses interrogations et les informations qu'elle juge pertinentes (Savoie-Zajc, 2018). Le journal de bord constitue une stratégie utile pour obtenir des résultats fidèles et pour favoriser la transférabilité des résultats de recherche (Savoie-Zajc, 2018).

Tout au long de cette recherche, le journal de bord est utilisé par la chercheuse comme un outil de référence, de réflexion et de justification pour chacune des décisions prises pour cette recherche. Toutes les informations descriptives, les impressions, les pistes d'interprétation et les interrogations quant aux personnes participantes sont détaillées avec précision dans un journal de bord. De la même manière, chacune des rencontres avec l'équipe de recherche a été minutieusement détaillée. Les objectifs de la rencontre, les questions importantes à discuter, les grandes décisions prises ainsi que les tâches à effectuer pour la prochaine rencontre sont notés pour guider la chercheuse dans le projet de recherche. Selon Bernard et Vanlint (2021), le journal de bord, sous forme d'un carnet, permet de conserver, chronologiquement, des traces de l'étude, de nourrir la réflexion et de guider et soutenir la conceptualisation des catégories. Effectivement, l'outil permet de dégager les influences théoriques et conceptuelles tout au long du cheminement de l'étude (Savoie-Zajc, 2018). Pour cette recherche, cet outil a orienté la construction de l'arbre catégoriel et des choix des codes. Les différents essais de catégorisations des options de remplacement, des motifs ainsi que des leviers et contraintes ont été notés par la chercheuse. Ainsi, les pistes théoriques consignées dans le journal de bord ont servi repères pour la chercheuse et ceux-ci ont influencé le processus d'analyse et de conceptualisation.

Afin de reconnaître la subjectivité et en limiter les effets, le journal de bord a permis à la chercheuse de prendre du recul sur son mémoire. En effet, selon Bernard et Vanlint (2021), le projet d'écriture que comporte le journal de bord, favorise une distance critique dans la construction des connaissances de la personne enseignante. Il explique que la justification de ses choix et la construction d'arbre thématique comprise dans le journal de bord permettent de prendre du recul par rapport à l'objet d'étude et aux biais de la chercheuse. Le tableau 2 résume les outils et les méthodes de collecte de données utilisés pour cette recherche.

Tableau 2 : Outils et méthodes de collecte de données

Les outils	La modalité	Les apports
L'observation	Observer et noter les agissements des personnes participantes en intégrant le groupe pendant une période (entre 60 et 75 minutes) sans pour autant prendre part aux activités du cours.	Recueillir un grand nombre de données sur les personnes enseignantes. Approfondir la compréhension du phénomène à l'étude. Triangler les données pour une compréhension riche du phénomène étudié.
L'entrevue semi-dirigée individuelle	Effectuer une entrevue semi-dirigée avec chacune des personnes enseignantes.	Recueillir un grand nombre de données sur les personnes enseignantes. Approfondir la compréhension du phénomène à l'étude. Recueillir le point de vue et les explications des personnes enseignantes quant au phénomène étudié. Triangler les données pour une compréhension riche du phénomène étudié.

Le journal de bord	Consigner les informations, les réflexions, les interrogations et les décisions de la chercheuse dans le processus de recherche.	<p>Consigner les réflexions, les interrogations et les décisions de la chercheuse dans le processus de recherche pour conserver une distance critique.</p> <p>Consigner les informations jugées pertinentes pour une description riche du phénomène étudié.</p> <p>Trianguler les données pour une compréhension riche du phénomène étudié.</p>
--------------------	--	---

3.4. LA MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Les données ont été recueillies de manière qualitative par des entrevues ainsi que des périodes d'observation afin d'être analysées qualitativement à l'aide du logiciel Nvivo. L'analyse qualitative est une « démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé, 2011, p.203). La méthode d'analyse choisie pour cette étude est la méthode inductive. Selon Legendre (2005), il s'agit d'un « mode de raisonnement logique qui consiste à généraliser à un ensemble les données particulières obtenues à partir d'un nombre limité d'éléments ». Dans le processus inductif, on part des données brutes pour créer des catégories (Fortin et Gagnon, 2016). L'analyse de type inductif vise à faire émerger des catégories, à dégager le sens d'une situation pour ensuite lier, dans un schème explicatif, les divers éléments d'un phénomène (Dionne, 2018). La sous-section suivante permet de comprendre la démarche de catégorisation thématique réalisée selon une analyse inductive des données.

3.4.1. Les opérations d'analyse

Dans cette recherche, les options de remplacement utilisées ou évoquées par les personnes enseignantes ont été analysées ainsi que les raisons justifiant les interventions. À la suite de la collecte de données auprès des personnes participantes à la recherche, une transcription des notes des observations et des entrevues a été effectuée. Initialement, la chercheuse a commencé par la transcription des notes d'observation pour les analyser dans Nvivo. Ainsi, à partir de ce qui ressort du corpus empirique de la collecte de données, des catégories d'analyse ont été construites. Un premier regroupement des éléments de réponses en lien avec les objectifs de l'étude a été fait, soient les options de remplacement, les motifs, les leviers et les contraintes. Suivant ce travail, un premier arbre thématique des catégories a émergé. Ensuite, la chercheuse a analysé les verbatims des entrevues. De nouveaux codes et des regroupements se sont alors ajoutés à l'arbre thématique. Dans les premières phases de création des thèmes, une attention particulière a été portée à l'emploi des mots exacts utilisés par les personnes participantes, afin de rendre fidèlement compte de leurs propos et des observations recueillies.

La démarche de catégorisation thématique a été réalisée en s'inspirant du processus de Paillé et Mucchielli (2021). D'abord, la chercheuse a effectué une lecture attentive du verbatim en annotant les éléments marquants. Ensuite, la thématisation a été réalisée en générant les thèmes reliés aux propos tenus des personnes participantes et en regroupant les verbatims associés au même thème. Le tableau 3 présente un exemple de

thème généré à partir des propos recueillis lors des entrevues menées auprès des personnes participantes.

Tableau 3 : Exemples tirés de NVivo, d'un thème généré et des unités de sens qui y sont associées avec les entrevues individuelles

Exemple de thème	Exemples tirés des verbatims d'unités de sens qui sont associées au thème
S'approcher de l'élève	Patrick : « ma première intervention est toujours présentiel c'est toujours d'aller près de la personne ».
	Sylvie : « Des élèves qui se regardent, [...] Tu te places dans le milieu, tu continues ton cours »
	Amélie : « Pendant mes explications, je me promène. Si un élève parle, au lieu d'arrêter le cours pour dire : "tu parles, tu me déranges, arrête." Je fais juste amener le regard de la classe qui me suit pendant que j'enseigne vers les 2-3 individus qui dérangent ».
	Pascale : « Je peux m'approcher de lui ».

Cette opération a été réalisée pour l'ensemble des interventions observées et rapportées ainsi que pour les motifs, leviers et enjeux rapportés par les personnes participantes. Ensuite, une autre opération de catégorisation thématique a été réalisée. Les différents thèmes générés étaient regroupés via des rubriques ou des sous-rubriques. Ces derniers ont émergé à la suite de plusieurs thèmes qui comportaient des similitudes. Dans cette recherche, les rubriques et les sous-rubriques réfèrent aux catégories d'interventions, aux catégories des motifs et aux catégories des leviers et contraintes. Le tableau 4 présente un exemple de rubrique généré à partir des thèmes obtenus des verbatims d'entrevues et d'observations menées auprès des personnes participantes.

Tableau 4 : Exemples tirés de NVivo, d'une rubrique, des thèmes générés et des unités de sens qui y sont associées avec les entretiens individuels et les observations

Exemple de rubriques	Exemples de thèmes	Exemples tirés des verbatims d'unités de sens qui sont associées au thème
Réajuster le matériel, la tâche ou le déroulement du cours	Rendre accessible du matériel à l'élève	Sylvie : « Un élève mentionne qu'elle a malheureusement oublié son cahier de révision à la maison. Elle en a un autre et elle lui donne » Janique : « Deux élèves n'ont pas les couleurs demandées, la personne enseignante a justement des couleurs en extra qu'elle prête aux élèves ».
	Réajuster la tâche de l'élève	Pascale : « Moi des fois, je mets un objectif en fonction de ce que je vois que les peuvent me donner. Si je donne 10 pages de cahier, puis que je le vois que lui ça va pas, je lui demande au moins les 2 premières pages pour aujourd'hui. C'est une autre façon de donner un objectif. Puis souvent, une fois ils ont décloché, ils font les 10 pages comme prévu finalement ».
	Réajuster le déroulement du cours pour l'ensemble de la classe	Janique : « Avec le temps, les élèves semblent être plus distraits de la tâche, car la majorité semble avoir terminé. Elle décide alors de commencer à corriger même s'il reste encore du temps sur l'horloge affichée devant la classe ». Pascale : « Quand trop de monde parle, ok on va y aller à main levée, pas obligé d'être à voix haute ».

Les thèmes et les rubriques générés ont été organisés dans un document Word pour faciliter la clarté de leur organisation. À travers cette analyse, plusieurs rencontres avec l'équipe de recherche ont été organisées afin d'interroger l'arbre thématique jusqu'à ce que les catégories soient stables. En effet, il a été observé que les données nouvelles se répétaient et n'ajoutaient plus rien de nouveau à la compréhension du problème étudié. Savoie-Zajc (2018) explique qu'on est arrivé à une saturation des données lorsque « les

données nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène et que les catégories d'analyse ne sont plus enrichies par l'apport de données supplémentaires ».

Maintenant que nous avons discuté de l'ensemble des démarches, des méthodes et des procédures utilisées pour conduire cette recherche, nous présentons les résultats dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats issus des observations et des entrevues des personnes participantes de la recherche. Les résultats ont été séparées en trois sous-sections selon les objectifs de recherche comme suit : les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives, les motifs qui amènent les personnes enseignantes à recourir à ces interventions ainsi que les leviers et les contraintes reliés à leur mise en œuvre.

4.1 LES OPTIONS DE REMPLACEMENT AUX INTERVENTIONS PUNITIVES ET COERCITIVES

Pour les 418 options de remplacement répertoriées lors de la collecte de données effectuées lors des observations et des entrevues, 16 catégories d'interventions ont été dégagées. Les options présentées sont en réaction à un comportement perturbateur d'un élève (CP) afin qu'il adopte un comportement adapté (CA). Dans l'idée de synthétiser et de simplifier la présentation des résultats, elles sont regroupées en trois grandes catégories d'interventions, soit les interventions très limitées, les interventions limitées et les interventions modérées. Le tableau suivant vous présente la classification des interventions ainsi que leur description.

Tableau 5 : Types d'interventions réactives négatives

Les types d'intervention	Descriptions
--------------------------	--------------

Interventions très limitées	Les interventions nécessitent très peu d'effort, très peu de temps et elles ne perturbent pas le déroulement du cours.
Interventions limitées	Les interventions nécessitent peu d'effort, peu de temps et elles perturbent légèrement le déroulement du cours.
Interventions modérées	Les interventions nécessitent plus d'efforts, plus de temps, plus de ressources et elles perturbent le déroulement du cours.

4.1.1 Les interventions réactives négatives très limitées

Les interventions très limitées rassemblent les interventions utilisées par les personnes participantes qui demandent très peu d'effort et de temps ainsi que celles qui ne nuisent pas au déroulement du cours. Le tableau 6 présente brièvement les trois catégories d'intervention incluses dans ce type d'intervention.

Tableau 6 : Interventions réactives négatives très limitées

Interventions réactives	Descriptions
Ignorer volontairement le comportement manifesté par l'élève	La personne enseignante ignore volontairement le comportement perturbateur de l'élève.
Regagner l'attention de l'élève par un signal	La personne enseignante fait un signal verbal ou non verbal destiné à l'élève afin d'attirer ou de maintenir son attention sur la tâche ou ce que dit la personne enseignante.
Informé l'élève du comportement à cesser ou à faire par un indice	La personne enseignante formule un indice verbal ou non verbal à l'élève afin d'avertir, de transmettre une consigne ou de passer un message sur le CP ou le CA.

4.1.1.1 Ignorer volontairement le comportement manifesté par l'élève

Une intervention très limitée est d'ignorer volontairement le comportement qui est perçu comme perturbateur par les personnes enseignantes. La personne enseignante n'a

pas donné d'attention à l'élève par rapport au comportement afin de continuer son cours. Par exemple, les personnes enseignantes ont continué leur explication sans intervenir directement sur des comportements qui sont perçus comme perturbateurs, tels qu'un bruit de téléphone, un élève qui donne volontairement la mauvaise réponse à une question (observation de Janique), un retard, une participation d'un élève qui n'a pas levé la main, etc. Voici un exemple présenté par Patrick lors de son entrevue :

Ça va juste être de l'ignorer, parce que l'élève qui veut la confrontation en réalité, il veut avoir une attention, une attention négative. Plus ça escalade, plus il a d'attention.

Dans cet exemple, comme le comportement perturbateur est plus important, la personne enseignante précise que l'ignorance volontaire est combinée à un retour avec l'élève.

Une personne participante ajoute une intervention physique en plus d'éviter de donner une attention à l'élève. Cette sous-catégorie de l'ignorance volontaire est nommée extinction. Lors du désengagement d'un de ses élèves, la personne enseignante propose de ne pas le regarder et de ne pas lui parler, mais de faire une flèche dans son cahier, d'ouvrir son cahier à la bonne page ou de pousser son crayon vers son cahier.

En somme, les personnes participantes de la recherche expliquent utiliser l'ignorance volontaire du comportement manifesté par l'élève pour éviter d'utiliser les interventions punitives et coercitives en réaction aux comportements des élèves

4.1.1.2 Regagner l'attention de l'élève par un signal

Cette recherche révèle que les personnes participantes font un signal à l'élève afin d'attirer ou de maintenir son attention sur la tâche ou sur l'enseignement. Francis précise lors de l'entrevue que l'intention de cette intervention est d'amener « une interactivité qui est beaucoup plus dynamique pour [cette] génération qui ont besoin de cette stimulation la constante ». Le tableau 7 illustre les types de signaux permettant de regagner l'attention de l'élève selon les personnes participantes.

Tableau 7 : Regagner l'attention de l'élève par un signal

Signal non verbal	Signal verbal
Faire des gestes	Moduler la voix ou interrompre ses explications
Faire un bruit	Nommer le nom de l'élève
Se déplacer	Citer l'élève dans son enseignement
Toucher l'élève	Questionner l'élève sur la matière

D'un côté, un signal est transmis à l'élève sous forme non verbale. En d'autres mots, les personnes enseignantes n'utilisent pas leur voix lors de l'intervention. En ce qui concerne le signal non verbal, il renvoie à trois sous-catégories : 1) Faire des gestes ; 2) Faire un bruit ; 3) Se déplacer ; 4) Toucher l'élève.

Pour ce qui est de la première sous-catégorie qui consiste à attirer l'attention par un signal non verbal, selon les entrevues et les observations, il est mentionné de faire des gestes afin d'attirer ou de maintenir l'attention des élèves. Pour capter cette attention, les personnes enseignantes peuvent faire des gestes, des mouvements ou des déplacements. Allumer les lumières en début de cours, changer de place devant la classe, avoir des

expressions faciales ou se déplacer devant la classe pour être dynamique sont des exemples de gestes inclus dans cette sous-catégorie.

La deuxième sous-catégorie afin d'attirer l'attention par un signal non verbal est de faire un bruit. Les personnes enseignantes de la recherche indiquent qu'elles tapent discrètement des mains ou qu'elles font un petit bruit sur le bureau de l'élève.

La troisième sous-catégorie afin d'attirer l'attention par un signal non verbal est de se déplacer. Cette intervention correspond à une personne enseignante qui se met en mouvement, se déplace ou crée une proximité physique pour intervenir auprès de l'élève. Cette intervention est séparée en trois déplacements : s'approcher de l'élève, se positionner derrière la classe et se positionner devant la classe.

Le premier déplacement, soit de s'approcher de l'élève, est une intervention utilisée par les personnes participantes pour intervenir en réaction à un comportement qui est perçu perturbateur. Cette intervention est d'effectuer un déplacement afin de manifester de manière signifiante une présence auprès de l'élève. Par exemple, la personne enseignante se déplace vers des élèves qui parlent pendant les explications ou des élèves qui n'effectuent pas le travail demandé. Selon les propos échangés lors de l'entrevue avec Sylvie, une personne participante, elle intervient auprès de deux élèves qui se parlent pendant le cours comme suit : « Tu te places dans le milieu, tu continues ton cours, mais eux autres ils sont comme ha ok c'est fini. Madame [Sylvie], elle le sait qu'il y a quelque chose qui se passe, on va l'arrêter ». Patrick, une autre personne participante, précise lors

de l'entrevue que c'est le déplacement qu'il priorise pour commencer à intervenir lors d'un comportement perçu perturbateur : « Je me promène beaucoup, puis à travers les années, je pense que ma première intervention est toujours présente. C'est toujours d'aller près de la personne. [...] Souvent, je n'ai pas besoin de parler, ça va se replacer ».

Le deuxième déplacement, se positionner derrière la classe, est une intervention utilisée par les personnes enseignantes lors de la recherche. Celles-ci vont se déplacer pour être positionnées derrière la classe afin de repérer et d'intervenir avec les élèves ayant un comportement perçu comme perturbateur. Lors d'une observation d'une personne participante, elle s'était placée en arrière de la classe lors du visionnement d'une vidéo. Lorsqu'un élève s'est retourné pour parler avec un camarade, l'élève a vu que la personne enseignante pouvait facilement la voir et elle s'est retournée. Il est intéressant aussi de préciser que cette intervention est souvent combinée avec l'indice non verbal consistant à faire établir un contact visuel qui sera présenté dans une des prochaines sections (4.1.2.1).

Le troisième déplacement ressorti des observations et des entrevues que les personnes participantes se positionnent devant l'élève. Ces dernières effectuent un déplacement afin de créer une proximité physique avec l'élève afin d'être face à face avec l'élève et/ou d'être à la même hauteur que l'élève. Souvent combinées avec une discussion dans l'action (voir section 4.1.3.5), les personnes enseignantes ont tendance à se déplacer, se positionner à genou ou s'asseoir pour faire face à l'élève.

Pour la quatrième sous-catégorie, afin d'attirer l'attention par un signal non verbal, les personnes participantes touchent l'élève pour attirer ou maintenir l'attention de l'élève. Lors des observations, une personne enseignante a touché l'épaule d'un élève et une autre a touché la chaise d'un élève afin d'attirer l'attention de l'élève pour effectuer ensuite une autre intervention. Lors d'une entrevue, Patrick révèle qu'il utilise cette intervention lorsqu'une relation de confiance est créée avec l'élève.

Nous venons de décrire les signaux non verbaux, maintenant nous allons présenter le signal pour attirer ou maintenir l'attention de l'élève qui est émis sous forme verbale par la personne enseignante. Le signal verbal renvoie à cinq sous-catégories : 1) Moduler la voix ; ou interrompre ses explications ; 2) Nommer le nom de l'élève; 3) Citer l'élève dans son enseignement; 4) Questionner l'élève sur la matière.

La première sous-catégorie pour attirer ou maintenir l'attention par un signal verbal est de moduler la voix. À travers son enseignement et en réaction aux comportements perturbateurs, certaines personnes participantes varient la hauteur, le timbre, l'intensité ou le débit de leur voix afin d'attirer ou de maintenir l'attention de l'élève. Ces dernières modulent leur voix, soit monter ou descendre le ton de leur voix, afin que les élèves les écoutent. Les données de la recherche révèlent aussi que les personnes participantes arrêtent leurs explications en effectuant une pause marquée et fortement ressentie afin d'attirer l'attention de leurs élèves. Lors de l'observation de Janique, lorsque des élèves parlent entre eux et qu'ils ne sont plus attentifs à ses explications, elle prend une petite pause et elle recommence ses explications. Selon cette

personne enseignante, à la suite de cet arrêt, les élèves sont plus tranquilles et attentifs à son enseignement.

Pour la deuxième sous-catégorie du signal verbal pour attirer ou maintenir l'attention des élèves, selon les observations de cette recherche, les personnes enseignantes nomment le nom des élèves. Par exemple, lors de l'observation de Amélie, la personne enseignante nomme le nom des élèves pour obtenir leur attention avant de commencer le cours.

Pour ce qui est de la troisième sous-catégorie, il est ressorti des données que les personnes enseignantes prononcent le nom de l'élève dans leur enseignement afin d'attirer son attention. Selon les propos de Pascale lors de son entrevue, l'intervention n'a pas comme objectif de mettre l'élève mal à l'aise ou d'attendre une réponse de sa part. L'intention est de nommer le nom de l'élève dans son exemple ou dans ses explications afin de retrouver son attention. Par exemple, lors de l'observation de Francis, elle utilise l'option de remplacement suivante :

À la fin du cours, il est plus difficile pour l'élève d'être attentif et il regarde autre chose que la personne enseignante. La personne enseignante semble l'avoir remarqué, car il dit dans son enseignement : « comme Justin l'a dit tantôt... » L'élève sourit et la personne enseignante a retrouvé son attention.

La quatrième sous-catégorie pour attirer l'attention des élèves est de questionner les élèves. Certaines personnes participantes questionnent l'élève sur la matière. Voici un exemple de cette option de remplacement effectué par Sylvie lors d'une observation :

Un élève est moins attentif et il n'a pas son cahier ouvert. Elle le remarque et elle lui pose une question concernant le cours. Il ne peut pas répondre, car il n'est pas à la bonne page. Elle pose alors la question à quelqu'un d'autre pendant que l'élève se met en action en ouvrant son cahier à la bonne page. Il semble maintenant plus attentif.

En résumé, dans l'idée d'éviter d'utiliser des interventions punitives et coercitives en réaction aux comportements perturbateurs, les personnes participantes vont utiliser différents signaux pour regagner l'attention des élèves.

4.1.1.3 Informer l'élève du comportement à cesser ou à faire par un indice

Les personnes participantes de cette recherche ont tendance à informer l'élève du comportement à cesser verbalement ou à le faire par un indice non verbal. Pour cette intervention, la personne enseignante formule un indice verbal ou non verbal à l'élève afin de transmettre une consigne ou de faire passer un message sur le comportement à cesser ou à amorcer. Afin d'apporter une analyse plus fine, les deux catégories principales pour informer l'élève du comportement par un indice sont subdivisées en sous-catégories, comme illustré dans le tableau ci-dessous.

Tableau 8 : Informer l'élève du comportement à cesser ou à faire par un indice

Indice non verbal	Indice verbal
Utiliser le contact visuel	Formuler un appel verbal sur l'action à amorcer
Utiliser l'expression faciale	Formuler un appel verbal sur l'action à amorcer avec explication
Faire des gestes	Formuler un appel verbal sur l'action à cesser
	Formuler un appel verbal sur l'action à cesser avec explication
	Rappeler les consignes

	Rappeler les consignes avec explication
	Questionner l'élève sur la compréhension de la consigne formulée

D'un côté, l'indice est transmis à l'élève sous forme non verbale. En d'autres mots, les personnes enseignantes n'utilisent pas leur voix lors de l'intervention. En ce qui concerne d'informer l'élève du comportement à cesser ou à faire par un indice non verbal, il renvoie à trois sous-catégories : 1) Utiliser le contact visuel ; 2) Utiliser l'expression faciale ; 3) Faire des gestes.

La première sous-catégorie pour l'indice non verbal est l'utilisation du contact visuel par la personne enseignante. Le contact visuel avec l'élève a pour but de lui transmettre un message à l'élève sur son comportement. Lors des observations, les personnes participantes ont tendance à utiliser le contact visuel pour informer les élèves des comportements à cesser comme arrêter de parler avec un camarade ou faire du bruit. Lors de l'observation de Janique, elle « fixe la classe, ce qui la rend très attentive aux comportements perturbateurs des élèves. Ce qui lui permet de réagir rapidement et ne rien manquer ».

La deuxième sous-catégorie pour l'indice non verbal est l'utilisation de l'expression faciale par la personne enseignante afin de transmettre un message à l'élève sur son comportement. Lors de l'observation de Francis, il utilise l'expression faciale lorsqu'un élève fait des interventions hors sujets dans le cours afin de l'informer de cesser

son comportement. Cet indice non verbal est aussi observé afin d'informer l'élève du comportement à adopter. Par exemple, lors de l'observation de Janique, « regarde un élève qui ne se met pas en action et [lui] fait signe de non de la tête » afin que l'élève commence le travail demandé.

La troisième et dernière sous-catégorie pour l'indice non verbal est l'utilisation de geste par la personne enseignante. Celle-ci va faire des gestes, des mouvements ou des déplacements afin de transmettre un message à l'élève sur son comportement au lieu de seulement chercher à attirer son attention. Parmi les interventions recensées lors des observations, Janique note le retard d'un élève tout en continuant son cours et Patrick fait des mouvements avec ses mains pour indiquer à l'élève de se mettre au travail. Selon les échanges lors de l'entrevue avec ce dernier, il précise qu'il cogne sur le bureau d'un élève lorsque celui-ci n'est pas engagé. Lors de l'observation de cette même personne participante, Patrick utilise l'option de remplacement suivante :

Un élève se lève et il va rapidement parler avec un élève à une autre table. Il est sur le côté de façon à ce que l'élève le voie. Il le touche gentiment sur l'épaule et je lui demande d'aller à sa place en pointant sa chaise.

Nous venons de décrire les indices non verbaux, maintenant nous allons présenter les indices pour informer l'élève sur son comportement qui sont émis sous forme verbale par la personne enseignante. Pour ceux-ci, ils renvoient à six sous-catégories : 1) Formuler un appel verbal sur l'action à amorcer ; 2) Formuler un appel verbal sur l'action à amorcer avec explication ; 3) Formuler un appel verbal sur l'action à cesser ; 4) Formuler un appel verbal sur l'action à cesser avec explication ; 5) Rappeler les consignes ; 6) Rappeler les

consignes avec explication ; 7) Questionner l'élève sur la compréhension de la consigne formulée.

La première sous-catégorie pour l'indice verbal est de formuler un appel verbal à l'élève sur l'action à amorcer. La personne enseignante formule une demande verbale claire pour signaler qu'il doit adopter les comportements attendus, tels que demander de lever la main, d'aller s'asseoir, d'aller à une page ou de commencer le travail. Par exemple, lorsqu'un élève arrive en retard et prend son temps pour s'asseoir lors de l'observation de Francis, il fait l'appel verbal suivant : « “Je vais t'inviter à t'asseoir” en regardant l'élève en retard. Celui-ci accélère le pas et il s'exécute ».

La deuxième sous-catégorie ajoute des explications lorsque la personne enseignante formule l'appel verbal sur l'action à amorcer. En effet, la demande verbale est formulée clairement pour signaler à l'élève qu'il doit adopter le comportement attendu et expliquer les raisons justifiant cette demande. Par exemple, lors de l'observation de Janique, cette dernière demande à un élève qui fait du bruit avec son crayon de le poser et elle lui explique que le bruit du crayon la distrait dans son enseignement. Dans le même ordre d'idée, lorsque quelques élèves parlent en même temps que Patrick veut donner ses consignes, il précise que « ça aide d'écouter pour faire le travail et répondre aux exigences ».

La troisième sous-catégorie pour l'indice verbal est de formuler un appel verbal à l'élève sur l'action à cesser. La personne enseignante formule une demande verbale claire

pour informer l'élève qu'il doit cesser un comportement comme celui d'arrêter de parler avec son camarade.

La quatrième sous-catégorie ajoute des explications lorsque la personne enseignante formule l'appel verbal sur l'action à cesser. En plus de formuler clairement un indice verbal afin d'informer l'élève du comportement à cesser, les raisons justifiant cette demande sont précisées. Lors d'une observation, lorsqu'un élève parle en même temps que Patrick, il lui demande d'arrêter de parler et précise qu'il n'a pas fini de parler.

La cinquième sous-catégorie pour l'indice verbal est de rappeler les consignes à l'élève. Lors des observations, il est ressorti que les personnes participantes vont rappeler les consignes verbalement aux élèves, comme rappeler les pages à faire (observation d'Amélie) ou le temps alloué pour le travail (observation de Patrick).

La sixième sous-catégorie pour l'indice verbal est de rappeler les consignes à l'élève avec des explications. Lorsqu'un élève prend la parole sans lever la main, l'indice verbal proposé par Janique lors de son entrevue est « oups tu as oublié de lever la main, parce que comme ça il y en a d'autres qui ne prennent pas la parole parce que toi tu n'as pas levé la main, ça les coupe ».

La septième et dernière sous-catégorie pour l'indice verbal est de questionner l'élève sur la compréhension de la consigne formulée. Le questionnement à l'élève est orienté sur leur compréhension des consignes formulées préalablement par la personne

enseignante ou du comportement effectué. Pour faire cesser un comportement par le questionnement, Janique décrit son intervention lors de son entrevue comme suit :

Je leur pose la question : « est-ce que tu penses que c'est respectueux ce que tu viens de dire? » Parce que peut être qu'ils savent pas du tout que ce n'est pas respectueux. Fait que je leur pose la question [...] Ça dépend de quel élève, mais la plupart du temps ils vont dire non [...] puis là ils vont s'excuser...

Lors des observations, il est ressorti que les personnes participantes vont utiliser le questionnement par l'indice verbal « ça va? » afin d'intervenir auprès d'un comportement perçu perturbateur comme lorsque, pendant les explications de la personne enseignante, un élève se met à parler avec son camarade (observation de Francis) ou deux élèves rient ensemble (observation de Pascale).

Afin d'éviter d'utiliser des interventions punitives et coercitives pour réagir face aux comportements perturbateurs des élèves, les résultats montrent que les personnes enseignantes de cette recherche utilisent des indices pour d'informer l'élève du comportement à cesser ou à faire. Maintenant que nous avons présenté les interventions réactives négatives très limitées, nous présenterons dans la prochaine section celles qui sont limitées.

4.1.2 Les interventions réactives négatives limitées

Les interventions limitées regroupent les interventions ressorties des données analysées qui nécessitent peu d'effort, peu de temps et elles perturbent légèrement le déroulement du cours. Le tableau 9 présente les 6 catégories d'intervention regroupées dans les interventions limitées.

Tableau 9 : Interventions réactives négatives limitées

Interventions réactives	Descriptions
Donner une rétroaction positive et intervenir sur le comportement	La personne enseignante encourage et soutient l'élève afin de favoriser le bon comportement.
Offrir une rétroaction verbale positive sur le comportement adapté d'autres élèves	La personne enseignante souligne le bon comportement d'un autre élève pour inciter l'élève à adopter le CA.
Utiliser l'humour	La personne enseignante utilise l'humour pour réagir face aux comportements perturbateurs.
Offrir son aide à l'élève	La personne enseignante s'approche de l'élève montrant un signe de démotivation ou une difficulté pour lui offrir son aide avant qu'un comportement inadéquat plus important n'apparaisse.
Réajuster le matériel, la tâche ou le déroulement du cours	La personne enseignante modifie la tâche qui était demandée ou donne une tâche à faire à l'élève.
Effectuer une démonstration du comportement adapté ou des conséquences du comportement perturbateur à l'élève	La personne enseignante fait une démonstration du comportement attendu à l'élève ou des conséquences du CP à l'élève.

4.1.2.1 Donner une rétroaction positive et intervenir sur le comportement

Une intervention limitée est de faire suivre ou de précéder l'intervention sur le comportement perçu perturbateur par une rétroaction positive sur un aspect adapté de son comportement. La personne enseignante va ainsi avoir une intervention qui consiste à encourager et à soutenir l'élève afin de favoriser le comportement adapté.

Lors de l'observation de Sylvie, la rétroaction positive est utilisée lorsqu'un élève répond à une question à la place d'un autre : « Excellent, mais est-ce que tu t'appelles

[Mathis]? Mais très bien et pourquoi? ». Lors de la même observation, la personne enseignante utilise la rétroaction positive lorsqu'un élève mentionne avoir oublié son cahier de révision à la maison : « Comment ça tu l'as oublié, tu l'as apporté pour étudier chez toi? WOW, on aime ça! ». Lors des propos échangés avec Janique pendant son entrevue, elle précise l'importance de reconnaître ses propres erreurs et de les célébrer devant les élèves. Même si la correction faite par un élève devant toute la classe peut être perçue comme perturbateur, elle utilise la rétroaction positive en répondant à l'élève par : « Oui, c'est vrai! Tu as raison! Bravo! Merci de me l'avoir fait penser. Je suis allée trop vite ».

4.1.2.2 Offrir une rétroaction verbale positive sur le comportement adapté d'autres élèves

Cette recherche révèle à quatre reprises l'utilisation de l'intervention limitée d'offrir une rétroaction verbale positive sur le comportement adapté d'autres élèves par la même personne participante, soit Francis. Lors des échanges effectués pendant l'entrevue, il précise que, lorsqu'un élève va parler sans lever la main, il « va prioriser ceux qui ont le bon comportement au lieu de réprimander ceux qui ont le mauvais » en donnant son attention à ceux qui ont levé la main. Lors de cette même entrevue, Francis précise utiliser le renforcement positif des autres dans son enseignement. Justement, lors de son observation, il est possible de constater que cette personne enseignante valorise la participation des élèves en reprenant leur question devant la classe ou en les prenant en exemple au lieu d'utiliser des interventions punitives et coercitives avec ceux qui participent moins bien.

4.1.2.3 Utiliser l'humour

L'utilisation de l'humour afin de réagir au comportement perturbateur est une intervention limitée fréquemment rapportée par les personnes participantes de cette recherche. Ce type d'intervention peut être de rire avec les élèves, d'utiliser l'autodérision ou d'utiliser différentes plaisanteries pour transmettre un message sur le comportement à cesser ou à adapter. Lorsqu'un élève se lève pendant que Francis donne ses dernières consignes à la fin du cours observé, il dit : « Oh merci pour l'ovation, mais tu peux rester assis ». Ce dernier l'utilise même afin de corriger un élève sur son vocabulaire, comme le montre l'exemple observé suivant :

Un élève ce matin qui disait : « Ouais là c'est parce qu'ils vont fourrer ensemble ». Je vais répondre : « Ouais ce terme-là on l'emploie plus vraiment. Fourrer, c'est quand on remplit des beignes avec du crémage. On s'entend que chez l'humain [...] ce n'est pas tout à fait ça avoir des relations sexuelles ».

Lors des propos échangés par Patrick lors de son entrevue, lorsqu'il doit faire des rappels, il priorise l'humour afin d'éviter d'entrer en confrontation comme le montre l'exemple suivant : « Je t'ai tu dis ça moi de serrer ton téléphone? ». Dans le même ordre d'idée, lorsqu'un élève fait semblant de travailler, Sylvie dit : « Continue à faire semblant de travailler, mais ouvrir ton livre à la page huit serait une très bonne idée » (entrevue de Sylvie). Ainsi, l'utilisation de l'humour est utilisée par les personnes participantes de la recherche comme option de remplacement aux interventions punitives et coercitives.

4.1.2.4 Offrir son aide à l'élève

Une intervention limitée est d'offrir son aide à l'élève. La personne enseignante s'approche de l'élève qui montre un signe de démotivation ou une difficulté afin de lui offrir son aide avant qu'un comportement perturbateur plus important n'apparaisse. À travers les échanges effectués lors des entrevues, les personnes enseignantes Amélie et Janique mentionnent se déplacer pour encourager un élève qui démontre un signe de difficulté après que ce dernier exprime à voix haute sa frustration de ne pas comprendre. Lorsqu'un élève montre un signe de démotivation, Pascale mentionne lors de son entrevue d'offrir son aide comme suit (Pascale) :

Pendant qu'ils sont en travail individuel, je vais m'agenouiller à côté du bureau pour juste un petit mini « Je vois que ça ne va pas aujourd'hui? As-tu besoin d'un coup de pouce? Ça va tu? Non ok, parfait fais-moi dont juste cette page-là ».

Dans l'idée d'éviter d'utiliser des interventions punitives et coercitives en réaction aux comportements perturbateurs, les personnes participantes expliquent offrir leur aide à l'élève.

4.1.2.5 Réajuster le matériel, la tâche ou le déroulement du cours

Parmi les interventions limitées, réajuster le matériel, la tâche ou le déroulement du cours est une intervention utilisée par les personnes participantes. Pour cette catégorie, il renvoie à trois sous-catégories : 1) Rendre le matériel accessible à l'élève; 2) Réajuster la tâche ; 3) Réajuster le déroulement du cours.

La première sous-catégorie est que la personne enseignante rend le matériel accessible à l'élève. Par exemple, lors de l'observation de Janique, elle va prêter des

crayons aux élèves qui les ont oubliés pour pouvoir travailler. Pareillement, lors de l'observation de Sylvie, cette dernière va offrir un deuxième cahier de notes à une élève qui a oublié le sien à la maison.

Pour la deuxième sous-catégorie, la personne enseignante modifie la tâche qui était demandée à l'élève ou à l'ensemble de la classe. Voici un exemple de réajustement de la tâche présenté lors de l'entrevue de Pascale :

Des fois, je mets un objectif en fonction de ce que je vois qu'ils peuvent me donner. [...] si je donnerais 10 pages de cahier, puis que je le vois que lui, en avant il est brûlé mort, ça ne va pas, il est fatigué, il a pleuré... Il fait au moins les 2 premières pages sur les cours aujourd'hui. C'est une autre façon de donner un objectif. Puis, souvent, une fois qu'ils ont [commencé], ils font les 10 pages comme prévu finalement.

La troisième sous-catégorie, réajuster le déroulement du cours, est utilisée par les personnes participantes afin de réagir aux comportements perçus perturbateurs. Par exemple, lors de l'observation de Janique, cette dernière va arrêter les exercices et commencer à corriger quand les élèves commencent à être désengagés par la tâche. La modification de la façon de participer ou de répondre aux questions est une intervention effectuée par Pascale et Janique lors de leur observation.

En résumé, dans l'idée d'éviter d'utiliser des interventions punitives et coercitives en réaction aux comportements perturbateurs, les résultats montrent que les personnes participantes vont réajuster le matériel, la tâche ou le déroulement du cours.

4.1.2.6 Effectuer une démonstration du comportement adapté ou des conséquences du comportement perturbateur à l'élève

Les données de la recherche révèlent que certaines personnes participantes effectuent une démonstration du comportement adapté ou des conséquences du comportement perturbateur à l'élève comme option de remplacement aux interventions punitives et coercitives. Il est ressorti de l'entrevue avec Francis un exemple d'une démonstration du comportement adapté :

Un élève, par exemple [...] qui fait du bruit avec son stylo, puis l'autre élève qui crie après : « Lâche ton [sacre] de stylo! » [...] on va juste dire : « Ton stylo, il fonctionne. On va juste laisser la pointe sortie comme ça ». Ça va être correct pour le restant de la période et on passe à autre chose, puis ça finit là. Donc, encore une fois j'essaye de modéliser le comportement qui serait attendu d'un autre élève. Pas besoin de se crier après pour que l'autre change son comportement, on peut lui souligner sous forme d'un commentaire constructif clair.

Pour la démonstration des conséquences du comportement perturbateur d'un élève, Amélie, une autre personne participante de la recherche, révèle lors de son entrevue utiliser cette intervention lorsqu'un élève parle régulièrement en même temps qu'elle :

L'élève [...] commence à poser sa question, puis je me revire, je me mets à parler à un autre élève [...] j'agis comme lui agit avec moi. [...] Puis là, on dirait qu'il prend plus conscience de son comportement perturbateur [...] [l'élève] voit ce que ça fait, c'est frustrant. Fait que ça va prendre beaucoup plus de temps avant que son comportement revienne parce qu'il sait comment je me suis sentie.

Maintenant que nous avons présenté les interventions réactives négatives limitées, nous allons présenter celles qui sont modérées dans la prochaine section.

4.1.3 Les interventions réactives négatives modérées

Les interventions modérées regroupent les interventions proposées par les personnes participantes qui nécessitent plus d'efforts, plus de temps, plus de ressources et elles perturbent le déroulement du cours. Le tableau 10 présente les six catégories d'intervention regroupées dans les interventions modérées. Le tableau suivant synthétise les principales interventions réactives modérées identifiées dans cette recherche.

Tableau 9 : Interventions réactives négatives modérées

Interventions réactives modérées	Description
Faire appel à une personne-ressource	La personne enseignante utilise un soutien ou recommande à l'élève un soutien dans l'intervention (direction, TES, psychoéducateur, etc.).
Donner ou annoncer une conséquence logique	La personne enseignante donne une conséquence à l'élève et cette dernière a un lien perçu logique avec le comportement perturbateur pour favoriser le comportement adapté.
Suspendre l'intervention pour donner du temps à l'élève pour réfléchir à son comportement	La personne enseignante fait une pause entre le CP et l'intervention ou entre les interventions.
Prendre en compte ses émotions et ceux de l'élève dans la situation	La personne enseignante utilise une intervention dans le but d'apaiser l'élève (adopter volontairement un ton de voix calme, reconnaître et nommer sa charge émotionnelle à l'élève, permettre à l'élève de s'exprimer, etc.).
Avoir une discussion avec l'élève dans l'action	La personne enseignante discute avec un ou des élèves concernant en réaction au comportement perturbateurs de l'élève.
Effectuer le retrait éducatif	La personne enseignante retire l'élève de la classe en présentant ce retrait comme une mesure d'aide pour l'élève.

4.1.3.1 Faire appel à une personne-ressource

L'une des interventions modérées révélées lors des entrevues de la recherche est de faire appel à une personne-ressource afin d'éviter d'utiliser des interventions punitives et coercitives. Les personnes enseignantes utilisent un soutien d'une personne-ressource ou recommandent l'élève à un soutien dans l'intervention. Ce soutien peut être la direction, les parents, une personne technicienne en éducation spécialisée, une personne psychoéducatrice, une personne psychologue, etc. Par exemple, Sylvie dévoile, lors de son entrevue, avoir accueilli la psychoéducatrice de l'école dans sa classe pour discuter du racisme en raison de commentaires inappropriés provenant de certains de ses élèves. Un autre exemple ressorti lors de l'entrevue avec la même personne enseignante concerne la gestion des téléphones cellulaires en classe. Une entente est établie entre les personnes enseignantes de cette école et elles doivent confisquer le téléphone cellulaire s'il est utilisé en classe afin de le remettre à une personne technicienne en éducation spécialisée.

4.1.3.2 Donner ou annoncer une conséquence logique

Il est ressorti des données de cette recherche que les personnes participantes utilisent l'intervention modérée qui consiste à donner ou à annoncer une conséquence logique comme option de remplacement aux interventions punitives et coercitives. Pour montrer cette cohérence, Pascale précise lors de son entrevue que, lorsqu'elle doit « appliquer une conséquence ou quoi que ce soit, je retourne voir l'élève après. Je vais expliquer pourquoi je l'ai fait ». En ce qui concerne cette intervention, celle-ci renvoie à six sous-catégories de conséquence : 1) Annoncer à l'élève la conséquence si le

comportement perdue; 2) Retirer l'objet distrayant; 3) Changer l'élève de place dans la classe; 4) Retirer une permission ; 5) Faire reprendre du temps à l'élève ; 6) Effectuer un geste de réparation.

La première sous-catégorie est d'annoncer à l'élève la conséquence si le comportement perdue. Pour comprendre cette intervention, lors de l'entrevue avec Patrick, ce dernier utilise l'exemple d'un de ses élèves qui est arrivé en retard dans son cours à répétition. D'un ton calme et déstabilisant, il dit à son élève : « Voici la suite, prochain coup, tu ne rentreras pas dans mon cours, tu ne mérites pas ce privilège-là d'être dans mon cours [...] Tu n'es pas obligé d'aller à l'école, c'est un privilège d'aller à l'école». Lors des propos échangés dans cette même entrevue, il précise l'importance d'être « cohérent dans ses propos, ses conséquences ». Il ajoute aussi que « ce que je dis, je m'assure d'être en mesure de le faire ».

La deuxième sous-catégorie pour donner ou annoncer une conséquence logique est de retirer l'objet distrayant à l'élève. Lors de l'entrevue avec Amélie, elle retire le téléphone cellulaire en disant à l'élève : « Mon objectif c'est que, pour la prochaine heure ou dans la période, que tu sois concentré sur ta tâche. Ton téléphone, je le prends. Quand ça va finir, je vais te le redonner ton téléphone ». Dans le même ordre d'idée, Janique explique lors de son entrevue qu'elle retire une balle à un élève et celui-ci mentionne qu'il en a besoin pour se concentrer. Elle verbalise le lien logique de cette conséquence à l'école : « Je comprends, mais quand tu fais toc toc toc sur ton bureau, moi je me concentre

plus. Ton besoin vient affecter mon besoin, puis les besoins des autres, donc ça ne fonctionne pas ».

La troisième sous-catégorie pour donner ou annoncer une conséquence logique est de changer l'élève de place dans la classe. Lors des propos échangés dans l'entrevue, lorsqu'un élève est très agité dans la classe, Janique dit à son élève : « Moi j'ai besoin de me concentrer et quand tu parles, je perds complètement le fil. Est-ce que tu penses que c'est une bonne idée si tu vas en arrière? Tu pourrais te lever ou tu as un petit siège qui bouge ».

La quatrième sous-catégorie est de retirer une permission. Pour cette conséquence, l'élève a perdu l'autorisation de faire une action qui est permise pour l'ensemble de la classe. À la fin de l'observation du cours de Amélie, les élèves étaient libres et ils pouvaient être debout proches de la porte, mais deux élèves sont sortis de la classe. La personne enseignante a alors demandé à ces derniers de rentrer dans la classe et d'être assis à leur place jusqu'au son de la cloche.

La cinquième sous-catégorie pour donner ou annoncer une conséquence logique est la reprise de temps. Voici un exemple expliqué par Janique lors de son entrevue, où elle va faire reprendre du temps à un élève qui est arrivé deux minutes en retard : « Ton geste est dérangeant, car j'ai dû reprendre ce que j'avais dit [...] à la fin de la période, tu vas rester deux minutes en classe puis on va jaser [...] je trouve que ça c'est cohérent ».

La sixième sous-catégorie est d'effectuer un geste de réparation où l'élève doit faire un geste qui lui permettra de réparer l'erreur qu'il a commise. Le seul exemple répertorié dans cette recherche est pour réagir face à la triche d'un élève à un examen. Voici ce qu'en dit Patrick lors de son entrevue :

On a une école primaire associée à nous ici. Fait que, mon plan, moi, c'était qu'il aurait monté une espèce de petit atelier ou une petite conférence sur l'importance de l'éthique [...] l'importance de ne pas tricher. Fait qu'il y a un effet sensibilisateur [...] Tu sais, ça n'aurait même pas été mentionné aux élèves qu'il est là parce qu'il a triché ce n'est pas ça [...], mais tu vas préparer une conférence là-dessus. Puis, c'est ça l'éducation, c'est pour ça que je pense le plus beau métier du monde.

Selon les propos partagés par ce dernier, en plus d'éduquer l'élève, cette intervention offre « une conséquence quand même assez forte, que ça soit dissuasif aussi pour les autres [...] de servir un peu d'exemple aux autres ».

En somme, les résultats montrent que les personnes enseignantes de la recherche annoncent ou donnent une conséquence logique comme option de remplacement aux interventions punitives et coercitives en réaction aux comportements perturbateurs des élèves.

4.1.3.3 suspendre l'intervention pour donner du temps à l'élève pour réfléchir à son comportement

Une intervention pour réagir au comportement perçu perturbateur comme option de remplacement aux interventions punitives et coercitives est de suspendre l'intervention pour donner du temps à l'élève pour réfléchir à son comportement. La personne

enseignante fait une pause entre le comportement perturbateur et l'intervention ou entre les interventions.

D'un côté, la personne enseignante donne du temps à l'élève pour rectifier son comportement. La personne enseignante n'exige pas un comportement dans l'immédiat, mais laisse plutôt du temps à l'élève pour faire le bon choix de comportement. Dans les propos échangés dans l'entrevue de Sylvie, lorsqu'un élève ne s'engage pas dans la tâche, elle dit : « Soit tu continues à ne rien faire dans le corridor ou tu prends ton crayon ». Ensuite, elle attend quelques secondes. Elle explique l'intervention comme suit : « Il faut que tu leur laisses du temps parce que moi-même devant des gens, si tu me mets au défi, ça se peut que je fasse un très mauvais choix [...] ça prend du temps aux élèves pour qu'ils puissent choisir ».

D'un autre côté, la personne enseignante fait attendre l'élève avant d'effectuer le retour pour qu'il réfléchisse à son comportement. Après le comportement perturbateur de l'élève, la personne enseignante fait attendre l'élève avant d'aller lui parler afin qu'il réfléchisse à son comportement perçu perturbateur. Lorsqu'un élève est en retard, une personne enseignante de la recherche attend avant d'ouvrir la porte et de le laisser rentrer dans la classe afin de partir le cours et de le laisser réfléchir (entrevue de Patrick).

Ainsi, en réaction face aux comportements perturbateurs des élèves, les personnes participantes expliquent suspendre l'intervention pour donner du temps à l'élève pour

réfléchir à son comportement comme option de remplacement aux interventions punitives et coercitives.

4.1.3.4 Prendre en compte ses émotions et celles de l'élève dans la situation

Cette catégorie s'applique dans les situations où l'élève est chargé émotionnellement ou agité et la personne enseignante doit intervenir directement auprès de l'élève. Les données ont permis de révéler que les personnes participantes prennent en compte leurs émotions et celles de l'élève dans la situation. Les interventions recensées dans cette catégorie consistent à prendre en compte ses besoins émotionnels et ceux de ses élèves. En ce qui concerne cette intervention modérée, elle renvoie à sept sous-catégories :

- 1) Adopter volontairement un ton de voix calme ;
- 2) Reconnaître ses propres émotions et nommer à l'élève sa charge émotionnelle ;
- 3) Permettre à l'élève de s'exprimer ;
- 4) Reporter la discussion lorsque l'élève sera apaisé ;
- 5) Faire attendre l'élève avant de faire le retour pour lui permettre de s'apaiser ;
- 6) Proposer un moyen pour à l'élève pour l'apaiser ;
- 7) Énumérer les causes possibles du CP et montrer l'importance du CA pour apaiser l'élève.

La première sous-catégorie est d'adopter volontairement un ton de voix calme. C'est-à-dire que la personne enseignante parle lentement et calmement à l'élève pour lui permettre de s'apaiser. Lors de l'entrevue avec Patrick, il précise qu'il réussit à ne pas laisser le comportement de l'élève influencer ses émotions : « je n'accepte pas le comportement, je ne suis pas content, mais, en même temps je ne me laisse pas envahir intérieurement ». Lorsqu'un élève est en début de crise, cette même personne participante

dit que « de rester extrêmement calme [...] de parler plus lentement [...] ça déstabilise. Ça va faire en sorte que l'élève va s'apaiser aussi ».

La deuxième sous-catégorie est de reconnaître ses propres émotions et nommer à l'élève sa charge émotionnelle. Dans la discussion, la personne enseignante verbalise ses émotions ou ses inquiétudes face aux comportements de l'élève. Elle nomme ses émotions et sa propre charge émotionnelle. Pendant l'entrevue avec Patrick, il révèle que, pour réagir face à un élève chargé émotionnellement, il lui a dit : « Peu importe la raison, je ne mérite pas que tu me parles comme ça. Tu te calmes, on peut se parler et là, je vais t'aider à voir ce qu'on peut faire ». Dans les échanges lors de l'entrevue, Janique explique la situation d'un élève régulièrement absent qui arrive dans la classe. Elle verbalise ses inquiétudes face à son comportement juste avant son départ de la classe : « je m'inquiète un peu pour toi, parce que tu sais, je le vois, tu n'es pas dans un état même si tu me dis que oui... [...] Je sais que ça doit être difficile pour toi de te motiver, mais il faut quand même que tu viennes à l'école ».

La troisième sous-catégorie est de permettre à l'élève de s'exprimer. La personne enseignante écoute le point de vue de l'élève, son opinion ou l'expression de ses émotions. Lors de l'observation d'Amélie, une élève est entrée dans la classe avec beaucoup de questions et elle manifestait une grande agitation, tels que poser des questions rapidement, avoir une posture tendue, manquer de souffle et agiter les mains. La personne enseignante arrête ce qu'elle fait et elle prend le temps de laisser l'élève exprimer toutes ses craintes pour la rassurer à la fin. L'élève semble ensuite beaucoup plus calme qu'au début de leur

conversation. Selon les propos échangés avec de cette dernière lors de l'entrevue, « l'élève est [...] beaucoup plus calme, parce qu'il s'est exprimé ».

La quatrième sous-catégorie qui prend en compte les émotions est de reporter la discussion lorsque l'élève sera apaisé. Pour cette intervention, la personne enseignante et l'élève commencent à discuter et ils interrompent la discussion pour la reporter à un autre moment lorsque l'élève sera apaisé. Selon les propos échangés lors d'une entrevue avec Patrick, il interrompt la discussion avec un élève fâché en lui disant : « Quand tu seras dans un bon état, on va se reparler, mais là, il n'y a rien de constructif qui va sortir de ça ». Voici un autre exemple partagé par la même personne participante lors de son entrevue :

Ce n'est pas une bonne idée qu'on se parle, parce qu'on va se dire n'importe quoi. Et ça se peut très bien que ce que je vais dire ou ce que tu vas me dire, ça va dépasser vraiment le fond de notre pensée. Ça va aller beaucoup trop loin. Ça ne me tente pas, j'ai une bonne relation avec toi et ça ne me tente pas d'aller là.

La cinquième sous-catégorie est de faire attendre l'élève avant de faire le retour sur son comportement pour lui permettre de s'apaiser. Pour cette intervention, après le comportement perturbateur de l'élève, la personne enseignante fait attendre un peu l'élève avant d'aller lui parler pour l'apaiser. Ici, à l'inverse de l'intervention *suspendre l'intervention pour donner du temps à l'élève pour réfléchir à son comportement*, la personne enseignante observe que l'élève est chargé émotionnellement ou agité, ce qui ne lui permet pas de réfléchir adéquatement sur son comportement, alors elle décide de faire attendre l'élève afin d'effectuer un retour lorsqu'il sera plus apaisé. La seule intervention recensée pour cette sous-catégorie est partagée par Pascale lors de son entrevue. Elle

l'applique de la façon suivante : « Je l'ai sorti, je l'ai laissé décanter, mais je suis retourné le voir après 10 minutes, [...] ce n'est pas une conséquence, ce n'est pas une punition [...] Il fallait que tu te calmes pour toi, puis pour les autres ». Cette intervention met l'accent sur la prise en compte des émotions de l'élève dans la situation en offrant une opportunité à l'élève de gérer sa charge émotionnelle.

La sixième sous-catégorie est de proposer un moyen pour aider l'élève à s'apaiser. Pour aider un élève « trop en colère ou trop anxieux », Amélie révèle lors de son entrevue qu'elle propose à l'élève « va faire un tour, va boire de l'eau, la buvette [...] puis là, tu reviendras? » Dans les échanges avec Sylvie lors de son entrevue, pour un élève qui a oublié de prendre ses médicaments pour gérer son hyperactivité, elle va lui proposer : « Qu'est-ce que t'en penses? Cours dans le corridor, la porte est ouverte. Tu fais tes affaires, si tu as des questions, je suis là ». Lors des propos échangés pendant cette même entrevue, Sylvie mentionne avoir passé un accord avec un élève qui a de la difficulté à gérer ses émotions. Lorsque la personne enseignante voyait que l'élève n'allait pas bien, l'élève préférait qu'elle agisse ainsi : « je ne l'interrogeais pas [...] il fait ses affaires, il travaillait là, mais je ne lui parlais pas du cours. Il savait, c'était un accord qu'on avait lui puis moi ». Au besoin, l'élève savait aussi qu'il avait le droit de sortir de la classe pour aller voir un soutien s'il faisait la demande à la personne enseignante.

La septième sous-catégorie est d'énumérer les causes possibles du comportement perçu perturbateur et montrer l'importance du comportement adapté pour apaiser l'élève. Pour le retard d'un élève, Patrick révèle lors de son entrevue lui avoir dit :

Je peux comprendre que tu es tanné, je peux comprendre que c'est la fin de l'année... [...] Malgré tout ça, tu vas me trouver gossant, fatigant, puis ça ne me dérange pas, mais jusqu'à la dernière minute je vais travailler avec toi parce qu'après ça je peux plus travailler toi. [...] Je continue à croire que, dans ta vie future que tu arrives en retard à un rendez-vous important à la caisse, à la banque, à une job [...] il y a un signal qui est envoyé, puis pas sûr que c'est un bon signal. Moi, c'est le respect. Quelqu'un à qui tu dis que tu vas être là à telle l'heure, arrive à l'heure. Pour arriver à l'heure, bin t'arrive d'avance.

En résumé, comme option de remplacement aux interventions punitives et coercitives en réaction aux comportements perturbateurs, les résultats de la recherche montrent que les personnes enseignantes prennent en compte leurs émotions et celles de leur élève dans la situation.

4.1.3.5 Avoir une discussion avec l'élève dans l'action

Les données de la recherche ont permis de révéler que les personnes participantes ont tendance à avoir une discussion avec l'élève dans l'action. En ce qui concerne cette intervention modérée, elle renvoie à neuf sous-catégories : 1) Discuter avec l'élève afin de chercher un moyen ou un compromis ; 2) Discuter avec l'élève pour lui faire prendre conscience des conséquences du comportement ; 3) Discuter avec l'élève sur les causes ou l'intention du comportement perturbateur ; 4) Discuter avec l'élève pour expliquer le comportement adapté ; 5) Discuter avec l'élève sur la légitimité de la règle ou de l'intervention ; 6) Utiliser le comportement perturbateur pour discuter d'un enjeu social important ; 7) Reconnaître ses erreurs auprès de l'élève ou s'excuser à travers la discussion ; 8) Proposer de discuter à l'extérieur de la classe et des heures de cours ; 9) Exprimer à l'élève que sa valeur est reconnue malgré son comportement perturbateur. Le

tableau ci-dessous regroupe les catégories de discussion dans l'action utilisée par les personnes participantes ainsi que leur description.

Tableau 10 : Avoir une discussion avec l'élève dans l'action

Avoir une discussion dans l'action avec l'élève	Descriptions
Discuter avec l'élève afin de chercher un moyen ou un compromis	Dans la discussion, la personne enseignante cherche un moyen ou un compromis avec l'élève pour cesser le comportement perçu perturbateur ou favoriser le comportement adapté.
Discuter avec l'élève pour lui faire prendre conscience des conséquences du comportement	La personne enseignante permet à l'élève de prendre conscience des conséquences de son comportement adapté ou perturbateur à travers la discussion.
Discuter avec l'élève sur les causes ou l'intention du comportement perçu perturbateur	Dans la discussion, la personne enseignante cherche à comprendre les causes ou l'intention du comportement de l'élève pour cesser le comportement perçu perturbateur ou favoriser l'apparition du comportement adapté.
Discuter avec l'élève pour expliquer le comportement adapté	La personne enseignante discute du comportement attendu pour favoriser l'apparition du comportement adapté.
Discuter avec l'élève sur la légitimité de la règle ou de l'intervention	Dans la discussion, la personne enseignante cherche à faire comprendre à l'élève les causes, l'intention ou l'objectif de l'intervention.
Utiliser le comportement perçu perturbateur pour discuter d'un enjeu social important	La personne enseignante utilise la situation pour faire une discussion de groupe en lien sur une question de société.
Reconnaître ses erreurs auprès de l'élève ou s'excuser à travers la discussion	La personne enseignante reconnaît ses erreurs auprès de l'élève ou il présente des excuses.
Proposer de discuter à l'extérieur de la classe et des heures de cours	La personne enseignante rencontre l'élève à l'extérieur de la classe et en dehors des heures de cours.
Exprimer à l'élève que sa valeur est reconnue malgré son comportement perçu perturbateur	La personne enseignante explique à l'élève que l'intervention est sur son comportement et qu'il est apprécié.

La première sous-catégorie est de discuter avec l'élève afin de chercher un moyen ou un compromis. C'est-à-dire que, dans la discussion entre la personne enseignante et l'élève, la personne enseignante cherche un moyen ou un compromis avec l'élève pour cesser le comportement perçu perturbateur ou pour favoriser le comportement attendu. Lors de l'entrevue de Janique, elle partage la situation suivante :

Je vois que tu as vraiment besoin de bouger? [...] Est-ce que tu penses que ça serait une bonne idée, si tu te déplaces en arrière? Tu pourrais te lever ou tu as un petit siège qui bouge [...] Est-ce que tu penses que c'est une bonne idée...?

Dans le même ordre d'idée, pour un élève qui n'a pas pris sa médication, lors de l'entrevue de Sylvie, elle révèle proposer à l'élève de s'activer dans le corridor pour dépenser son énergie.

Pour la deuxième sous-catégorie, la personne enseignante permet à l'élève de prendre conscience des conséquences de son comportement adapté ou perturbateur à travers la discussion. Lors du retard d'un élève, Patrick permet à l'élève de prendre conscience des conséquences de son retard à travers l'intervention suivant :

Je continue à croire que dans ta vie future que tu arrives en retard un rendez-vous important à caisse, à la banque ou à un job, même s'il manque de monde partout, il y a un signal qui est envoyé, puis pas sûr que c'est un bon signal. Moi, c'est le respect. Quelqu'un à qui tu dis que tu vas être là à telle l'heure, tu arrives à l'heure.

La troisième sous-catégorie est de discuter avec l'élève sur les causes ou sur l'intention du comportement perçu perturbateur. Dans la discussion, la personne enseignante cherche à comprendre les causes ou l'intention du comportement de l'élève

pour faire cesser le comportement perçu perturbateur ou pour favoriser l'apparition du comportement adapté. Par exemple, Patrick révèle à travers les échanges de l'entrevue qu'un élève avait eu une attitude passive-agressive en raison de son refus en technique policière. Dans le même ordre d'idée, Sylvie partage lors de son entrevue qu'en questionnant un élève quant à son comportement, il lui avait confié avoir oublié de prendre sa médication. Elle ajoute que cela permet de comprendre l'élève et, comme le précise Janique lors de son entrevue, son intervention va varier selon le besoin de l'élève.

La quatrième sous-catégorie est de discuter avec l'élève pour expliquer le comportement adapté. À travers leur échange, la personne enseignante discute du comportement attendu pour favoriser l'apparition de celui-ci. Lorsqu'un élève ne s'exprime pas correctement envers la personne enseignante, Janique recommande d'éviter de poser de question ouverte et de faire la formulation suivante : « Je n'aime pas ça ton ton, je n'aime pas ça ta façon de me répondre. Fais attention à ça s'il te plaît ».

La cinquième sous-catégorie est que la personne enseignante discute avec l'élève sur la légitimité de la règle ou de l'intervention appliquée. Dans la discussion, la personne enseignante cherche à faire comprendre à l'élève les causes, l'intention ou l'objectif de l'intervention mise en place. À travers les échanges, Janique mentionne l'importance d'expliquer les règlements pour leur donner du sens. Lors des échanges rapportés par Amélie, lorsqu'elle informe ses élèves qu'ils vont travailler individuellement, certains élèves ont cherché à argumenter. Cette dernière leur explique qu'elle préfère le travail individuel pour cette matière, car c'est une nouvelle matière et qu'elle veut s'assurer que

tout le monde s'engage. Selon elle, l'élève cherche à savoir pourquoi tu mets cette règle-là et pourquoi tu le restreins dans le cadre et la justification va permettre à l'élève de « comprendre l'explication et il va mieux participer à ta règle, à ta consigne ».

La sixième sous-catégorie est que la personne enseignante utilise le comportement perturbateur d'un élève afin de discuter d'un enjeu social important avec la classe. La personne enseignante utilise la situation provoquée par le comportement perçu perturbateur pour discuter d'une question de société en groupe. Selon les propos échangés avec Francis lors de son entrevue, discuter d'un enjeu social est très important. En effet, elle révèle que : « Je dois teinter mon enseignement de messages sociaux parce que je suis en train de former les humains que je vais côtoyer dans la vie de tous les jours ». Il mentionne teinter ses interventions de messages sociaux comme il l'a fait lors d'un cours de sciences sur le corps de la femme. En effet, il a discuté des injustices que vivent les femmes quant à leurs dépenses de produits hygiéniques. Pareillement, des discussions de groupe sont effectuées en classe suivant des comportements racistes (entrevue de Sylvie) ou homophobes (entrevue de Francis). Pour faire passer un message social à l'élève concernant la gravité de son geste, Sylvie a même fait une comparaison entre le comportement avec la notion enseignée. En effet, elle nous a révélé lors de son entrevue avoir comparé le comportement de son élève avec celui des nazis lors de la Deuxième Guerre mondiale.

La septième sous-catégorie est que la personne enseignante reconnaît ses erreurs auprès de l'élève et s'excuse à travers la discussion. Pascale révèle lors de son entrevue

que les rares fois où elle s'exprime mal auprès d'un élève et qu'elle est trop sec, elle n'hésite pas à s'excuser de la façon suivante : « Je m'excuse, ça n'allait pas bien du tout, j'avais une mauvaise journée. Je m'excuse, je suis allée un peu promptement, je suis désolée ». Janique ajoute lors de son entrevue que, lorsque la personne reconnaît ses erreurs auprès de l'élève, il est important d'être sincèrement désolée lors de ses excuses.

La huitième sous-catégorie est de proposer à l'élève de discuter à l'extérieur de la classe et des heures de cours. Pascale mentionne, lors de son entrevue, utiliser ce type d'intervention où elle va aller rencontrer l'élève dans une autre période pour discuter avec lui. Pareillement, Sylvie va proposer à l'élève : « qu'est-ce que t'en penses si on allait prendre une marche? » Elle ajoute que « des fois c'est à l'extérieur de l'école, des fois c'est à l'intérieur, mais ça fait du bien de sortir des quatre murs [...] ça fait du bien de se parler ».

La neuvième sous-catégorie est d'exprimer à l'élève que sa valeur est reconnue par la personne enseignante malgré son comportement perturbateur. La personne enseignante dissocie l'élève de son comportement et lui fait comprendre que l'intervention vise son comportement, tout en lui affirmant qu'il est apprécié. Patrick mentionne à son élève lors d'une intervention : « Malgré tout ça tu vas me trouver gossant, fatigant, puis ça ne me dérange pas, mais jusqu'à la dernière minute que je vais travailler avec toi, parce qu'après ça je peux plus travailler avec toi, je ne peux plus te développer ». De plus, lors de l'entrevue de Janique, elle dissocie l'élève de son comportement en lui mentionnant :

« Tu le sais que je t'aime là, tu sais que ce n'est pas ce n'est pas ça. Mais je ne peux pas laisser passer ça ».

En résumé, les personnes enseignantes de cette recherche expliquent utiliser la discussion avec l'élève dans l'action comme option de remplacement aux interventions punitives et coercitives en réaction aux comportements perturbateurs.

4.1.3.6 Utiliser le retrait éducatif

Les données de la recherche ont permis de révéler que les personnes participantes utilisent le retrait éducatif. Le retrait éducatif utilisé par les personnes enseignantes est présenté aux élèves comme une mesure d'aide et non d'une punition. Pour que le retrait soit éducatif, les personnes enseignantes font des retours avec les élèves afin de fournir des explications pour avoir un apprentissage sur le comportement. En ce qui concerne le retrait éducatif, elle renvoie à 3 catégories : 1) Effectuer un retrait autonome de la situation; 2) Effectuer un retrait informel de la situation ; 3) Effectuer un retrait formel de la situation. Le tableau suivant permet de visualiser l'organisation des données de recherche selon les trois catégories de retrait, chacune comprenant différentes sous-catégories.

Tableau 11 : Effectuer le retrait éducatif

Effectuer un retrait autonome de la situation	Effectuer un retrait informel de la situation	Effectuer un retrait formel de la situation
Utiliser l'autoretrait de la situation par l'élève	Discuter avec l'élève pour faire prendre conscience des conséquences du comportement perçu perturbateur	Faire un retour sur les causes ou l'intention du comportement perçu perturbateur

	Discuter avec l'élève sur les causes ou l'intention du comportement perçu perturbateur	Faire un retour sur le comportement adapté
	Discuter avec l'élève sur le comportement adapté	Faire un retour sur la légitimité de la règle ou de l'intervention
	Discuter avec l'élève pour reconnaître ses erreurs ou s'excuser	Faire un retour pour reconnaître ses erreurs auprès de l'élève ou pour s'excuser
	Discuter avec l'élève pour qu'il reconnaisse que son comportement est inapproprié et qu'il s'excuse	
	Discuter avec l'élève afin de chercher un moyen ou un compromis	

4.1.3.6.1 Utiliser l'autoretrait de la situation

Le premier retrait éducatif est effectué en accord avec la personne enseignante où l'élève utilise l'autoretrait de la situation, soit qu'il se retire par lui-même à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Pour un élève qui a de la difficulté à gérer sa colère, Pascale dit lors de son entrevue « [qu'il] avait le droit de sortir, il faisait juste prendre la carte qui lui permet de se promener, puis il revenait ». Ainsi, les personnes enseignantes de la recherche affirment encourager l'autoretrait de la situation.

4.1.3.6.2 Effectuer un retrait informel de la situation

En ce qui concerne le deuxième retrait éducatif, la personne enseignante va effectuer un retrait informel de la situation. Pour les interventions de cette catégorie, l'élève sera

retiré de la classe pour une courte durée de temps durant lequel la personne enseignante va rencontrer l'élève afin que, selon les participants, il apprenne de son comportement. En ce qui concerne le retrait informel, il renvoie à six sous-catégories : 1) Discuter avec l'élève pour faire prendre conscience des conséquences du comportement perçu perturbateur ; 2) Discuter avec l'élève sur les causes ou l'intention du comportement perçu perturbateur ; 3) Discuter avec l'élève sur le comportement adapté ; 4) Discuter avec l'élève pour reconnaître ses erreurs ou s'excuser ; 5) Discuter avec l'élève pour qu'il reconnaisse que son comportement est inapproprié et qu'il s'excuse ; 6) Discuter avec l'élève afin de chercher un moyen ou un compromis.

La première sous-catégorie du retrait informel est de discuter avec l'élève pour faire prendre conscience des conséquences du comportement perçu perturbateur. Lors de l'entrevue avec Francis, ce dernier révèle utiliser le retrait informel lorsqu'un élève parle régulièrement sans lever la main. Lorsque les élèves font du travail individuel, il va voir l'élève et il montre les conséquences de son comportement en le questionnant de façon suivante : « qu'est-ce qui arriverait si tous les élèves criaient la réponse? Ah ben là, on s'entendrait pu ». Pareillement, lors de l'entrevue de Janique, cette participante questionne un élève qui a eu des propos irrespectueux afin de lui faire prendre conscience des conséquences de son comportement de la façon suivante : « est-ce que tu penses que ce que tu viens de dire c'est respectueux? » Lorsqu'un autre élève ne s'engage pas suffisamment dans ses études, cette même enseignante le rencontre pour lui verbaliser les

conséquences de ne pas obtenir son secondaire 5, soit de ne pas pouvoir effectuer le métier qu'il désire.

La deuxième sous-catégorie du retrait informel est de discuter avec l'élève sur les causes ou l'intention du comportement perçu perturbateur. Lors de l'observation de Janique, la personne enseignante a demandé à un élève de l'attendre dans le corridor lorsque celui-ci jouait volontairement avec un crayon. En effet, l'élève s'est mis à jouer avec un crayon tout de suite après qu'elle soit intervenue auprès d'un autre élève. Une fois le groupe mis en action, elle l'a rejoint pour lui parler. Dans l'entrevue, elle nous confie qu'elle lui a demandé quelle était son intention. Finalement, elle conclut que l'élève réagissait au changement de place qu'elle avait effectué et ce dernier avait de la difficulté à rester concentré comme c'était un vendredi dernière période.

La troisième sous-catégorie du retrait informel est de discuter avec l'élève sur le comportement adapté. Cette intervention est utilisée par Janique lorsqu'elle doit réagir au comportement de l'élève qui a joué volontairement avec un crayon. Une fois qu'elle a compris l'intention du comportement et, comme il semblait coopératif, elle précise le comportement adapté attendu : « Je le sais que c'est difficile pour toi l'après-midi, mais j'ai besoin de toute ton attention pour le restant du cours ».

La quatrième sous-catégorie du retrait informel est de discuter avec l'élève pour reconnaître ses erreurs ou s'excuser. Lors de son entrevue, Janique met en évidence cette intervention avec un élève qui a plusieurs comportements perturbateurs depuis le début de

la période. Une fois l'élève dans le corridor, pour le déstabiliser, elle lui pose la question suivante : « Est-ce que j'ai faite quelque chose? » Comme l'élève ne comprend pas, elle lui explique de la façon suivante :

Bin, j'ai vu ton comportement, puis j'ai l'impression que j'ai fait quelque chose, que je ne t'ai pas respecté, parce que je ne comprends pas pourquoi tu agis comme ça. J'imagine que c'est parce que j'ai fait quelque chose ne t'as pas aimé? [L'élève répond négativement] Bin à ce moment-là, si je n'ai rien fait pourquoi tu manques de respect?

Suivant cette intervention, la personne enseignante précise que l'élève ajuste son comportement.

La cinquième sous-catégorie du retrait informel est de discuter avec l'élève pour qu'il reconnaisse que son comportement est inapproprié et qu'il s'excuse. À travers les échanges avec Pascale lors de son entrevue, cette dernière stipule qu'elle utilise le retrait informel lorsqu'un élève fait une bêtise en classe. Dans la discussion sur son comportement, l'élève présente des excuses sincères à la personne enseignante.

La sixième sous-catégorie du retrait informel est de discuter avec l'élève afin de chercher un moyen ou un compromis. Lors de la discussion avec l'élève dans le corridor, la personne enseignante cherche un moyen ou un compromis avec celui-ci pour cesser le comportement perçu perturbateur ou pour favoriser le comportement attendu. Par exemple, lorsque Francis a fait comprendre à son élève qu'il ne devait pas parler en même temps que la personne enseignante ou que ses camarades, il lui a posé la question suivante :

« Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour changer ça? » Ensemble, ils ont essayé de trouver des solutions pour éduquer l'élève dans son comportement.

En somme, les personnes participantes de la recherche expliquent utiliser un retrait informel pour éviter d'utiliser les interventions punitives et coercitives en réaction aux comportements des élèves.

4.1.3.6.1 Effectuer un retrait formel de la situation

Le troisième retrait éducatif est que la personne enseignante va effectuer un retrait formel de la situation. L'élève sera retiré de la classe pour aller dans un local avec un intervenant et il pourra réintégrer la classe le cours suivant. Pour les retraits formels utilisés par les personnes participantes, ces dernières effectuent un retour avec l'élève afin qu'il apprenne de son comportement. En ce qui concerne le retrait formel, il renvoie à quatre sous-catégories : 1) Faire un retour sur les causes ou l'intention du comportement perçu perturbateur ; 2) Faire un retour sur le comportement adapté ; 3) Faire un retour sur la légitimité de la règle ou de l'intervention ; 4) Faire un retour pour reconnaître ses erreurs auprès de l'élève ou pour s'excuser.

La première sous-catégorie du retrait formel est de faire un retour sur les causes ou l'intention du comportement perçu perturbateur. Lors de son entrevue, Francis donne l'exemple d'un élève qui a frappé un autre élève. En raison du danger physique, il précise que le retrait était nécessaire. Lors du retour avec l'élève, il exprime qu'il est important de comprendre ce qui a mené au comportement. Ainsi, il va questionner l'élève pour

comprendre sa situation : « qu'est-ce qui t'a amené à le frapper? Tu étais l'agresseur? Tu étais la victime? Est-ce que tu as vécu de l'intimidation? »

La deuxième sous-catégorie du retrait formel est de faire un retour sur le comportement adapté. Pour conclure l'intervention entamée dans le précédent paragraphe, une fois que la personne enseignante comprend ce qui a mené l'élève à utiliser la violence, un retour sur le comportement adapté peut être fait. Selon ses propos échangés lors de l'entrevue, Francis mentionne qu'il faut « expliquer ce qui aurait été attendu comme comportement pour que, si la situation se représente, le bon comportement soit utilisé systématiquement ».

La troisième sous-catégorie du retrait formel est de faire un retour sur la légitimité de la règle ou de l'intervention. Lorsqu'un élève est sorti de classe, Janique précise lors de son entrevue qu'il est important d'avoir un retour avec cet élève avant qu'il rentre dans la classe le cours suivant afin de lui faire un rappel des attentes. Elle présente un exemple où un élève dérangeait lors des présentations orales. À la suite de plusieurs interventions très limitées et limitées, l'élève continuait à perturber les présentations de ses camarades. Elle a effectué un retrait formel et ce dernier a pleuré en sortant de la classe. Lors du cours suivant, en le questionnant, elle vérifie avec l'élève qu'il connaît les raisons qui ont mené à son retrait de classe et elle fait un rappel du respect lors des présentations.

La quatrième sous-catégorie du retrait formel est de faire un retour pour reconnaître ses erreurs auprès de l'élève ou pour s'excuser. Francis affirme, lors de son entrevue, qu'il

se remet en question et qu'il va même voir un élève après un retrait formel pour s'excuser et il avoue que c'était une erreur et qu'il aurait dû le garder dans la classe. Ensuite, il explique la situation, le comportement attendu et la conséquence qu'il aurait dû appliquer afin qu'il « comprenne sa conséquence n'était pas cohérente avec l'action qui avait commise ». Dans le même ordre d'idée, Janique révèle, lors de son entrevue, que, lors d'un retour suivant le retrait formel d'un élève, elle lui demande ce qu'il aimerait qu'elle fasse différemment pour l'accompagner à adopter le comportement adapté : « As-tu quelque chose que tu voudrais que je change? »

Ainsi, les personnes participantes de la recherche mentionnent utiliser le retrait éducatif en réaction aux comportements de leurs élèves comme option de remplacement aux interventions punitives et coercitives.

À la lumière de ce qui a été mentionné plus haut, les personnes enseignantes de la recherche utilisent de multiples options de remplacements aux interventions punitives et coercitives pour réagir aux comportements des élèves. Dans la section suivante, nous discuterons des motifs nommés par les personnes participantes qui les incitent à utiliser ces interventions.

4.2 LES MOTIFS QUI AMÈNENT LES PERSONNES ENSEIGNANTES À RECOURIR À CES INTERVENTIONS

Au cours de l'entrevue, nous avons demandé aux personnes participantes de s'exprimer sur ce qui guident leur choix relativement à l'utilisation des options de remplacement. Ainsi, il est ressorti des données des motifs, c'est-à-dire une cause ou une raison subjective qui pousse une personne à adopter une certaine action (Deci et Ryan, 1985). Pour cette étude, les motifs seront donc les raisons nommées par les personnes participantes pour justifier l'utilisation de leurs options de remplacement aux interventions punitives et coercitives en réaction au comportement perçu perturbateur. Les douze motifs évoqués par les personnes participantes sont regroupés en trois catégories : 1) Les motifs qui relatent un avantage pour l'élève ; 2) Les motifs qui relatent un avantage pour la personne enseignante ; 3) Les motifs qui relatent un avantage pour le groupe-classe. Le tableau suivant présente les trois grandes catégories identifiées, chacune se déclinant en plusieurs sous-catégories.

Tableau 12 : Motifs qui incitent les personnes enseignantes à utiliser des options de remplacement

Les motifs qui relatent un avantage pour l'élève	Les motifs qui relatent un avantage pour la personne enseignante	Les motifs qui relatent un avantage pour le groupe-classe
Un vécu émotionnel agréable pour l'élève	Une gestion des émotions de la personne enseignante	Une dédramatisation de la situation pour un retour à l'enseignement
Un soutien qui permet à l'élève de gérer ses émotions	Une compréhension et une prise en compte des besoins de l'élève dans l'intervention de la personne enseignante	Un climat de collaboration suscitée par la personne enseignante

Un maintien de la présence de l'élève en classe	Un maintien ou une amélioration de la relation de la personne enseignante avec l'élève	Un climat de respect suscité par la personne enseignante
Une amélioration du comportement de l'élève	Une économie de l'énergie et du temps de la personne enseignante	
Un maintien de l'estime de soi de l'élève		

4.2.1 Les motifs qui relatent un avantage pour l'élève

Les données de la recherche ont permis de révéler que les personnes participantes perçoivent un avantage pour l'élève au fait d'utiliser des options de remplacement. En ce qui concerne ces motifs, ils renvoient à cinq sous-catégories : 1) Un vécu émotionnel agréable pour l'élève ; 2) Un soutien qui permet à l'élève de gérer ses émotions ; 3) Un maintien de la présence de l'élève en classe ; 4) Une amélioration du comportement de l'élève ; 5) Un maintien de l'estime de soi de l'élève.

4.2.1.1 *Un vécu émotionnel agréable pour l'élève*

Les données de la recherche montrent que l'ensemble des personnes participantes relatent qu'un vécu émotionnel agréable pour l'élève est un avantage à l'utilisation des options de remplacement. En ce qui concerne ces émotions agréables pour l'élève, elles renvoient à trois catégories : 1) L'élève se sent utile, valorisé et apprécié par la personne enseignante ; 2) L'élève va avoir du plaisir dans la situation ; 3) L'élève va éviter de vivre de la colère.

Premièrement, parmi les motifs avancés par les participants se trouvent les avantages pour l'élève qui sont ressortis des données des recherches analysées, on y retrouve que l'élève se sent utile dans le groupe. En effet, selon Janique, utiliser des options de remplacement peut permettre à l'élève « d'apporter beaucoup à la classe ». D'autres personnes participantes révèlent utiliser les options de remplacement pour que l'élève se sente valorisé (Amélie et Janique). Selon l'option de remplacement choisie, Janique précise qu'elle peut « valoriser l'élève devant la classe ». Dans le même ordre d'idée, l'élève va vivre une émotion agréable, car il peut se sentir apprécié par la personne enseignante. Par exemple, Patrick mentionne qu'il utilise cette option de remplacement pour donner « une bonne dose d'amour » à son élève. Ainsi, certaines personnes participantes de la recherche utilisent les options de remplacement pour que l'élève se sente utile, valorisé et apprécié.

Deuxièmement, selon les propos partagés avec certaines personnes enseignantes lors de leur entrevue, celles-ci utilisent des options de remplacement pour que l'élève éprouve du plaisir lors de l'intervention. En effet, selon les propos des personnes participantes, ces interventions permettent de faire rire l'élève (Patrick) et permettent à l'élève de trouver la situation drôle (Sylvie). Francis verbalise pendant son entrevue que son intervention « a été drôle, ça l'a divertit et on a continué le cours ». Ainsi, les personnes participantes mentionnent utiliser les options de remplacement afin que l'élève prenne plaisir dans la situation.

Troisièmement, certaines personnes participantes de la recherche révèlent, lors de leur entrevue, utiliser les options de remplacement afin d'éviter de faire vivre de la colère à l'élève. Lors des échanges avec Pascale, cette dernière dit que : « quand ils comprennent une raison derrière, puis que la raison est logique, c'est dur de s'opposer, d'être vraiment fâchée longtemps ». Elle ajoute qu'utiliser une intervention punitive aurait entraîné de devoir « gérer une crise, ça l'aurait été l'enfer, personne n'aurait de plaisir ». Ainsi, la prévention d'un vécu émotionnel désagréable chez l'élève est un motif mentionné par certaines personnes participantes de la recherche pour l'utiliser des options de remplacement. En somme, les options de remplacement permettent un vécu émotionnel agréable à l'élève, l'élève peut se sentir utile, valorisé, apprécié prendre plaisir et éviter de ressentir de la colère.

4.2.1.2 Un soutien qui permet à l'élève de gérer ses émotions

Les propos échangés lors de l'entrevue permettent de dégager un motif qui amène un avantage pour l'élève, soit celui que les options de remplacement offrent un soutien à l'élève qui lui permet de gérer ses émotions. Selon les propos rapportés par certaines personnes enseignantes, leur utilisation permet à l'élève d'apprendre à contrôler ses émotions et à s'autoréguler. Lors de l'intervention d'Amélie où elle a permis à l'élève de s'exprimer, ce dernier est ensuite considéré « beaucoup plus calme ». Patrick partage lors de l'entrevue que son intervention permet de « faire en sorte que l'élève va s'apaiser ». Une option de remplacement proposée par Pascale permet à l'élève de se calmer par lui-même dans le corridor. Selon Pascale, son intervention a permis à l'élève d'être beaucoup

plus calme : « ce n'était pas une conséquence, une punition, mais il fallait qu'il se calme pour lui et pour les autres ». En effet, selon cette dernière, l'élève apprend à s'autoréguler, elle explique ce motif de la façon suivante :

Moi dans la vie, si je ne feel pas, je n'ai jamais poussé un élève. Jamais et ça ne n'arrivera pas, parce que je vais m'auto-réguler. J'ai appris ce que je peux faire pour ne pas en arriver là. Faut que le jeune, il l'apprenne aussi.

Donc, les personnes participantes mentionnent utiliser des options de remplacement pour offrir un soutien à l'élève afin de lui permettre de gérer ses émotions, car ces interventions lui permettent d'apprendre à gérer ses émotions et à s'autoréguler.

4.2.1.3 Un maintien de la présence de l'élève en classe

L'analyse des entrevues de certaines personnes participantes de la recherche montre que l'utilisation des options de remplacement relate un avantage pour l'élève, soit celui de maintenir sa présence en classe. En effet, l'entrevue avec Francis met en évidence que l'option de remplacement choisie permet de « garder tout le monde en classe ». Il ajoute qu'il préfère « envoyer l'élève dans le corridor pour avoir l'occasion d'y reparler [retrait informel] pour le réintégrer plutôt que juste de l'envoyer en isolement ». Dans le même ordre d'idée, selon Sylvie et Janique, les options de remplacement permettent d'éviter de faire sortir l'élève de la classe. Francis ajoute que de retirer l'élève de la classe, c'est aussi lui « faire rater 45 min de connaissances, de savoir, d'exercices, de pédagogie ». Ainsi, les options de remplacement permettent, selon les propos des personnes participantes, un maintien de la présence de l'élève en classe.

4.2.1.4 Une amélioration du comportement de l'élève

Cette recherche révèle que l'ensemble des personnes participantes de la recherche relate utiliser les options de remplacement afin d'améliorer le comportement de l'élève. Cette amélioration s'observe par une modification du comportement ainsi qu'une réflexion et un apprentissage de l'élève sur son comportement.

D'un côté, pour ce qui est de la réflexion et de l'apprentissage de l'élève sur son comportement, Amélie affirme que l'option de remplacement choisi permet à l'élève « de faire une réflexion sur lui-même et sur ses comportements ». Dans l'exemple partagé par Sylvie lors de son entrevue, cette dernière donne du temps à l'élève pour qu'il réfléchisse à son comportement, car « ça prend du temps aux élèves pour qu'ils puissent choisir le bon comportement ». Pascale ajoute que certaines options de remplacement permettent à l'élève de comprendre son geste et de s'excuser à la personne enseignante. À travers ses interventions, Francis mentionne essayer de développer l'ouverture d'esprit des jeunes et de les sensibiliser face à leurs comportements. Il ajoute que son intervention « c'est de la sensibilisation, puis on peut passer des messages sociaux incroyables ». De plus, l'ensemble des personnes enseignantes ont mentionné utiliser des options de remplacement pour pouvoir « éduquer » leurs élèves quant à leur comportement. Donc, à travers leur intervention, elles cherchent à offrir un apprentissage à l'élève sur son comportement. Selon Amélie, l'option de remplacement proposé permet de « prendre plus conscience de son comportement perturbateur ». Pascale ajoute que l'option de remplacement permet un « apprentissage de la vie ». Dans une intervention partagée par

Patrick, l'élève devait réfléchir à son geste et faire un geste de réparation, car « c'est ça l'éducation, c'est pour ça que je pense le plus beau métier du monde ». Amélie ajoute qu'il faut « changer nos approches justement pour être capable d'amener l'élève à s'auto-éduquer ». Selon Pascale, il faut que l'élève « développe un jugement et il faut que l'élève s'autorégule ». Cette même participante va plus loin en ajoutant que l'intervention choisie doit « mener à développer des habiletés pour prévenir le comportement ». Patrick précise l'importance « d'amener l'élève à cheminer vers l'autonomie ». Voici le partage de Patrick témoigne un apprentissage d'un élève sur son comportement et sur son développement d'habiletés comportementales :

Malgré tout ça, tu vas me trouver gossant, fatigant, puis ça ne me dérange pas, mais jusqu'à la dernière minute que je vais travailler avec toi parce qu'après ça je peux plus travailler toi. Je peux plus te développer comme, après ça on s'entend tu arrives en retard dans mon cours ce n'est pas grave. Mais je continue à croire que, dans ta vie future que tu arrives en retard à un rendez-vous important à caisse, à la banque ou à un job, il y a un signal qui est envoyé et je ne suis pas sûr que ce soit un bon signal. Quelqu'un à qui tu dis que tu vas être là à telle l'heure, arrive à l'heure. Ensuite, je leur dis que, pour arriver à l'heure, tu arrives d'avance.

D'un autre côté, l'ensemble des personnes participantes constatent une modification du comportement de l'élève par l'utilisation de certaines options de remplacement. À travers les propos échangés lors des entrevues, Francis partage qu'après l'utilisation de la conséquence logique, l'élève « va adapter son comportement en revenant en classe » et Patrick affirme que les options de remplacement permettent d'avoir un « changement de comportement ». Francis ajoute que les personnes enseignantes n'ont « pas besoin de crier après l'élève pour qu'il change son comportement, on peut lui

souligner sous forme d'un commentaire constructif clair ». De plus, Amélie révèle qu'à la suite d'une option de remplacement, elle observe que « ça va prendre beaucoup plus de temps avant que son comportement revienne ». L'ensemble des personnes participantes mentionnent que les options de remplacement permettent une amélioration du comportement de l'élève.

Donc, un motif qui souligne un avantage pour l'élève est une amélioration du comportement par une modification du comportement ainsi qu'une réflexion et un apprentissage de l'élève sur son comportement.

4.2.1.5 Un maintien de l'estime de soi de l'élève

Il est ressorti de l'analyse des entrevues de certaines personnes enseignantes un motif qui relate un avantage pour l'élève, soit le maintien de l'estime de soi de l'élève. Selon des propos échangés avec des personnes participantes, elles utilisent les options de remplacement afin d'éviter d'intervenir « devant tout le monde va gêner » (Sylvie) et de « mettre mal à l'aise l'élève » (Pascale). Janique affirme ne pas utiliser les pratiques punitives et coercitives, car « c'est quelque chose qui va diminuer l'élève et son estime de soi ». Lors de ses interventions, Sylvie explique qu'« il y a moyen de retourner ça sans nécessairement y envoyer entre les dents. [...] parce qu'ils vont être blessés dans leur orgueil ». Francis ajoute que, dans ses interventions, il n'a « pas besoin de mépriser ou d'humilier publiquement [l'élève] ». Ainsi, selon des personnes participantes, un motif qui souligne un avantage pour l'élève d'utiliser des options de remplacement est un maintien de l'estime de soi de l'élève.

En somme, l'utilisation des options de remplacement permet à l'élève un vécu émotionnel agréable, un soutien pour lui permettre de gérer ses émotions, un maintien de sa présence en classe, une amélioration de son comportement et un maintien de son estime de soi. Dans la prochaine section, nous allons vous présenter les motifs qui mettent de l'avant un avantage pour la personne enseignante.

4.2.2 Les motifs qui relatent un avantage pour la personne enseignante

Parmi les motifs recensés de l'analyse des entrevues des personnes participantes, il en ressort des motifs qui comportent un avantage pour la personne enseignante d'utiliser les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives. En ce qui concerne ces motifs, ils renvoient à quatre sous-catégories : 1) Une gestion des émotions de la personne enseignante ; 2) Une compréhension et une prise en compte des besoins de l'élève dans l'intervention de la personne enseignante ; 3) Un maintien ou une amélioration de la relation de la personne enseignante avec l'élève ; 4) Une économie de l'énergie et du temps de la personne enseignante. Cette division permet de visualiser l'organisation des motifs qui relatent un avantage pour la personne enseignante ainsi que leur description.

4.2.2.1 Une gestion de ses émotions par la personne enseignante

Les données de la recherche dévoilent que certaines personnes participantes utilisent les options de remplacement pour une gestion de leurs émotions. Elles partagent que les options de remplacement leur permettent de se calmer pour mieux intervenir. Par

exemple, Patrick explique utiliser la suspension de l'intervention pour lui permettre de se calmer :

Ce n'est pas une bonne idée qu'on se parle, parce qu'on va se dire n'importe quoi. Et ça se peut très bien que ce que je vais dire ou ce que [l'élève] va me dire ça va dépasser vraiment le fond de notre pensée. Ça va aller beaucoup trop loin. Ça ne me tente pas, j'ai une bonne relation avec [l'élève]. Donc, on se calme, on se parle plus tard demain.

Selon les propos échangés avec Amélie, elle précise utiliser des options de remplacement, car les interventions punitives et coercitives « c'est juste plus de colère de [confronter] l'élève ». Pascale ajoute qu'elle n'a : « pas envie, justement, de me mettre à pogner les nerfs et de me mettre à crier ». Ainsi, certaines personnes participantes de la recherche mettent en évidence qu'elles utilisent les options de remplacement pour leur permettre une gestion de leurs émotions.

4.2.2.2 Une compréhension et une prise en compte des besoins de l'élève dans l'intervention de la personne enseignante

Il est ressorti de cette recherche que les personnes participantes utilisent les options de remplacement pour leur permettre de comprendre et de prendre compte des besoins de leurs élèves dans leurs interventions, ce qui constitue un avantage pour elles selon leur propos. D'abord, certaines participantes de la recherche mentionnent utiliser des options de remplacement pour comprendre les besoins de leurs élèves. Par exemple, Sylvie mentionne que la discussion permet de « comprendre les élèves ». Pareillement, Pascale précise qu'il est important de comprendre les besoins de l'élève pour intervenir. Ensuite, l'ensemble des personnes enseignantes de la recherche affirment que les options de

remplacement visent à prendre en compte les besoins de leurs élèves. Janique mentionne que son intervention permet, par exemple, de répondre au besoin de bouger d'un élève. Elle va choisir des interventions qui « leur permet de bouger, surtout ce groupe-là, il a besoin de bouger ». Dans le même ordre d'idée, Sylvie mentionne qu'un élève ayant un trouble du déficit de l'attention va être « dans la lune assez facilement, ce n'est pas nécessaire de le ramener de manière coercitive ». Janique ajoute alors qu'elle va « intervenir de façon différente selon l'élève et qu'on ne peut pas intervenir de la même manière avec tous les élèves ». Patrick précise même qu'il va « personnaliser aussi selon la journée, selon le moment et selon la situation d'élèves ». Ainsi, les options de remplacement sont utilisées par les personnes enseignantes de la recherche pour leur permettre une compréhension et une prise en compte des besoins de l'élève dans l'intervention.

4.2.2.3 Un maintien ou une amélioration de la relation de la personne enseignante avec l'élève

Selon les propos échangés lors des entrevues avec certaines personnes participantes, elles utilisent les options de remplacement afin de maintenir ou d'améliorer la relation avec l'élève. D'abord, le maintien de la relation avec l'élève est un motif partagé par certaines personnes enseignantes. Janique et Sylvie mentionnent utiliser les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives afin d'éviter de « briser ton lien » avec l'élève. Janique et Pascale précisent que la discussion, une option de remplacement qui est ressortie des données de recherche, permet de parler avec l'élève. En effet, afin de maintenir la communication avec l'élève, Pascale et Francis mentionnent

que certaines options de remplacement permettent de « parler à l'élève » et ainsi de rentrer en relation avec ce dernier. Janique estime qu'elle « intervient différemment pour lui permettre de garder son lien avec [l'élève] ». Au-delà du maintien de la relation avec l'élève, certaines personnes enseignantes observent une amélioration de la relation avec l'élève lors de l'utilisation des options de remplacement. Selon Sylvie, l'intervention discrète de certaines options de remplacement serait bénéfique pour la relation avec l'élève et elle explique comme ceci : « plus tu peux empêcher que les autres soient au courant de ce que tu fais, meilleur va être le lien avec l'élève ». Ainsi, certaines personnes enseignantes l'utilisent les options de remplacement afin de maintenir ou d'améliorer de leur relation avec l'élève.

4.2.2.4 Une économie de l'énergie et du temps de la personne enseignante

Un motif ressorti de l'analyse des données est une économie de son énergie et de son temps. Selon Patrick, les interventions coercitives apportent « plus d'énergie négative que d'autres choses ». Lors des propos échangés avec Pascale, elle précise que la mise en œuvre de son intervention est rapide, car elle prend « une seconde et c'est fini, on en parle plus et moi je continue mon cours comme si de rien était ». Pareillement, Amélie indique que les interventions très limitées lui permettent d'éviter « d'arrêter le cours pour lui dire qu'il dérange, je fais juste amener le regard de la classe qui me suit pendant que j'enseigne ». Elle ajoute qu'« habituellement ça se règle assez rapidement ».

En somme, l'utilisation des options de remplacement s'explique par des avantages pour la personne enseignante, tels qu'une gestion de ses émotions, une compréhension et

une prise en compte des besoins de l'élève dans son intervention, un maintien et une amélioration de la relation avec son élève et une économie de son énergie et de son temps. Dans la prochaine section, nous allons présenter les motifs qui relatent un avantage pour le groupe-classe.

4.2.3 Les motifs qui relatent un avantage pour le groupe-classe

À la suite de l'analyse des motifs nommés par les personnes participantes, des motifs amenant un avantage pour le groupe-classe émergent. En ce qui concerne ces motifs, il en ressort trois sous-catégories : 1) Une dédramatisation de la situation pour un retour à l'enseignement ; 2) Un climat de collaboration suscité par la personne enseignante ; 3) Un climat de respect suscité par la personne enseignante.

4.2.3.1 Une dédramatisation de la situation pour un retour à l'enseignement

L'ensemble des personnes participantes de la recherche révèlent utiliser les options de remplacement pour dédramatiser la situation afin de faire un retour à l'enseignement. Dans ses interventions, Francis exprime qu'il veut « essayer de dédramatiser pour arrêter l'échange qui a lieu, puis attirer l'attention sur [la matière] pour passer à un autre sujet. Il ajoute :

J'en ai quand même 28 dans la classe qui veulent apprendre puis un qui est en confrontation. Je ne l'alimenterai pas, on passe à autre chose, je continue à enseigner pour les 28 qui veulent donc on va essayer de désamorcer autant que possible.

Amélie mentionne utiliser les options de remplacement pour éviter les escalades de conflit, « parce que ça ne mène à rien [...] après ça, essayer de diminuer cette escalade-là, c'est

quasi impossible ». Pascale fait la comparaison suivante : « c'est comme une roue qui tourne, plus je rentre dedans comme un train, plus il s'oppose, plus ça saute, plus j'interviens, plus ça saute... » Lors de situations conflictuelles avec ton élève, Sylvie mentionne qu'il est important de les « reconnaître et tu désamorces, sinon tu montes dans une escalade, tu ne veux pas ». Selon Francis, les options de remplacement permettent « de dédramatiser, de désescalader et d'éviter la confrontation ». Par exemple, selon Janique, l'option de remplacement de s'excuser à l'élève permet de le déstabiliser pour ouvrir le dialogue avec lui. Ainsi, les options de remplacement permettent de dédramatiser la situation afin de faire un retour aux apprentissages.

4.2.3.2 Un climat de collaboration suscité par la personne enseignante

Certaines personnes participantes mettent en évidence l'avantage pour le groupe-classe d'utiliser les options de remplacement, soit celui de permettre un climat de collaboration avec les élèves par des interventions graduées et cohérentes ainsi qu'un partage du pouvoir. D'abord, les options de remplacement permettent à certaines d'entre elles de mettre en place des interventions graduées qui favorisent la collaboration de l'élève qui devient moins enclin à s'opposer lors de l'intervention. Pascale, Patrick et Sylvie expliquent que leurs options de remplacement leur permettent d'y aller en gradation dans la mise en place de leurs interventions. Ensuite, la mise en œuvre d'interventions cohérentes aux gestes posés par l'élève permet aussi une meilleure collaboration de l'élève. Janique mentionne qu'il « faut être cohérent dans ses interventions » et elle ajoute « qu'il y a une logique dans ses interventions ». Pareillement, Patrick explique que « on essaye

beaucoup qu'il y aille une logique à nos interventions que juste coercitif ». Francis précise que l'intervention ou la conséquence doit être cohérente à l'action commise. Lors des échanges rapportés par Amélie, la justification va permettre à l'élève de « comprendre l'explication et il va mieux participer à la règle, à la consigne ». De plus, certaines personnes enseignantes vont partager le pouvoir avec l'élève afin de susciter la collaboration avec ce dernier. Sylvie mentionne utiliser des options de remplacement aux interventions punitives et coercitives afin d'éviter d'être une menace pour l'élève. Francis stipule que les personnes enseignantes qui « se pensent comme l'autorité suprême, qui imposent leur autorité pour entraîner une soumission, ça ne fonctionnera pas ». Il explique que « plus un élève va devoir se soumettre, plus il va vouloir confronter ». À travers les options de remplacement, Pascale considère que « l'élève qui a le choix a l'impression qu'il est considéré et l'élève qui a l'impression d'être considéré [par l'utilisation des options de remplacement], va collaborer beaucoup plus ». Ainsi, les personnes participantes de la recherche mettent en évidence que les options de remplacement permettent de susciter une collaboration entre la personne enseignante et l'élève par des interventions graduées et cohérentes ainsi qu'un partage du pouvoir.

4.2.3.3 Un climat de respect suscité par la personne enseignante

Certaines personnes participantes précisent utiliser les options de remplacement pour avoir un climat de respect dans le groupe-classe. En effet, dans les propos échangés avec Janique, elle mentionne que l'option de remplacement choisie permet d'avoir « un climat de respect dans la classe ». Patrick explique que, pour lui, les élèves et la personne

enseignante sont « égaux au sens large, donc pour moi c'est super important [le respect] et puis ça l'amène, je pense, un respect qui se crée à travers ça ». Ainsi, un avantage pour le groupe-classe est que la personne enseignante suscite un climat de respect par l'utilisation des options de remplacement.

En somme, les motifs qui comportent un avantage pour le groupe-classe sont une dédramatisation de la situation pour un retour à l'enseignement, un climat de collaboration suscitée par la personne enseignante et un climat de respect suscitée par la personne enseignante.

Dans la prochaine section, nous allons vous présenter les leviers et les contraintes quant à l'utilisation des options de remplacement.

4.3 LES LEVIERS ET LES CONTRAINTES RELIÉS À LA MISE EN ŒUVRE DES OPTIONS DE REMPLACEMENT

Au cours des entrevues, nous avons demandé aux personnes participantes les leviers et les contraintes qui influencent leur choix d'utiliser des options de remplacement. Ainsi, il est ressorti des données de cette recherche des leviers, soit tous les facteurs qui aident la personne enseignante à utiliser des options de remplacement aux interventions punitives et coercitives lorsqu'elle doit réagir au comportement. Les personnes enseignantes ont aussi mis en évidence certaines contraintes, soit les facteurs limitants qui influencent l'utilisation des options de remplacement. Ainsi, dans cette section, à travers la présentation des leviers, certaines contraintes vous seront aussi partagées lorsque les personnes en identifient. Il émerge donc de l'analyse cinq catégories de leviers et contraintes : 1) La collaboration et la cohérence des interventions de l'équipe-école ; 2) Le cadre de fonctionnement et la nature des interventions des personnes enseignantes ; 3) La relation entre l'élève et la personne enseignante ; 4) Le développement professionnel de la personne enseignante ; 5) L'élève et son comportement. Afin d'apporter une analyse plus fine, les cinq catégories principales sont subdivisées en sous-catégories, comme illustré dans le tableau ci-dessous.

Tableau 13 : Leviers et contraintes reliés à la mise en œuvre des options de remplacement

Les leviers et les contraintes reliés à la mise en œuvre des options de remplacement	Les sous-catégories
La collaboration et la cohérence des interventions de l'équipe-école	Le niveau de collaboration entre la personne enseignante et l'équipe-école

	La cohérence entre les interventions des personnes enseignantes de l'équipe-école
Le cadre de fonctionnement et la nature des interventions des personnes enseignantes	La clarté du cadre de fonctionnement de la personne enseignante
	La cohérence du cadre de fonctionnement de la personne enseignante
	L'approche proactive de la personne enseignante dans la mise en œuvre du cadre de fonctionnement
La relation entre l'élève et la personne enseignante	L'importance accordée à l'établissement d'un lien et du respect mutuel entre la personne enseignante et l'élève
	La durée de la relation entre la personne enseignante et l'élève
	Les connaissances que la personne enseignante a de son élève ou de son comportement
Le développement professionnel de la personne enseignante	La capacité de la personne enseignante à se remettre en question
	La formation et les connaissances de la personne enseignante pour appliquer des interventions
	L'expérience de la personne enseignante en gestion de classe
	Les compétences didactiques, organisationnelles, communicationnelles et émotionnelles développées par la personne enseignante
L'élève et son comportement	Le manque de collaboration de l'élève dans le processus d'intervention
	Les facteurs individuels et socio-économiques de l'élève
	La gravité et la fréquence d'apparition du comportement de l'élève
	L'influence du comportement de l'élève sur les autres élèves

4.3.1 Les leviers reliés à la collaboration et à la cohérence des interventions de l'équipe-école

Selon les propos rapportés par les personnes participantes de la recherche, le niveau de collaboration et le niveau de cohérence des interventions de l'équipe-école peuvent être des leviers ou des contraintes à l'utilisation des options de remplacement. En ce qui concerne ces derniers, il en ressort deux sous-catégories : 1) Le niveau de collaboration entre la personne enseignante et l'équipe-école ; 2) Le niveau de cohérence entre les interventions des personnes enseignantes de l'équipe-école.

4.3.1.1 Le niveau de collaboration entre la personne enseignante et l'équipe-école

Selon certaines personnes participantes de la recherche, le niveau de collaboration entre la personne enseignante et l'équipe-école est un levier qui les aide à utiliser les options de remplacement. Elles mettent en évidence qu'un levier pour utiliser les options de remplacement est de travailler en collaboration avec la direction, les autres personnes enseignantes et les personnes intervenantes de l'école. Par exemple, pour certaines options de remplacement, Pascale a « la permission de la direction adjointe » pour l'aider à gérer certains comportements, alors que Patrick affirme qu'il est important de « faire équipe avec la direction ». Pour trouver la meilleure intervention pour le comportement d'un élève, Patrick ajoute que, parfois « la direction nous implique beaucoup à prendre une décision ensemble ». D'autres personnes participantes, telles que Francis et Janique, affirment collaborer avec d'autres personnes enseignantes pour faciliter la mise en place des options de remplacement. Francis mentionne qu'« à travers la discussion » avec des

collègues, ils trouvent « des moyens de réagir » pour éviter de sortir l'élève. Janique souligne ce levier dans le partage suivant :

J'ai dû travailler très fort et de prendre de ce temps-là j'avais des périodes libres et j'allais observer un prof que je trouvais qu'elle avait une hyper bonne gestion de classe et je lui ai demandé à elle, est-ce que tu crois que ça te dérangerait de prendre un petit moment pour m'observer en classe et de prendre des notes?

Aussi, certaines personnes participantes soulignent qu'elles n'hésitent pas à « référer » (Pascale et Amélie) ou à « impliquer la TES pour faire un retour avec les élèves » (Francis). Dans le même ordre d'idée, pour mieux comprendre la situation d'un élève, Sylvie collabore avec les personnes intervenantes :

Avec les TES et les psychologues de l'école, on a plein de rencontres et de formations. Je leur disais qu'il ne peut pas avoir la peur de performance, car il ne fait rien. Mais j'ai compris qu'il ne fait rien, car ça va concrétiser le fait qu'il a peur de l'échec : « Et voilà j'avais peur, j'ai un échec, ça le confirme ».

Donc, la collaboration avec l'équipe-école, c'est-à-dire la direction, les collègues et les intervenants est un levier relié à la mise en œuvre des options de remplacement.

4.3.1.2 Le niveau de cohérence entre les interventions des personnes enseignantes de l'équipe-école

Les entrevues avec certaines personnes enseignantes ont permis de mettre en évidence une contrainte à l'utilisation des options de remplacement, soit le niveau de cohérence dans l'application des interventions des personnes enseignantes de l'équipe-école. Selon les propos rapportés par Janique, « la politique de l'école, c'est ça la difficulté de notre école je trouve, parce que chaque personne enseignante est différente ».

Patrick a aussi fait ce constat et il l'explique de la façon suivante : « Dans une équipe scolaire, on peut se donner une règle commune. Des fois elle est très bien appliquée par tout le monde, mais des fois elle ne l'est pas tout le temps ». Cette incohérence dans l'application des interventions des personnes enseignantes est aussi observée par Amélie dans l'extrait suivant :

Il y en a 5 élèves qui ont plus le droit d'arriver en retard. C'est une entente entre la direction et le TES du niveau que dès qu'il arrive 5 secondes en retard, il faut qu'il aille chercher l'approbation du TES pour rentrer dans la classe. Le TES si il dit oui, il signe un papier ou il les accompagnent. Sinon c'est non, alors ils perdent 1 h de cours de mathématiques à cause qu'ils sont en retard. [...] Comme dans surement chacune des écoles, il y en a qui l'appliquent à fond, il y en a qui l'appliquent pas du tout et il y en a que c'est entre les deux.

L'incohérence des interventions de l'équipe-école vis-à-vis des règles de classe vient contraindre les personnes enseignantes dans l'utilisation des options de remplacement est expliqué dans l'extrait de Patrick :

J'essaie beaucoup de personnaliser mes interventions. Je ne crois pas à des règles universelles d'école. Je trouve que ça cache plus une insécurité dans l'application des règles. Je n'y crois pas tant à un 3e retard c'est 1 h de retenue. Si tu arrives en retard, mais que la fille est en pleur, car elle a accroché son auto sur un poteau, je ne commencerai pas à appliquer le règlement à tout prix. Il faut se servir de son gros bon sens. [...] Ce que je dis, je m'assure d'être en mesure de le faire. C'est pour ça que des fois je trouve qu'avoir un livre de règlement, alors tes mains sont liées et comme enseignant tu as comme pas le choix. Il est écrit, alors tu n'as pas le choix de le faire appliquer.

Il ressort des deux derniers extraits que les personnes participantes ne peuvent pas utiliser certaines options de remplacement, puisqu'elles doivent être cohérentes avec les interventions de l'équipe-école. Ainsi, des personnes enseignantes de la recherche mettent

en évidence que l'incohérence des interventions des personnes enseignantes de leur école secondaire vient compromettre la mise en place des options de remplacement. Dans la prochaine section, nous allons présenter les leviers reliés au cadre de fonctionnement et aux interventions préventives de la personne enseignante.

4.3.2 Les leviers et les contraintes reliés au cadre de fonctionnement et la nature des interventions de la personne enseignante

Selon les propos rapportés par les personnes participantes de la recherche, le cadre de fonctionnement et la nature des interventions de la personne enseignante peuvent être un levier ou une contrainte à l'utilisation des options de remplacement. En ce qui concerne le cadre de fonctionnement et la nature des interventions, trois leviers ont été identifiés. Le cadre fait référence aux trois sous-catégories : 1) La clarté du cadre de fonctionnement ; 2) La cohérence du cadre de fonctionnement ; 3) L'approche proactive dans la mise en œuvre du cadre de fonctionnement. Aucune contrainte n'a été identifiée à travers les échanges avec les personnes enseignantes.

4.3.2.1 La clarté du cadre de fonctionnement de la personne enseignante

La clarté du cadre de fonctionnement est un levier qui aide à utiliser les options de remplacement selon les propos recueillis. En effet, lorsque Patrick instaure son cadre, il explique qu'il le fait de la façon suivante : « J'amène pratiquement toutes les possibilités de comportement. Je parle de beaucoup de situations et je nomme clairement mes attentes ». Janique ajoute que les élèves « savent les limites, ils savent ce qu'il va arriver dans la

classe. Le cadre est là et c'est très rassurant ». Ainsi, la clarté du cadre de fonctionnement mis en place par la personne enseignante aide à l'utilisation des options de remplacement.

4.3.2.2 La cohérence du cadre de fonctionnement de la personne enseignante

Selon certaines personnes enseignantes, la cohérence du cadre de fonctionnement est un levier qui les aide à utiliser les options de remplacement. Le principe de cohérence peut se percevoir dans l'extrait suivant de l'entrevue avec Janique : « Tu as fait ça, alors tu sais pourquoi j'interviens. [...] Ils respectent le fait que c'est juste dans la classe. Ils savent que, quand j'interviens c'est parce qu'ils ont fait quelque chose qui méritait l'intervention ». Selon Patrick, dans ses interventions en réaction aux comportements, le cadre de fonctionnement « ça permet d'être conséquent et cohérent ». Donc, la cohérence du cadre de fonctionnement de la personne enseignante est un levier relié à la mise en œuvre des options de remplacement.

4.3.2.3 L'approche proactive dans la mise en œuvre du cadre de fonctionnement

À travers les échanges avec certaines personnes enseignantes, il est ressorti que l'approche proactive de la personne enseignante peut être un levier qui l'aide à utiliser les options de remplacement. En effet, dans une perspective d'anticipation et de prévention, lorsque Sylvie voit que deux élèves peuvent commencer à être distraits, elle suggère d'avoir une approche : « en prévention, donc tu peux t'installer dans l'axe de mire des élèves qui se regardent et vont arrêter avant même que ça se produise ». Dans le même ordre d'idée, Pascale mentionne que « accueillir les élèves dans la porte c'est essentiel », car ça lui permet de mieux choisir ses options de remplacement. En effet, elle explique

cela de la façon suivante : « Je le vois du bout du corridor et je peux te dire s'il se sent bien ou pas et ça se peut que je lui dise les choses différemment, puisqu'il ne fait jamais ça d'habitude ». Ainsi, l'approche proactive de la personne enseignante est un levier relié à la mise en œuvre des options de remplacement car cela aide à anticiper les interventions réactives qui pourraient devoir être mise en œuvre.

En somme, certaines personnes enseignantes de la recherche révèlent des leviers reliés au cadre de fonctionnement et à l'approche proactive de la personne enseignante. Dans la prochaine section, nous allons vous présenter des leviers reliés à la relation entre l'élève et la personne enseignante.

4.3.3 Les leviers et contraintes reliés à la relation entre l'élève et la personne enseignante

Selon les propos rapportés par des personnes participantes de la recherche, la relation entre l'élève et la personne enseignante peuvent être des leviers à l'utilisation des options de remplacement. Comme le précise Janique, « dans la gestion du comportement, c'est le lien qui a un gros pourcentage d'impact sur les situations des interventions et si tu n'as pas ce lien-là excessivement difficile ». En ce qui concerne les leviers reliés à la relation entre l'élève et la personne enseignante, il en ressort quatre sous-catégories : 1) L'importance accordée à l'établissement d'un lien et du respect mutuel entre la personne enseignante et l'élève ; 2) La durée de la relation entre la personne enseignante et l'élève ; 3) Les connaissances que la personne enseignante a de l'élève ou de son comportement. Aucune contrainte n'a été exprimée sur ce plan.

4.3.3.1 L'importance accordée à l'établissement d'un lien et du respect mutuel entre la personne enseignante et l'élève

L'importance accordée à l'établissement d'un lien et du respect mutuel entre l'élève et la personne enseignante est un levier qui l'aide à utiliser les options de remplacement selon des personnes participantes de la recherche. Selon Francis, le lien développé par l'attention qui est accordée à l'élève « fait qu'y a beaucoup moins d'interventions » et, lorsqu'il faudra réagir aux comportements, le lien vient faciliter ses interventions. Il l'explique de la façon suivante :

L'élève qui est nourri d'attention durant la pause ou durant le midi ne recherchera pas la même attention en classe. Quand je fais une intervention avec de l'humour, l'élève ne le prendra pas comme une attaque personnelle, mais il va comprendre que ça fait partie du lien qu'on a.

Lors des propos échangés dans l'entrevue, Patrick nous décrit ce levier ainsi :

J'ai de beaux témoignages comme : « tu les aimes et ils le savent ». [...] Pour moi, à l'instant que tu rentres dans ma classe, tu es important pour moi. Tu es dans mon équipe, donc tu es important.

Une relation basée sur le respect mutuel entre la personne enseignante et l'élève est un levier qui l'aide à utiliser les options de remplacement. Lors de ses interventions avec les élèves, Pascale soutient que « instaurer un climat de respect avec des élèves c'est gagnant pour tout le monde ». Francis explique aussi qu'une relation où l'élève et la personne enseignante se respectent facilite l'utilisation de l'option de remplacement de la conséquence logique :

Le fait qu'on connaisse les élèves le fait qu'on a un lien avec eux c'est que, si une intervention doit être faite sur l'élève, il va être beaucoup plus enclin à respecter

la conséquence appliquer le changement s'il a un respect pour la personne qui lui impose ce changement.

Dans le même ordre d'idée, Patrick affirme lors de son entrevue qu'« il y a eu un respect mutuel qui s'est créé à travers les années, qu'ils savent que je leur demande poliment gentiment ». Les propos de Pascale vont dans le même sens :

Je te respecte, tu me respectes, mais c'est ça pareil. Je pense que ce qui fait qu'il y a des profs comme moi, on est quand même nombreux, ce n'est pas juste moi, ce qui fait que ça fonctionne bien, puis qu'on ne sort pas tant d'élèves, je pense sincèrement que nos élèves nous respectent. L'élève, je ne pense pas qu'il ait grand-chose à me reprocher en termes de manque de respect ou quoi que ce soit. [...] Si je t'explique le pourquoi de l'intervention, tu vas être fâché après ma raison, tu peux être fâché après la situation, mais c'est dur d'être fâché après moi. Tu sais, j'ai une bonne raison de le faire, mais c'est un peu la même chose avec mes élèves. C'est un climat de respect.

Janique ajoute que « le but, ce n'est pas de se faire aimer non plus, mais c'est d'avoir un respect mutuel ». Le partage de Patrick va aussi dans le même sens :

Puis je vais toujours être très respectueux envers toi et je t'aime assez pour te dire quand ça ne va pas bien. Parce que c'est facile de dire à quelqu'un que ça va bien, on peut le faire à tout le monde, ce n'est pas compliqué. C'est quand ça va mal que ça prend une bonne dose d'amour. D'être capable d'aller la voir et d'y dire « garde ça, je pense que tu es dans le champ pour tel raison ». Je le considère assez pour le faire. Puis les élèves des fois ils disent : « bin là vous êtes tout le temps sur mon dos ». Ils ne comprennent pas le but de l'intervention, je leur dis tout le temps : « Bin le jour où je m'occuperai plus de toi, là pose-toi des questions ». Puis, un autre exemple que je donnais c'est quand mon garçon était plus jeune, 3-4 ans. Sa grand-mère l'avait chicané « tu ne m'aimes pas grand-maman, tu m'as chicané ». Puis, là du tac au tac, elle lui a répondu « non c'est le contraire. C'est parce que je t'aime que je t'aie chicané ». Fait que ça m'est resté en tête puis je leur nomme aux élèves.

Ainsi, l'importance accordée à l'établissement d'un lien et du respect mutuel entre l'élève et la personne enseignante est un levier relié à la mise en œuvre des options de remplacement.

4.3.3.2 La durée de la relation entre la personne enseignante et l'élève

Certaines personnes participantes identifient la durée de la relation entre la personne enseignante et l'élève comme levier à l'utilisation des options de remplacement. Par exemple, Pascale mentionne qu'avoir les élèves sur une longue période permet de les connaître davantage. Elle explique :

Moi justement, je l'ai eu? deux ans là fait qu'on se connaissait bien [...] savoir d'avance que t'as un groupe sur deux ans, je pense que tu ne peux pas juste dire que dans un mois c'est fini, non, il reste une année complète. Après, je pense que c'est un gros morceau de la gestion de classe. Moi, je pars en septembre et je les connais déjà.

Patrick ajoute que les limites sont plus claires pour les élèves qu'il a depuis plusieurs années. Il précise qu'« il y a des élèves là-dedans que j'ai eu depuis deux, trois ou quatre ans qu'ils font comme ouais faut plus arriver en retard. S'il le dit, il va le faire ». Cette même personne participante explique aussi que la durée de la relation avec l'élève facilite l'utilisation de l'option de remplacement du toucher de la façon suivante : « Je ne commencerai pas à toucher à tous les élèves. Des élèves, surtout mes gars, que je connais depuis son secondaire et qu'on se connaît assez pour ça ». Ainsi, une relation de longue durée entre l'élève et la personne enseignante est un levier relié à la mise en œuvre des options de remplacement.

4.3.3.3 Les connaissances que la personne enseignante a de l'élève ou de son comportement

Les connaissances que la personne enseignante a de son élève ou de son comportement sont des leviers qui l'aident à utiliser les options de remplacement. D'un côté, selon les propos rapportés par certaines personnes participantes de la recherche, les connaissances que la personne enseignante a son élève facilite l'utilisation des options de remplacement. Pascale affirme que « la connaissance de l'élève aussi va justifier les interventions, puis va faire en sorte que je sais comment les prendre plus facilement plus rapidement, mettons ». Elle ajoute « si tu connais ton élève, [le choix d'intervention] vient plus vite, parce que je sais qu'avec lui ça va marcher et qu'avec l'autre ça ne marchera pas ». Dans le même ordre d'idée, lors des propos échangés avec Janique, elle mentionne qu'« il faut créer le lien avec les élèves parce que quand on crée un lien, on a des informations à propos d'un élève, puis je réutilise l'information [...] quand je lui parle en privé ». D'un autre côté, selon les propos rapportés par certaines personnes participantes de la recherche, les connaissances que la personne enseignante a du comportement de son élève facilitent l'utilisation des options de remplacement. Francis explique ce levier de la façon suivante :

Il faut se demander aussi c'est quoi le fondement de ce comportement-là. L'élève qui est sur son téléphone, est-ce que c'est parce qu'il attend un texto de sa mère? Parce que sa grand-maman est à l'hôpital? Est-ce que c'est parce qu'il est en contact avec son boss parce qu'il veut qu'il rentre le soir? Est-ce que c'est juste parce que ton cours est plate ou est-ce que c'est parce que totalement abandonné l'idée de réussir cette matière-là? Alors déjà, faut savoir qu'est-ce qui entraîne le comportement et ensuite comment est-ce qu'on peut réagir à ce comportement-là.

Donc, les connaissances que la personne enseignante a de son élève ou de son comportement sont des leviers reliés à la mise en œuvre des options de remplacement.

En somme, les données de recherche mettent en lumière que la relation entre l'élève et la personne enseignante est un levier à l'utilisation des options de remplacement. Nous allons maintenant vous présenter les leviers reliés au développement professionnel de la personne enseignante qui l'aident à utiliser des options de remplacement.

4.3.4 Les leviers et les contraintes reliés au développement professionnel de la personne enseignante

Selon les propos rapportés par les personnes participantes de la recherche, les compétences et le développement professionnel de la personne enseignante peuvent être des leviers à l'utilisation des options de remplacement. En ce qui concerne ces leviers et ces contraintes, il en ressort quatre sous-catégories : 1) La capacité de la personne enseignante à se remettre en question ; 2) La formation et les connaissances de la personne enseignante pour appliquer des interventions ; 3) L'expérience de la personne enseignante en gestion de classe ; 4) Les compétences didactiques, organisationnelles, communicationnelles et émotionnelles développées par la personne enseignante.

4.3.4.1 La capacité de la personne enseignante de se remettre en question

La capacité de la personne enseignante à se remettre en question sur ses pratiques enseignantes l'aide à utiliser les options de remplacement. Lors des propos échangés dans l'entrevue, Francis mentionne « qu'il aurait dû agir autrement » et il affirme qu'« il faut toujours se remettre en question ». Il explique sa réflexion ainsi :

Est-ce que je pourrais appliquer ça à nouveau ou dans quelle autre situation est-ce que ça pourrait être utile cette approche-là? Comment est-ce que j'aurais pu encore mieux intervenir? Il faut que les personnes enseignantes se remettent en question, il faut se rappeler d'où est-ce qu'on vient et qu'est-ce qu'on faisait avant pour réaliser que ça c'est mieux.

Il explique aussi que « ça m'arrive même à l'occasion d'aller voir un élève après, puis dire je n'aurais pas dû, c'était une erreur et j'explique la situation, le comportement que je m'attendais de sa part et la conséquence que j'aurais dû appliquer ». Patrick mentionne aussi de la remise en question comme levier lors de son entrevue : « Si l'éducateur ne travaille pas sur lui, c'est ça notre outil, c'est nous. Si on se connaît pas, on ne sait pas qu'on n'a pas des outils [...] alors faut que tu travailles sur toi ». Ainsi, la capacité de la personne enseignante à se remettre en question est un levier relié à la mise en œuvre des options de remplacement.

4.3.4.2 La formation et les connaissances de la personne enseignante pour appliquer des interventions

Selon certaines personnes enseignantes, leur formation et leurs connaissances en gestion de classe pour appliquer des options de remplacement les aident à utiliser les options de remplacement. D'un côté, selon les propos rapportés par certaines personnes participantes, la formation facilite l'utilisation des options de remplacement. Selon Amélie, sa formation initiale l'a aidé à essayer des options de remplacement et elle l'explique ainsi :

Ça a été le stage 4 qui a été le plus marquant, puis le plus formateur parce que c'est là que je faisais des essais et des erreurs, puisque quand je faisais une erreur, on me rattrapait, il y avait un filet de sécurité parce que j'étais en stage 4.

La participation à des formations continues a aussi été mentionnée par la moitié des personnes participantes (Sylvie, Pascale et Janique). Sylvie explique ce levier de la façon suivante : « ça serait une bonne chose d’avoir, peut-être aux trois ans, une formation sur la gestion de classe ». D’un autre côté, selon les propos rapportés par certaines personnes participantes de la recherche, les connaissances de la personne enseignante à propos des options de remplacement en facilitent l’utilisation. Selon Francis, un levier est qu’« il faut que les enseignants se trouvent des moyens alternatifs de réagir ». Il ajoute qu’il « faut juste avoir en tête une banque de réactions non traditionnelles et il faut juste se demander comment est-ce que je peux intervenir sans expulser l’élève ou sans utiliser la négation? » Ainsi, la formation et les connaissances de la personne enseignante pour appliquer des options de remplacement sont des leviers reliés à la mise en œuvre des options de remplacement.

4.3.4.3 L’expérience de la personne enseignante en gestion de classe

Une contrainte qui vient restreindre l’utilisation des options de remplacement mis en évidence par Pascale lors de son entrevue est l’expérience de la personne enseignante. Elle mentionne qu’« au début de ma carrière, je testais des affaires, j’ai fait des choses qui étaient pas d’accord avec qui j’étais » et elle ajoute que « maintenant, je peux défendre mes décisions et les assumer ». Patrick discute aussi de l’expérience sous forme d’un levier dans l’extrait suivant : « Tu sais là, je ne tombe pas dans il est venu me chercher, j’ai la pression et le poulx qui augmente. [...] Je suis capable de mieux le gérer qu’au début de ma carrière ». En d’autres mots, Pascale mentionne que le manque d’expérience

est une contrainte à l'utilisation des options de remplacement et Patrick affirme que son expérience est un levier à l'utilisation des options de remplacement.

4.3.4.4 Les compétences didactiques, organisationnelles, communicationnelles et émotionnelles de la personne enseignante

L'analyse des données collectées par les entrevues avec les personnes enseignantes de la recherche ont permis de ressortir quatre grandes compétences qui sont des leviers pour utiliser les options de remplacement, soient les compétences didactiques, les compétences organisationnelles, les compétences communicationnelles et les compétences émotionnelles. Aucun de ces aspects n'est traité sous l'angle de la contrainte.

Premièrement, certaines personnes participantes de la recherche suggèrent de développer de bonnes compétences didactiques, telles qu'une bonne connaissance de leur matière et une bonne démonstration de cette connaissance. Pour lui permettre d'être en mesure de réagir aux comportements de ses élèves, Sylvie mentionne qu'elle connaît tellement sa matière et son programme qu'elle peut adapter sa planification :

Je n'ai pas de planification au cours le cours, mais je sais qu'un module c'est 8 cours et là-dedans j'ai un examen qui faut que je rentre. Je suis capable de me faire une planification, mais ma planification est élastique, modifiable.

La compétence didactique peut être renforcée par l'enthousiasme et la passion de la personne enseignante pour sa matière. En effet, pour captiver et engager ses élèves à adopter les bons comportements, Patrick suggère d'être enthousiaste et passionné par son sujet pour que l'élève réagisse de la façon suivante : « Bin là, il a l'air trop content lui. J'ai comme pas le choix d'être content moi aussi ». Francis, ajoute que « si les élèves

savent qu'il y a quelqu'un de compétent, de motivé ou de passionné en avant, ça va les amener à vouloir participer plus ». Ainsi, les compétences didactiques sont un levier relié à la mise en œuvre de certaines options de remplacement.

Deuxièmement, une personne enseignante met aussi en évidence que certaines compétences organisationnelles peuvent influencer la mise en place de leurs options de remplacement. En effet, savoir répartir et organiser son temps est un levier observé par Janique lorsqu'elle mentionne qu'il « faut que je réserve un temps au prochain cours ou dans le corridor ou à n'importe quel moment pour parler à cet élève-là pour lui faire un retour ». Janique ajoute qu'une contrainte aux options de remplacement est qu'elles nécessitent « beaucoup d'énergie ». Francis mentionne ce manque de temps dans l'extrait suivant : « il faut faire un retour, c'est juste que, souvent on n'a pas le temps de le faire ». Pour intervenir auprès des besoins de certains élèves, la personne enseignante va placer des ordinateurs un peu partout dans la classe « pour que les élèves puissent se lever, aller chercher leur [réponse], retourner à leur place, parce que ça leur permet aussi de bouger ». Ainsi, les compétences organisationnelles sont un levier relié à la mise en œuvre de certaines options de remplacement.

Troisièmement, pour les aider à utiliser des options de remplacement, les compétences communicationnelles sont perçues comme des leviers par certaines personnes participantes de la recherche. Les compétences communicationnelles mentionnées sont les suivantes : écouter l'élève, parler avec respect et humilité, utiliser un ton de voix ferme, faire preuve d'humour et de répartie ainsi que la persuader l'élève à

appliquer ou à cesser le comportement demandé. Pour ce qui est d'écouter l'élève, Patrick précise qu'il a « une très bonne audition ». Cette capacité d'écoute lui facilite la mise d'une option de remplacement en réaction au comportement perturbateur. Pour intervenir auprès d'un élève, Amélie révèle qu'elle va essayer « de le comprendre, de l'écouter, car c'est peut-être ça qui manque dans sa vie en général en arrière [...] pour l'aider à acheminer ». Pour ce qui est de la capacité à s'exprimer avec respect et humilité, Janique mentionne dans les échanges lors de son entrevue l'importance accordée à une bonne formulation pour éviter la confrontation :

Dire que « je n'aime pas ça ton ton, je n'aime pas ça ta façon de me répondre. Fais attention à s'il te plaît ». Qu'est-ce que tu veux répondre de méchant à ça? Il n'y a rien. Par rapport à « tu niaises-tu? » et c'est juste dans la formulation. Faut éviter les questions ouvertes.

Pour aider l'élève dans la gestion de ses comportements, Amélie estime que c'est « avec de la douceur, de la politesse et de la gentillesse qu'on accompagne l'élève vers une bonne éducation ». Dans ses interventions, Patrick stipule que « c'est dans ma nature d'utiliser s'il vous plaît et merci », car selon lui, « il y a un respect qui se crée à travers ça ». Janique ajoute qu'en plus du respect, les personnes enseignantes doivent « d'être capable de beaucoup d'humilité et d'ouverture aussi à accepter qu'on n'est pas parfait ». Le ton de voix utilisé par la personne enseignante est aussi une compétence communicationnelle qui sert de levier, selon Patrick, qui mentionne qu'il peut « utiliser un ton ferme » et qu'il a « une voix qui porte », ce qui l'aide dans ses interventions. Parmi les compétences communicationnelles, avoir de l'humour et de la répartie est un levier ressorti par plusieurs

personnes participantes, dont Pascale, qui l'exprime de la façon suivante : « J'ai un bon sens de la répartie et je pense ça m'a sauvé de beaucoup de problèmes, car c'est dur d'être fâché avec quelqu'un qui fait rire ». Pour utiliser des options de remplacement, Patrick explique qu'il faut « développer le réflexe d'agir autrement, de réagir différemment aux comportements ». Selon Francis, toutes les personnes enseignantes peuvent utiliser l'humour, « mais ça demande de développer une certaine habileté, parce que ce n'est pas toutes les personnes enseignantes qui instinctivement vont aller vers l'humour ». Pour ce qui est de la compétence communicationnelle de la persuasion, Pascale mentionne qu'à travers ses échanges avec l'élève, en donnant « l'impression à l'élève qu'il est considéré » elle peut l'amener à effectuer le comportement attendu. Elle ajoute que c'est « un peu de manipulation de dire regarde je te donne l'impression que tu as décidé mais au final, de quand même faire ce que je voulais ». En somme, les compétences communicationnelles qui sont un levier pour les personnes participantes de la recherche sont d'écouter l'élève, d'utiliser le respect et l'humilité, d'utiliser un ton de voix ferme, d'utiliser l'humour et la répartie ainsi que d'utiliser la persuasion.

Quatrièmement, une autre compétence identifiée comme levier par certaines personnes participantes lors de leur entrevue est la compétence émotionnelle. Une bonne gestion de ses émotions lors des conflits est un levier qui émerge des données de recherche, comme le montre l'exemple de Patrick :

Je suis capable de jouer un peu. Je ne suis pas dans cet état là, mais je suis capable de jouer l'état d'être fâché. Dans le sens que, je n'accepte pas le comportement, je ne suis pas content, mais en même temps je ne me laisse pas envahir intérieurement.

Tu sais là, je ne tombe pas dans « aille là il est venu me chercher », puis là tu sais j'ai la pression et le pouls qui augmente.

Cette même personne participante révèle rester enthousiaste même dans les moments plus difficiles pour continuer de bien intervenir auprès de ses élèves. Patrick explique son propos de la façon suivante :

L'enthousiasme compense bien des défauts, c'est Barak Obama qui disait ça à ses filles à chaque matin. Mais sur 180 jours ça se peut qu'il en ait 15-20 que ça nous tente moins, surtout en fin d'année. C'est logique la fatigue s'installe et compagne. Mais là go! The ?Show must go on.

Patrick ajoute que la compétence émotionnelle passe par un bon équilibre de vie. Il verbalise ce levier de la façon suivante :

Est-ce que tu es-tu capable de décrocher? Est-ce que tu es capable de ventiler? As-tu une bonne hygiène de vie? Est-ce que tu te couches de bonne heure? Est-ce que tu t'alimentes bien? C'est tout un sport être une personne enseignante, ça prend du gaz, ça prend de l'énergie. Si tu es fatigué, si tu es malheureux en couple, dans ta famille, avec tes amies, ça n'ira pas mieux au travail. Il ne faut jamais oublier que le comportement d'une personne est géré par l'état.

Ainsi, les compétences didactiques, organisationnelles, communicationnelles et émotionnelles sont des leviers qui permettent aux personnes enseignantes d'utiliser des options de remplacement.

Finalement, plusieurs leviers permettent aux personnes enseignantes d'utiliser des options de remplacement aux interventions punitives et coercitives. Dans la prochaine section, nous allons vous présenter les contraintes pour l'élève et son comportement qui sont ressorties par les personnes participantes de la recherche.

4.3.5 Les contraintes reliés à l'élève et à son comportement

Selon les propos rapportés par certaines personnes participantes de la recherche, il y a des contraintes reliées à l'élève et à son comportement. Aucun aspect n'est traité en termes de levier. Il en ressort quatre sous-catégories de contraintes : 1) Le manque de collaboration de l'élève dans le processus d'intervention ; 2) Les facteurs individuels et socio-économiques de l'élève ; 3) La gravité et la fréquence d'apparition du comportement de l'élève ; 4) L'influence du comportement de l'élève sur les autres élèves.

4.3.5.1 Le manque de collaboration de l'élève dans le processus d'intervention

Certaines personnes enseignantes révèlent que le manque de collaboration de l'élève dans le processus d'intervention est une contrainte à l'utilisation des options de remplacement. Selon Amélie, lors de la discussion avec l'élève, « s'il est complètement fermé et qu'il ne veut pas en parler, on n'arrivera pas à ce cheminement-là, mais s'il est un peu ouvert bin crime je suis convaincue que le comportement perturbateur va diminuer ». Sylvie donne l'exemple suivant :

Je laisse une chance au coureur, il y en a pour qui ça ne sert absolument à rien. Il y en a tu as des rencontres : « oui oui, oui je comprends, oui je suis d'accord, oh non ça ne se fait pas » [imitation de l'élève]. Mais la personne est en train de se dire je m'en fous.

Ainsi, le niveau collaboration de l'élève peut être une contrainte à l'utilisation des options de remplacement.

4.3.5.2 Les facteurs individuels et socio-économiques de l'élève

En lien avec l'élève et son comportement, certaines personnes enseignantes de la recherche mentionnent que les facteurs individuels et socio-économiques de l'élève peuvent être une contrainte dans l'utilisation des options de remplacement. Par exemple, Amélie affirme qu'il est plus difficile d'utiliser les options de remplacement avec « un élève qui a appris à être perturbant toute sa vie ou depuis le primaire ». Elle ajoute que le changement sera plus difficile à faire : « ce n'est pas vrai que tu vas en secondaire 4, et [pouf] par magie, tu vas devenir le gentil garçon ». Selon Amélie, il faudra fournir plus d'efforts pour les élèves provenant d'« un milieu plus défavorisé, tandis que ceux qui sont en sport études des fois sont un peu plus nantis ils ont plus de moyens, ils ont plus de ressources ». Elle ajoute que « les interventions ne seront pas les mêmes et il faut avoir plus d'écoute, que tu parles plus avec eux et que tu t'intéresses beaucoup à leur vie ». Ainsi, selon certaines personnes enseignantes, les facteurs individuels et socio-économiques de l'élève peuvent demander plus d'effort à l'enseignement pour mettre en place des options de remplacement.

4.3.5.3 La gravité et la fréquence d'apparition du comportement de l'élève

Lors des propos échangés par certaines personnes enseignantes lors des entrevues, elles mettent en évidence que la gravité et la fréquence d'apparition des comportements sont des contraintes à la mise en place des options de remplacement. Francis mentionne qu'il utilise des options de remplacement « si ce n'est pas nécessairement trop violent comme comportement ». Pareillement, Pascale précise utiliser des interventions plus punitives ou coercitives « dès qu'il y a de la violence ou des comportements homophobes

discriminatoires, c'est un arrêt d'agir immédiat et je pense que c'est un 5 % gros max de comportements, qui rentrent dans cette catégorie ». Cette même personne participante donne l'exemple suivant :

Un élève qui avait un trouble du comportement sévère a sauté [...] Il n'y a rien de méchant qui ne m'a pas dit [...] Il a frappé dans le mur, tout le kit. C'est un cas extrême ce que je te dis [...] Là c'était évident qu'il devait y avoir un arrêt d'agir, c'est évident que ça devait être punitif coercitif, on n'avait pas le choix, on avait dépassé les bornes.

La fréquence d'apparition des comportements est aussi une contrainte dans l'utilisation des options de remplacement selon certaines personnes enseignantes de la recherche. Janique donne l'exemple qu'un élève que « dans son plan d'intervention, c'est écrit qu'il a besoin de bouger. En début d'année, je l'avais mis en arrière, mais, ça ne fonctionnait pas il lançait sa balle ». Amélie mentionne aussi que les options de remplacement ne permettent pas toujours d'empêcher le retour du comportement. Elle mentionne « tomber dans le punitif après trois répétitions, l'élève va à la halte à force de l'avertir » ou elle va donner une retenue à « un élève que ça fait 10 fois qu'il ne fait pas son devoir ». Ainsi, la gravité et la fréquence d'apparition des comportements de l'élève sont des contraintes à l'utilisation des options de remplacement.

4.3.5.4 L'influence du comportement de l'élève sur les autres élèves

Une autre contrainte en lien avec l'élève et son comportement qui est ressorti des données de recherche est l'influence du comportement de l'élève sur les autres élèves. Pascale mentionne qu'il est difficile d'utiliser certaines options de remplacement avec un

élève « qui a un bon public dans la classe, qui a des fans ». Sylvie précise qu'il lui arrive d'utiliser des interventions punitives et coercitives pour éviter que cet élève « dérange les 27 autres qui ont le droit à un cours de qualité et qu'elle pense à l'ensemble du groupe pour aider les 3/4 du groupe et l'ambiance générale de la classe ». Ainsi, l'influence du comportement de l'élève sur les autres élèves peut être une contrainte à l'utilisation des options de remplacement.

En somme, le niveau de collaboration de l'élève, sa situation et ses besoins, la gravité et la récurrence de son comportement ainsi que l'influence de son comportement sur les autres élèves influent sur la mise en place des options de remplacement des personnes enseignantes.

CHAPITRE V : DISCUSSION

Ce chapitre présente les principales contributions issues de nos résultats en les mettant en lien avec les connaissances actuelles. L'importance des résultats obtenus dans cette recherche exige d'émettre des constats liés avec chacun des objectifs. D'abord, nous portons un regard quant aux options de remplacement aux interventions coercitives et punitives. Ensuite, nous nous attardons sur les motifs évoqués par les personnes enseignantes qui les amènent à recourir à ces options de remplacement. Finalement, nous nous intéressons aux leviers et aux contraintes reliés à la mise en œuvre de ces options de remplacement.

5.1 LES OPTIONS DE REMPLACEMENT AUX INTERVENTIONS PUNITIVES ET COERCITIVES

Dans le chapitre précédent, il a été mis de l'avant que les personnes enseignantes participantes utilisent des options de remplacement aux interventions punitives et coercitives. Parmi ces options, nous vous présentons cinq constats qui ressortent des données de recherche.

5.1.1 Le recours à une variété d'interventions

Les résultats de cette recherche en lien avec les options de remplacement révèlent un premier constat, soit que les personnes enseignantes utilisent une diversité d'interventions pour réagir aux comportements perturbateurs des élèves. La variété d'options que mobilisent les personnes enseignantes pour réagir aux comportements

perturbateurs et éviter les pratiques punitives ou coercitives est importante. En effet, nous avons recensé 70 options de remplacement que nous avons regroupées en 16 catégories d'interventions. Dans la présentation des résultats, les interventions partagées ont été situées et contextualisées pour permettre une meilleure compréhension et une meilleure transférabilité. Le nombre élevé d'options de remplacement mis en lumière dans cette recherche révèle qu'il y a une grande variété d'interventions possibles pour les personnes enseignantes qui souhaitent éviter les interventions punitives et coercitives.

Ce résultat de recherche est en accord avec les travaux de Ritz et ses collègues (2014), qui soulignent qu'il existe plusieurs interventions réactives considérées efficaces pour gérer les comportements perturbateurs. Parmi les 16 catégories d'interventions décrites dans les résultats, nous retrouvons l'ensemble des 13 interventions réactives proposées par Gaudreau (2024), reconnues pour leurs effets positifs sur le comportement des élèves. Par exemple, Gaudreau (2024) propose l'ignorance intentionnelle qui correspond à l'une de nos catégories d'intervention soulevée, soit ignorer volontairement le comportement manifesté par l'élève. L'intervention réactive de l'utilisation de l'humour et le retrait de la situation est présent dans l'ouvrage de Gaudreau (2024) et dans les résultats de cette recherche. Sinon, on retrouve aussi l'intervention non verbale suggérée par cette auteure dans les catégories de cette recherche, soit pour regagner l'attention de l'élève par un signal non verbal et informer l'élève du comportement à cesser ou à faire par un indice non verbal. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Slavin (2021) dans lesquels il est montré que la plupart des problèmes qui surviennent en classe

peuvent être résolus sans l'utilisation des interventions punitives et coercitives. Toutefois, comme discuté lors de la problématique, certains facteurs du milieu scolaire peuvent contribuer à l'utilisation d'interventions punitives et coercitives dans la gestion de classe, tels que le manque de préparation et de formation. Clunies-Ross, Little et Kienhuis (2008) soulignent que certaines personnes enseignantes mentionnent n'être pas assez outillées pour gérer les comportements perturbateurs.

5.1.2 Les interventions réactives qui constituent des gestes simples

Le deuxième constat est que les personnes enseignantes utilisent des gestes simples comme interventions en réaction aux comportements perturbateurs de leurs élèves. Lors de l'analyse, les différentes catégories d'intervention ont été séparées en trois grandes catégories, soient les interventions jugées comme très limitées, limitées ou modérées. Cette catégorisation a permis de présenter les options de remplacement des interventions qui nécessitaient le moins de temps et d'énergie pour les personnes enseignantes et celles qui exigeaient un peu plus en termes de temps et d'énergie. Compris dans la catégorie des interventions très limitées, plusieurs des interventions décrites par les personnes participantes constituent des petits gestes simples à appliquer dans le déroulement du cours. La plupart des interventions recensées ne nécessitent pas de déployer une intervention élaborée et chronophage. Parmi les actions faciles à mettre en œuvre pour les personnes enseignantes en réaction aux comportements perturbateurs, on y retrouve regagner l'attention de l'élève par un signal, informer l'élève du comportement à cesser

ou à faire par un indice, donner une rétroaction positive et intervenir sur le comportement, utiliser l'humour et offrir son aide à l'élève.

Ces résultats sont cohérents avec le principe de l'intervention minimale de Slavin (2021), présenté dans le cadre conceptuel, qui propose d'utiliser une intervention minimale en termes de temps et d'énergie pour des comportements perturbateurs minimes. Cela concorde aussi avec le principe de « parcimonie » (Archambault et Chouinard, 2022) qui signifie de « choisir l'intervention qui exige le moins de temps, le moins d'énergie et le moins de matériel possible » (p.198). Les propos d'autres chercheurs vont dans la même sens lorsqu'ils suggèrent de choisir l'intervention la plus économique et la plus simple face au comportement de l'élève, notamment en fonction de la gravité du comportement (Boynton et Boynton, 2009 ; Smith et Yell, 2013). De nombreux chercheurs recommandent d'envisager les interventions selon une hiérarchie des interventions les plus limitées aux plus importantes, selon la gravité du comportement perturbateur de l'élève (Evertson et al., 2022 ; Jones et Jones, 2021 ; Slavin 2021).

5.1.3 Des interventions qui s'adressent à l'ensemble du groupe

En ce qui concerne le troisième constat de cette recherche, il a été remarqué que plusieurs des options de remplacement prennent la forme d'une intervention à l'échelle du groupe. Moduler la voix, interrompre ses explications, faire un bruit, se déplacer, utiliser l'humour ou réajuster le déroulement du cours sont des exemples d'interventions permettant d'intervenir en s'adressant au groupe, et ce, avec l'avantage de ne pas mettre d'attention sur un élève et sur son comportement devant l'ensemble du groupe.

En effet, les interventions à l'échelle collective sont reconnues pour contribuer à prévenir la stigmatisation de l'élève. Cela apparaît intéressant considérant que la stigmatisation est une problématique que peuvent vivre certaines EPDC (Beaudoin et Nadeau, 2020 ; Willmann et Seeliger, 2017). Cette façon d'intervenir auprès de l'ensemble du groupe à la suite d'un comportement perturbateur, au lieu de cibler directement l'élève en cause et de contribuer à sa stigmatisation, rejoint la perspective inclusive ainsi que l'approche défendue par Beaumont (2020), qui propose de privilégier la dignité de l'élève dans les interventions. Certaines options de remplacement utilisées par les personnes enseignantes, telles que *regagner* l'attention de l'élève par un signal ou offrir une rétroaction positive sur le comportement adapté d'autres élèves permettent de réguler le comportement perturbateur tout en réduisant les risques d'étiquetage. Les personnes enseignantes déclarent d'ailleurs utiliser des interventions réactives dans le but de maintenir l'estime de soi des élèves et un climat de respect en classe. Cet aspect sera développé dans la section suivante.

De surcroît, les interventions à l'échelle du groupe participent à limiter le renforcement des comportements perturbateurs. Effectivement, les signaux subtils sont reconnus comme efficaces pour en diminuer la fréquence des comportements perturbateurs (Franklin et Harrington, 2019 ; Ødegård et Solberg, 2024) et à l'inverse, l'utilisation des interventions punitives et coercitives qui ciblent un élève et son comportement augmentent la fréquence des comportements perturbateurs (Cefai et Cooper, 2010 ; Hajdukova et al., 2014 ; Way, 2011). Même s'il est parfois nécessaire de

s'adresser à un élève de manière individualisée, les interventions réactives à l'échelle du groupe que les personnes enseignantes utilisent comportent des avantages importants.

5.1.4 L'importance de la discussion dans l'intervention

À travers les résultats obtenus dans ce mémoire, il ressort des données que les personnes enseignantes participantes de cette recherche accordent une grande place à la discussion afin d'intervenir en réaction aux comportements perturbateurs des élèves et d'éviter les punitions ou la coercition. Deux catégories d'interventions regroupent 20 options de remplacement comprenant une forme de discussion : avoir une discussion avec l'élève dans l'action et effectuer le retrait éducatif. Les échanges s'insèrent naturellement dans le déroulement des périodes, que ce soit par des discussions dans l'action ou lors de conversations dans le corridor pendant que les autres élèves sont engagés dans leurs tâches. Parmi les différents échanges possibles, les personnes enseignantes expliquent le comportement attendu, échangent avec les élèves à propos des causes ou de l'intention du comportement perturbateur ou cherchent à faire prendre conscience des conséquences du comportement perturbateur.

Dans une perspective éducative, très présente dans leurs propos, elles souhaitent les aider à apprendre de la situation. À travers la discussion, les personnes participantes n'entrent pas dans un rapport de force avec l'élève. À l'inverse, dans les interventions coercitives, c'est la personne enseignante qui détient le pouvoir (Cefai et Cooper, 2010) et elle va chercher à contraindre l'élève (Nadeau et al., 2022). En effet, elles évitent les interactions négatives répétées et le conflit verbal pour éviter de rentrer dans un cycle de

coercition avec l'élève (Horner et McIntosh, 2016). Selon certaines recherches, ce cycle explique l'apparition, le maintien et l'augmentation des comportements perturbateurs (Reinke et Herman, 2002). Les personnes enseignantes de la recherche adoptent quant à elles une autre posture alors que leur intervention consiste à s'intéresser réellement à l'élève et à saisir leurs besoins à travers la discussion. Elles décident d'ouvrir la discussion avec les élèves et d'échanger avec eux afin de comprendre leurs perceptions et leurs émotions tout en cherchant à préserver leur estime.

L'utilisation des discussions en privé, incluse dans les interventions discrètes, serait l'une des interventions souhaitées par les élèves lorsque les personnes enseignantes doivent réagir face à leurs comportements perturbateurs (Swinson, 2010). Des élèves affirment qu'ils se comportent de façon plus responsable lorsque les personnes enseignantes réagissent face à leur comportement perturbateur de manière discrète par la discussion ou la recherche de solutions (Lewis et al., 2008). La discussion permettrait aux élèves de mieux comprendre les raisons de l'intervention afin de l'aider à ne pas reproduire le comportement perturbateur à nouveau (Ødegård et Solberg, 2024). Dans le même ordre d'idée, l'étude de Lewis, Romi et Roache (2012) révèle que les élèves assumeraient davantage leur responsabilité à la suite d'un comportement perturbateur lorsque la personne enseignante explique le raisonnement de leur décision et lorsqu'elle discute avec l'élève. S'inscrivant dans la continuité des recherches précédemment évoquées, l'étude de Bernier et ses collègues (2022) souligne que les retraits ayant une visée éducative et développementale sont efficaces et qu'ils contribueraient au

développement de l'autocontrôle et de l'autorégulation chez les élèves. Cette idée d'intervention éducative sera davantage développer dans la prochaine section.

5.1.5 Une place importante pour la prise en compte des émotions des élèves

Il nous est possible d'observer des résultats que plusieurs options de remplacement utilisées par les personnes enseignantes prennent en compte les émotions des élèves. Ainsi, la catégorie de prendre en compte ses émotions et celles de l'élève dans la situation a émergé de l'analyse des données. Par exemple, les personnes enseignantes vont permettre à l'élève de s'exprimer ou de proposer un moyen à l'élève afin de lui permettre d'apaiser ses émotions. Pareillement, pour permettre à l'élève de s'apaiser, la personne enseignante va adopter consciemment un ton de voix calme lorsque son élève semble submergé d'une émotion intense et difficile.

Il est possible de faire un lien entre la prise en compte des émotions de l'élève en tant que résultats émergeant de cette recherche et le concept de soutien affectif que Sakiz et ses collègues (2012) définissent comme un climat relationnel dans lequel l'élève se sent écouté, respecté et valorisé. Selon les mêmes chercheurs, le soutien affectif inclut l'attitude empathique de la personne enseignante envers les émotions et les besoins de l'élève. Ainsi, les différentes options de remplacement qui permettent de prendre en compte les émotions de l'élève offrent un soutien affectif à celui-ci. Lorsque la personne enseignante présente des comportements de soutien affectif, cela favorise un engagement comportemental en classe de la part de l'élève (Sakiz, 2017) et contribue à une adaptation scolaire positive, notamment pour les EPDC (Gaudreau, 2024).

Sachant que les EPDC présentent fréquemment des difficultés sur le plan socioaffectif (Massé et al., 2020), la prise en compte des émotions de l'élève semble être une piste d'intervention intéressante pour mieux les soutenir. Selon Goleman et Senge (2014), il est essentiel de renforcer les compétences sociales et émotionnelles des EPDC par l'apprentissage socioémotionnel. Elles auraient des effets bénéfiques pour les adolescents (Houg et al., 2017 ; Reyes et al., 2012). Lors de cette période de la vie, des chercheurs suggèrent que les émotions prennent plus de place que la raison lors de leurs prises de décisions ou de leurs comportements (Bales, 2022). Les élèves ont besoin d'un accompagnement durant cette période, dans lequel le soutien socioémotionnel demeure nécessaire (Beaumont et Boissonneault, 2023). Ainsi, les interventions présentées dans la catégorie prendre en compte ses émotions et celles de l'élève dans la situation semblent être un moyen pour les personnes enseignantes de cette recherche d'accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences sociales et émotionnelles.

Après avoir abordé les constats liés aux options de remplacement, nous nous penchons sur les constats relatifs aux motifs évoqués par les personnes enseignantes pour justifier l'utilisation de ces interventions.

5.2 LES MOTIFS ÉVOQUÉS QUI AMÈNENT LES PERSONNES ENSEIGNANTES À RECOURIR À DES OPTIONS DE REMPLACEMENT

Lors des entrevues, les personnes enseignantes évoquent les motifs qui les amènent à recourir à ces options de remplacement. Parmi ces motifs, huit constats ressortent des données de recherche.

5.2.1 Des pratiques qui entraînent des avantages pour toute la classe

En ce qui concerne le premier constat en lien avec les motifs évoqués, il ressort des données que les personnes participantes recourent aux options de remplacement parce qu'elles estiment que leur mise en œuvre amène des avantages considérables pour l'ensemble des personnes concernées : l'élève visé, la personne enseignante ainsi que les autres élèves du groupe. Ainsi, non seulement ces personnes enseignantes sont conscientes des bénéfices liés à l'évitement de la coercition et de la punition, mais elles affirment également en faire l'expérience concrète.

Par exemple, pour ce qui est des avantages pour l'élève, les personnes enseignantes de la recherche disent observer un vécu émotionnel agréable, un soutien pour gérer ses émotions, un maintien de la présence en classe, une amélioration de son comportement et un maintien de son estime de soi. Comme discuté lors de la problématique, l'utilisation des interventions punitives et coercitives crée un environnement de classe négatif et hostile (Allen, 2010) et augmente l'apparition des comportements perturbateurs des EPDC (Sutherland et al., 2008 ; Payne, 2015; Trotman et al., 2015). À l'inverse, des recherches démontrent que les options de remplacement recensées dans notre recherche auraient des avantages pour les EPDC. En effet, certaines des options de remplacement ressorties dans cette recherche, telle qu'utiliser l'humour, ignorer volontairement le comportement manifesté par l'élève, regagner l'attention de l'élève par un signal, donner ou annoncer une conséquence logique et effectuer le retrait éducatif sont jugées efficaces par plusieurs chercheurs pour gérer les comportements perturbateurs (Archambault et Chouinard, 2022,

Gaudreau, 2024). Leur utilisation aurait des avantages sur le comportement des élèves (Bear et al., 2002 ; Harber, 2009), ce que les personnes enseignantes de cette recherche déclarent aussi. Pareillement, d'autres travaux de recherche concordent avec les avantages dont témoignent les personnes enseignantes pour elles et pour l'ensemble de la classe. Dans les prochaines lignes, certains avantages concernant l'élève, la personne enseignante et le groupe classe, c'est-à-dire certaines sources de motivation à éviter la coercition et la punition, seront discutés plus amplement.

5.2.2 Des interventions qui visent à se centrer sur les besoins de l'élève

Les données de recherche révèlent un second constat soit que les personnes enseignantes utilisent les options de remplacement afin de répondre aux besoins de leurs élèves. Dans l'ensemble des motifs évoqués par les personnes participantes, on retrouve que les personnes enseignantes cherchent à mettre en priorité les besoins des élèves dans leurs interventions. Ces résultats sont cohérents avec ceux d'autres chercheurs qui rapportent les avantages et la nécessité de s'adapter à la diversité des besoins des élèves (Rousseau et al., 2014 ; Borri-Anadon et al., 2015 ; Bernier, 2021). D'ailleurs, cette idée de se centrer sur les besoins des élèves concorde avec la perspective inclusive de Prud'homme et Ramel (2016) présenté précédemment, qui vise « la transformation de l'école pour lui permettre de répondre à la diversité des besoins éducatifs de tous les élèves » (p.16). Il est ainsi possible d'affirmer que les raisons sous-jacentes au recours aux interventions non coercitives et punitives sont cohérentes avec les visées de l'inclusion scolaire et ont le potentiel de la soutenir. Sachant que les pratiques inclusives apportent

des bienfaits sur les apprentissages, l'autonomie, le développement social, l'engagement scolaire et la réussite des élèves (Ruijs et Peetsma, 2009 ; Rousseau et al., 2014 ; Massé et al., 2018), il semble pertinent de poursuivre les efforts pour mettre en œuvre des interventions réactives centrées sur les besoins des élèves.

5.2.3 Des interventions qui visent une portée éducative

En ce qui concerne les motifs, il a été remarqué que les personnes enseignantes utilisent des options de remplacement afin que leurs interventions soient éducatives. Une intervention éducative consiste à effectuer une action consciente afin de soutenir, stimuler ou modifier le comportement de l'élève en l'outillant pour qu'il adopte un comportement adapté (Lanaris et Dumouchel, 2020 ; Archambault et Chouinard, 2022). En cohérence avec cette définition, l'ensemble des personnes participantes relate utiliser les options de remplacement afin d'aider l'élève à améliorer son comportement pour l'amener à réfléchir, apprendre et modifier son comportement.

Ce résultat s'inscrit dans la même lignée que les recommandations de certains chercheurs sur les interventions éducatives. En effet, ces auteurs suggèrent d'amener l'élève à comprendre l'effet de son comportement sur le classe (Lanaris et Dumouchel, 2020) afin de donner à l'élève l'opportunité d'apprendre sur son comportement en lui fournissant des moyens pour résoudre la situation (Archambault et Chouinard, 2022). Selon certaines recherches sur la perception des élèves, les EPDC préfèrent les personnes enseignantes qui réagissent à leurs comportements perturbateurs par des interventions éducatives (Montouro et Lewis, 2015 ; Stanforth et Rose, 2018). En effet, les élèves eux-

mêmes précisent qu'à l'inverse des interventions punitives et coercitives, qui favoriseraient l'augmentation de leurs comportements perturbateurs, les interventions éducatives contribueraient à les diminuer (Bear et al., 2017 ; Tran, 2015).

5.2.4 Des interventions qui contribuent à une relation de qualité entre la personne enseignante et l'élève

À partir des résultats de recherche, un autre constat en lien avec les motifs est le maintien de la qualité de la relation entre la personne enseignante et l'élève. Comme présenté dans les résultats, cette recherche révèle que les personnes participantes relatent qu'un avantage à utiliser les options de remplacement est un maintien ou une amélioration de la relation de la personne enseignante avec l'élève.

Ce résultat concorde avec les ceux de Mitchell et Bradshaw (2013), selon lesquels une bonne gestion de classe est associée à des relations plus positives entre les élèves et la personne enseignante. Par le fait même, certaines recherches démontrent que la personne enseignante qui développe des relations positives avec ses élèves favorise la diminution de comportements perturbateurs (Romero, 2015; Way 2011) et l'adoption de comportements adaptés en classe (Wang et Dishion, 2012 ; Woolfolk Hoy et Weinstein, 2006). À l'inverse, l'utilisation des interventions punitives et coercitives génère des sentiments négatifs de l'élève envers la personne enseignante (Lewis et al., 2008 ; Romi et al., 2011) et cela viendrait nuire à la relation entre les élèves et celle-ci (Bracy, 2011; Mainhard et al., 2011). Tel que mentionné plus haut, les élèves ont tendance à ne pas apprécier les interventions punitives et coercitives et préfèrent les interventions basées sur

une relation positive entre eux et la personne enseignante (Montouro et Lewis, 2015). Il convient aussi de souligner que les EPDC sont ceux pour qui il est le plus difficile de maintenir et de développer une relation positive avec les personnes enseignantes (Evans et al., 2019 ; Walker et Graham, 2019). Pourtant, ce sont précisément ces élèves qui bénéficieraient le plus de cette relation positive (Valdebenito et al., 2022). Les personnes enseignantes de cette recherche semblent avoir conscience du fait que d'éviter la coercition et la punition les aide à développer et maintenir des relations de qualité.

5.2.5 Des pratiques qui soutiennent l'estime de soi des élèves

À la lumière des résultats de cette recherche, un constat en lien avec les motifs rapportés par les personnes participantes est qu'elles utilisent des options de remplacement, car cela permet de soutenir l'estime de soi de leurs élèves. Ces résultats sont particulièrement intéressants pour la tranche d'âge à l'étude, puisqu'il y a des enjeux d'identité et de socialisation importants durant la période de l'adolescence. En effet, ils commencent à forger leur propre identité (Kroger et al., 2010) et il a été démontré que l'estime de soi est particulièrement fragile à cette période (Steinberg, 2008 ; Trezesniewski et al., 2003). Durant cette période, l'estime de soi n'est pas encore figée et elle peut évoluer plus facilement grâce à des actions ciblées (Robins et al., 2012).

De plus, certaines recherches récentes révèlent des liens entre l'estime de soi et les comportements perturbateurs des élèves (Al-Hendawi, 2022 ; Kreski et al., 2024). Ainsi, en cherchant à contribuer à l'amélioration de l'estime de soi par les options de remplacement, cela pourrait potentiellement influencer positivement le comportement des

élèves. Selon l'étude de Al-Hendawi (2022) auprès de 519 adolescents, une faible estime de soi est significativement corrélée à une augmentation des troubles du comportement. Des résultats similaires ont été observés dans la recherche de Kreski et ses collègues (2024) et ils ont aussi observé qu'une faible estime de soi était particulièrement marquée chez les adolescentes d'un sous-groupe ayant des comportements perturbateurs externalisés. Ainsi, le soutien à l'estime de soi par l'utilisation des options de remplacement que rapportent les personnes participantes semble être particulièrement intéressante, sachant que plusieurs recherches révèlent un lien important entre l'estime de soi des élèves et les comportements perturbateurs de ceux-ci.

5.2.6 Des interventions qui visent et permettent de maintenir l'élève en classe

Les résultats de recherche en lien avec les motifs révèlent que selon les personnes participantes, les options de remplacement permettent de maintenir l'élève en classe. Il s'agit pour deux d'entre elles d'un motif important relatif à leur utilisation. En effet, elles préfèrent conserver l'élève en classe, car elles comprennent que le retrait peut engendrer des conséquences négatives. À cet effet, Bernier et ses collègues (2022) démontrent que le retrait est jugé inefficace lorsqu'il est utilisé comme punition en réaction à un comportement perturbateur. Également, d'autres travaux (Boudreault et al., 2019 ; Kazdin, 2019) mentionnent que le retrait punitif contribue plutôt à augmenter la fréquence et l'intensité de l'apparition de tels comportements. Quant à elle, Gaudreau (2024) met en garde les personnes enseignantes face à une surutilisation des retraits, soulignant que ceux-ci ne rendent pas les élèves plus compétents à adopter le comportement souhaitable.

Elle ajoute que le retrait exclut l'élève de la classe et cela contribue à creuser son isolement social. Cette pratique ne concorde donc pas avec une perspective inclusive encouragée dans le système scolaire québécois qui « a pour visée de contrecarrer les différents processus d'exclusion en cours à l'école » (Prud'homme et Ramel, 2016, p.15).

Considérant les conséquences négatives pouvant découler de l'utilisation du retrait, et sachant qu'une telle pratique ne concorde pas avec la perspective inclusive qui guide ce mémoire, il est important de souligner cet apport potentiel des options de remplacement permettant de maintenir l'élève en classe.

5.2.7 Des interventions qui permettent de maintenir un climat de respect

Toujours en lien avec les motifs, un résultat qui émerge des résultats est que l'utilisation des options de remplacement vise à maintenir un climat de respect. En effet, les personnes participantes relatent que l'utilisation des options de remplacement suscite un climat de respect entre la personne enseignante et l'élève ainsi qu'un climat de respect au sein du groupe-classe. Pour mieux comprendre la portée de ce constat, il est pertinent de revenir sur ce que signifie, dans la littérature, faire preuve de respect envers les élèves et sur les implications que cela comporte. Pour faire preuve de respect envers ses élèves, la personne enseignante doit être attentive aux besoins de ses élèves (Curwing et al., 2018) et les respecter (Borri-Anadon et al., 2015). Ensuite, la personne enseignante doit manifester son soutien à l'élève en lui faisant sentir qu'elle accorde de la valeur à sa personne, même si elle désapprouve son comportement (Archambault et Chouinard, 2022).

L'un des résultats intéressants est qu'une personne participante affirme percevoir une relation de pouvoir plus égalitaire entre elle et l'élève, et que le respect manifesté par la personne enseignante amène une attitude respectueuse de la part de l'élève en retour. Cela concorde avec les recommandations d'Archambault et Chouinard (2022) qui énoncent que le respect attire le respect. Ces résultats peuvent également être mis en lien avec la notion d'autorité éducative qui repose sur l'idée que la personne enseignante exerce « une autorité juste, sans chercher à contrôler les comportements des élèves [...] et reconnaît que l'établissement de normes est nécessaire au bon fonctionnement d'une collectivité » (Gauthier, 2024, p.44). Dans cette forme d'autorité, c'est à la personne enseignante d'initier le respect envers son élève, afin que ce respect devienne mutuel (Robbes, 2010). Par ailleurs, plusieurs chercheurs mettent en évidence les effets positifs de l'autorité éducative sur les comportements des élèves. D'abord, la recherche de Robbes et Afgoustidis (2015) révèle les influences que les pratiques pédagogiques et l'autorité des personnes enseignante peuvent avoir sur des EPDC. Leurs résultats mettent en évidence que c'est par la mise en place d'une autorité éducative, tout en maintenant une relation positive et respectueuse avec l'élève, qu'une modification des comportements peut être observée chez les EPDC. De plus, Gauthier (2024) mentionne que cette autorité permet de responsabiliser l'élève, de développer son autonomie et de créer un climat de confiance. D'autres chercheurs recommandent, comme le suggèrent les résultats de la présente recherche, de réagir aux comportements perturbateurs en faisant preuve de respect envers les élèves pour de meilleurs résultats (Smith et Yell, 2013 ; Archambault et Chouinard, 2022).

Les personnes enseignantes relatent aussi que l'utilisation des options de remplacement favorise le maintien d'un climat de respect au sein du groupe classe, c'est-à-dire entre les élèves. Ces résultats concernant le climat de respect sont cohérents avec l'étude de Matsumura et ses collègues (2008) qui mettent en évidence un lien entre le respect manifesté par la personne enseignante envers ses élèves et le respect que ces derniers se témoignent mutuellement au sein de la classe. Ainsi, plus la personne enseignante adopte une posture respectueuse envers ses élèves, plus ces derniers sont susceptibles de faire preuve de respect les uns envers les autres.

5.2.8 Des pratiques qui visent à économiser du temps et de l'énergie

Les résultats de recherche révèlent un dernier constat concernant les motifs soit que la personne enseignante gagne du temps et de l'énergie lorsqu'elle utilise des options de remplacement. Ce constat est particulièrement important dans le contexte actuel de l'enseignement sachant que la plupart des enseignants craignent de manquer de temps (Beck, 2017) et se disent surchargés (Bergeron, 2014). Comme mentionné précédemment, la gestion de classe est non seulement considérée comme l'une des tâches les plus exigeantes du métier d'enseignant (Prior, 2014), mais plusieurs recherches indiquent également que les personnes enseignantes y consacrent une part importante de leur temps et de leur énergie, souvent au détriment de l'enseignement proprement dit (Beck, 2017 ; Maranda et al., 2011 ; Guilbert et Périer, 2014). Ainsi, les options de remplacement permettraient d'éviter le recours à des interventions punitives et coercitives qui semblent coûteuses en énergie pour les personnes enseignantes. De fait, les résultats de cette

recherche révèlent que les personnes enseignantes sont d'avis que les options de remplacement permettent d'économiser de l'énergie et de retrouver un climat propice aux apprentissages rapidement. Cela rejoint les propos d'Archambault et Chouinard (2022), qui indiquent que des interventions, telles que regagner l'attention de l'élève par un signal verbal ou non verbal ainsi qu'informer l'élève du comportement à cesser ou à adopter par un indice verbal ou non verbal, sont considérées comme des interventions demandant peu de temps et d'énergie, et perturbant très peu le déroulement du cours.

Maintenant que nous avons discuté des constats liés aux motifs évoqués par les personnes enseignantes pour justifier l'utilisation des options de remplacement, nous allons à présent aborder les constats relatifs aux leviers et aux contraintes de ces interventions.

5.3 LES LEVIERS ET LES CONTRAINTES RELIÉS À LA MISE EN ŒUVRE DES OPTIONS DE REMPLACEMENT

Parmi les résultats de recherche sur les leviers et les contraintes reliés à la mise en œuvre des options de remplacement, six constats qui seront discutés dans cette section émergent des données.

5.3.1 Des interventions dont la mise en œuvre ne dépend pas uniquement des compétences de la personne enseignantes

À travers les résultats obtenus dans ce mémoire, il ressort des données un premier constat en lien avec les leviers et les contraintes, soit que le recours aux options de remplacement ne dépend pas uniquement des compétences de la personne enseignante,

mais aussi de plusieurs facteurs extérieurs. Il y a 159 leviers ou contraintes reliés à la mise en œuvre des options de remplacement évoqués par les personnes participantes de la recherche et ils sont regroupés en cinq catégories. À l'exception des catégories sur le cadre de fonctionnement et la nature des interventions des personnes enseignantes ainsi que la relation entre l'élève et la personne enseignante, les trois autres catégories concernent des facteurs qui ne sont pas reliés directement aux compétences la personne enseignante. Parmi ces autres catégories, on y retrouve l'élève et son comportement, l'équipe-école ainsi que la formation initiale reçue et l'expérience de la personne enseignante qui peuvent être des facteurs externes de la personne enseignante, mais qui influence l'utilisation des options de remplacement.

D'abord, parmi les différentes contraintes en lien avec l'élève et son comportement, il est révélé que l'élève peut influencer l'utilisation des options de remplacement par la gravité et la fréquence d'apparition du comportement de l'élève. D'autres chercheurs corroborent avec les résultats de la recherche comme quoi la gravité et la fréquence du comportement de l'élève peuvent influencer l'utilisation des options de remplacement aux interventions punitives et coercitives. Les résultats de la présente étude concorde aussi avec ceux de l'étude de Fefer et Gordon (2018) qui révèle que lorsqu'un élève a tendance à adopter des comportements jugés graves et ce, de façon récurrente, certaines personnes enseignantes ont tendance à utiliser davantage les interventions punitives et coercitives au détriment des options de remplacement. Les résultats de l'étude de Okonofua et ses collègues (2016) ont des résultats similaires, puisqu'ils indiquent les personnes

enseignantes ont tendance à utiliser des interventions plus sévères telles que l'exclusion ou la suspension lorsque les élèves sont perçus comme des élèves particulièrement dérangeants en classe. Ainsi, l'élève et son comportement peuvent amener certaines personnes enseignantes à utiliser les interventions punitives et coercitives au détriment des options de remplacement.

Sur un autre plan, les données de recherche montrent que les personnes enseignantes sont d'avis que l'équipe-école peut influencer l'utilisation des options de remplacement selon leur collaboration et la cohérence de leurs interventions. À cet effet, Gaudreau (2024) critique les règles universelles, implantées dans les écoles, qui prévoit des conséquences sans tenir compte du contexte ou de l'individu, lesquelles favorisent l'utilisation d'interventions punitives et coercitives des personnes enseignantes. Pareillement, le manque de flexibilité de l'organisation scolaire rend difficile l'utilisation de nouvelles approches pour effectuer des interventions plus inclusives (Rousseau et al., 2017). D'autres recherches mettent aussi en évidence que les personnes enseignantes perçoivent un manque de soutien dans l'exécution de leur travail (Rayou et Véran, 2017 ; Mukamurera et Desbiens, 2018). Clark et ses collègues (2023) soulignent quant à eux que la dynamique de l'équipe-école est un facteur central lié aux interventions utilisées par les personnes enseignantes. Ils mettent en évidence que certaines personnes enseignantes vont avoir tendance à utiliser les interventions punitives et coercitives lorsqu'ils perçoivent leur climat scolaire comme étant hostile, peu soutenant et peu accueillant. Ainsi l'équipe-école

par la collaboration et par la cohérence de leurs interventions, indépendamment de la personne enseignante, peut nuire à l'utilisation des options de remplacement.

Par la suite, les résultats de recherche révèlent une autre contrainte à l'utilisation des options de remplacement qui ne dépend pas uniquement de la personne enseignante dans son développement professionnel, tels que la formation reçue et l'expérience de la personne enseignante. Cela concorde avec plusieurs recherches discutées dans l'explication du problème qui mentionnent que certaines personnes enseignantes ont le sentiment d'être démunies et mal préparées pour la gestion des comportements perturbateurs (Baker, 2005 ; Begeny et Martens, 2006 ; Casale-Giannola, 2012; Cooper, 2011 ; Cothran et al., 2003; Evans et al., 2012 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013 ; Sellman, 2009), notamment en raison de manques dans leur formation initiale (Begeny et Martens, 2006 ; Bergeron et St-Vincent, 2011 ; Gauthier et al., 2018 ; Massé et al., 2018 ; Royer, 2010). Une meilleure formation des personnes enseignantes aurait un impact sur leur façon de gérer les comportements perturbateurs des élèves (Clark et al., 2023). D'autres recherches montrent quant à elle que certaines personnes enseignantes semblent avoir un manque d'expérience pour bien intervenir face aux comportements perturbateurs de leurs élèves (Rayou et Véran, 2017 ; Mukamurera et Desbiens, 2018). À l'inverse, la personne enseignante qui a acquis de l'expérience en rencontrant plusieurs situations complexes est en mesure d'identifier et d'intervenir plus facilement face aux comportements perturbateurs (Ødegård et Duesund, 2024). Pour pallier le manque de formation et d'expérience, les personnes participantes de cette recherche mentionnent que le

développement professionnel serait un levier pour utiliser de bonnes pratiques de gestion de classe en réaction aux comportements perturbateurs.

En somme, les résultats de la présente recherche mettent en évidence qu'il y a des leviers et des contraintes qui ne dépendent pas de la personne enseignante et qui influencent l'utilisation des options de remplacement.

5.3.2 La nécessité de créer un climat de respect entre la personne enseignante et l'élève

Les résultats de recherche révèlent que les personnes participantes perçoivent que *la création d'un climat de respect* dans leur relation avec l'élève est un levier à l'utilisation des options de remplacement. En effet, une catégorie de levier qui aide les personnes enseignantes dans l'utilisation des options de remplacement est la relation entre la personne enseignante et l'élève et parmi les leviers de cette catégorie, on y retrouve l'importance accordée à l'établissement d'un lien et du respect mutuel entre la personne enseignante et l'élève.

Pour que certaines options de remplacement, telles que les signaux subtils, soient appropriées et efficaces, il semble nécessaire de développer une relation positive entre la personne enseignante et l'élève (Ødegård et Solberg, 2024). Il est également possible de faire un lien avec l'un des résultats de la méta-analyse de Lei et ses collègues (2016), selon lesquels la qualité de la relation entre l'élève et la personne enseignante favorise la diminution des comportements perturbateurs. Dans les données de la présente recherche, les personnes participantes précisent que cette relation doit se construire sur une base de

respect. Ceci est cohérent avec les perceptions des EPDC sur les pratiques perçues efficaces où on y retrouve le développement d'une relation respectueuse (Bernier et al., 2021). Les perceptions des personnes enseignantes de notre étude constituent un résultat encourageant considérant les travaux d'Adamson (2010) qui précise que les interventions mises en œuvre dans le respect de l'élève sont efficaces pour apporter une modification de son comportement.

En terminant, il est intéressant de souligner que la création de ce climat de respect est également un motif à utiliser des options de remplacement. Dit autrement, ils utilisent les options de remplacement aux interventions punitives puisqu'il permet de créer un climat de respect et ce climat de respect est également un levier à leur mise en œuvre. La question du respect semble donc au cœur des pratiques de gestion de classe, notamment pour répondre de manière éducative aux comportements jugés perturbateurs.

5.3.3 La nécessité de développer les compétences émotionnelles des personnes enseignantes

À travers les leviers et les contraintes recensés dans ce mémoire, un constat qui émerge est que le *développement des compétences émotionnelles* des personnes enseignantes est un levier pour les aider dans leur gestion des comportements perturbateurs. Le métier d'enseignant est devenu un travail plus exigeant (Ciavaldini-Cartaut et al., 2017 ; Mukamurera et al., 2019), il est qualifié par Hélou et Lantheaume (2008) comme un « métier impossible » et cette impression peut provoquer de la frustration, de l'épuisement ou de la souffrance chez certaines personnes enseignantes

(Mukamurera et al., 2019). Le travail des personnes enseignantes est classé par Guilbert et Périer (2014) parmi les métiers les plus stressants. Il semble alors pertinent d'observer comment les personnes enseignantes réagissent lorsqu'elles sont stressées et qu'elles doivent intervenir face à un comportement perturbateur. Comme il a été expliqué dans la problématique, en interprétant les comportements perturbateurs comme une attaque personnelle (Lanaris et al., 2020 ; Gaudreau, 2024), certaines personnes enseignantes se laissent envahir par leurs émotions, elles vont réagir spontanément et cela nuit à la qualité de l'intervention (Gaudreau, 2024). Dans ces circonstances, les personnes enseignantes ont de la difficulté à faire preuve d'une distance affective, ce qui leur aurait permis d'intervenir de manière plus efficace (Gaudreau, 2024). Pareillement, certaines personnes enseignantes stressées vont avoir tendance à utiliser des pratiques punitives et coercitives en réaction aux comportements perturbateurs (Bergeron, 2014 ; Genoud et al., 2009).

En somme, sachant que le métier des personnes enseignantes est stressant (Guilbert, 2014) et que les personnes enseignantes semblent avoir de la difficulté à intervenir de manière plus adaptée lorsqu'elles sont stressées (Bergeron, 2014), il semble pertinent de les aider à développer davantage leurs compétences socioémotionnelles. Certaines personnes enseignantes du primaire précisent d'ailleurs avoir besoin de plus de formation pour développer leurs compétences socioémotionnelles et plus de connaissance quant à leur gestion des émotions (Barthos, 2023). On retrouve des résultats similaires au secondaire dans l'étude de Carmen et ses collègues (2022) dans lesquelles ils recommandent de développer davantage les compétences socioémotionnelles des

personnes enseignantes dans leur parcours académique afin de leur transmettre les habiletés essentielles à une bonne gestion de classe. Le développement de ce savoir-être chez les personnes enseignantes serait un prérequis pour développer des compétences en gestion de classe et cela favoriserait l'instauration d'une gestion de classe réussie (Gaudreau, 2024).

5.3.4 La nécessité de développement des compétences communicationnelles des personnes enseignantes

En ce qui concerne les leviers et les contraintes, un autre constat mis en évidence par les résultats de cette recherche est l'importance du développement des compétences communicationnelles des personnes enseignantes pour les aider à utiliser des options de remplacement. Les compétences verbalisées par les personnes participantes qui ressortent de l'analyse des données sont les suivantes : écouter l'élève, parler avec respect et humilité, utiliser un ton de voix ferme, faire preuve d'humour et de répartie ainsi que persuader l'élève à appliquer ou à cesser le comportement demandé.

D'autres recherches soulignent elles aussi l'importance des compétences communicationnelles de la personne enseignante pour gérer les comportements perturbateurs des élèves. Khaliq et ses collègues (2025) observent une corrélation positive entre les compétences communicationnelles et les compétences en gestion de classe des personnes enseignantes. En d'autres mots, plus une personne enseignante a de bonnes compétences communicationnelles, notamment la communication verbale, écrite, non verbale et visuelle, plus cette dernière a de bonnes compétences liées à la gestion des

comportements perturbateurs. Pareillement, les personnes enseignantes de la recherche de Karasova et Kleckova (2023) soulignent l'importance de développer leurs compétences communicationnelles pour mieux intervenir face aux comportements perturbateurs. En conséquence, le développement des compétences communicationnelles des personnes enseignantes constitue une piste de solution prometteuse afin de favoriser l'utilisation des options de remplacement aux interventions punitives et coercitives.

5.3.5 L'importance de se remettre en question en tant que personne enseignante

La capacité de la personne enseignante à se remettre en question est située comme un levier pour les aider dans leur gestion des comportements perturbateurs. En effet, les personnes participantes soulignent qu'elles cherchent toujours à essayer d'intervenir de la meilleure façon possible en réfléchissant et en questionnant leurs pratiques. Cela est cohérent avec les propos de Gaudreau (2024) qui suggère qu'afin d'améliorer l'efficacité des interventions en gestion des comportements perturbateurs, les personnes enseignantes doivent développer le réflexe de s'observer et de s'évaluer comme intervenant. D'autres chercheurs discutent aussi de l'importance de la remise en question de la personne enseignante sur ses interventions. Par exemple, les personnes enseignantes de la recherche de Ødegård et Duesund (2024) soulignent l'importance de reconnaître et d'apprendre de leurs erreurs. Même s'il est essentiel que les personnes enseignantes prennent le temps de réfléchir et d'échanger sur leurs interventions réactives (Ødegård et Solberg, 2024), elles ont rarement le temps pour effectuer cette réflexion et ce soutien entre eux (Bru et Roland, 2019), aspect sur lequel nous reviendrons dans la conclusion.

5.3.6 Le rôle important de la formation et des connaissances des personnes enseignantes

Les résultats de recherche mettent en évidence un dernier constat qui agit comme levier à l'utilisation des options de remplacement, soit la formation et les connaissances de la personne enseignante. Plusieurs recherches relatent d'ailleurs que des formations ou de l'accompagnement supplémentaire aux personnes enseignantes favoriseraient l'utilisation des options de remplacement. En effet, en cohérence avec les résultats de cette recherche, l'étude de Maini (2011) montre que de participer à des ateliers sur la gestion des comportements permet d'utiliser de meilleures interventions et de réduire l'importance des comportements perturbateurs des élèves. Dans le même ordre d'idée, une recherche-action menée par Gaudreau et ses collègues (2018a) sur la gestion des comportements perturbateurs qui inclut de la formation sur les interventions réactives révèle que l'accompagnement du personnel éducatif favorise une réduction des comportements perturbateurs chez les élèves. Pareillement, Clark et ses collègues (2023) suggèrent du coaching individuel pour améliorer les interventions des personnes enseignantes. Nadeau et ses collègues (2022) rapportent quant à elles que les personnes enseignantes ayant participé à davantage de formations semblent utiliser plus souvent des interventions recommandées par la recherche. Pour améliorer la gestion des comportements par les personnes enseignantes, il serait nécessaire d'investir dans leur développement professionnel (Roy et al., 2025) et de mettre en place des programmes de formation continue afin de réduire l'utilisation des interventions punitives et coercitives (Boudreault et al., 2022). En effet, les personnes enseignantes devraient être davantage soutenues, car elles semblent avoir de la difficulté à choisir des interventions efficaces et

elles manquent de formation pour intervenir auprès des élèves présentant des problèmes de comportement (Boudreault et al., 2019).

Maintenant que nous avons discuté des résultats de cette recherche, nous allons terminer par une conclusion pour présenter les limites de la recherche, les retombées qu'elle peut entraîner ainsi que des recommandations.

CONCLUSION

Ce projet de recherche visait trois objectifs de recherche : 1) Décrire les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives utilisées par des personnes enseignantes du secondaire en réaction aux comportements perçus perturbateurs ; 2) Déterminer les motifs évoqués par les personnes enseignantes qui les amènent à recourir à ces options de remplacement ; 3) Déterminer les leviers et les contraintes reliés à la mise en œuvre de ces options de remplacement. Ces objectifs découlaient d'une problématique et du cadre conceptuel qui ont montré l'importance de trouver des interventions contextualisées et situées qui permettraient de remplacer les interventions punitives et coercitives. En effet, ces dernières semblent être encore trop mobilisées dans les écoles, malgré la mise en garde de plusieurs recherches quant aux effets négatifs qu'engendre leur utilisation (Sutherland et al., 2008 ; Payne, 2015; Trotman, Tucker et Martyn, 2015 ; Cefai et Cooper, 2010 ; Hajdukova et al., 2014 ; Way, 2011; Lewis et al., 2012 ; Leung-Gagné et al., 2022 ; Allen, 2010). Cette problématique semble être encore plus préoccupante chez les personnes enseignantes du secondaire (Lanaris et al., 2020 ; Massé et al., 2019). En effet, rappelons que les personnes enseignantes du secondaire utilisent plus souvent les interventions punitives que celles du primaire (Massé et al., 2019). Il semble alors nécessaire de trouver des options de remplacement qui, à l'inverse des interventions punitives et coercitives, correspondent davantage à la perspective inclusive.

Pour atteindre les objectifs de recherche, une recherche qualitative, basée sur le paradigme interprétatif, a été privilégiée afin de mieux comprendre et décrire les pratiques qui s’ancrent dans la réalité des personnes participantes (Savoie-Zajc, 2018 ; Fortin et Gagnon, 2016). Pour la collecte de données, six personnes enseignantes du secondaire ont chacune participé à une observation en classe et à une entrevue semi-dirigée. Cela a permis de récolter une très grande quantité d’informations qui ont ensuite été analysées à l’aide du logiciel NVivo selon l’analyse thématique définie par Paillé et Mucchielli (2021). Considérant les nombreux résultats de recherche, il semble nécessaire de revenir sur les principaux résultats du mémoire.

6.1 UNE SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS DE RECHERCHE

Le premier objectif de recherche consistait à décrire les options de remplacement aux interventions punitives et coercitives utilisées par des personnes enseignantes du secondaire en réaction aux comportements perçus perturbateurs. Un résultat important qui émerge de cette recherche est qu’il y a une grande variété d’interventions réactives négatives utilisées par les personnes enseignantes. En plus d’avoir une grande variété d’interventions, les résultats révèlent que les personnes enseignantes interviennent par des gestes généralement assez simples qui nécessitent peu de temps et d’énergie. Certaines interventions s’adressent directement à un seul élève comme d’autres sont ciblées pour certains élèves ou l’ensemble du groupe. Deux catégories d’interventions en réaction face aux comportements perturbateurs des élèves sont particulièrement pertinentes et moins documentées dans les écrits actuels, soit la discussion et la prise en compte des émotions

dans l'intervention. En effet, il émerge des résultats que la discussion est une intervention particulièrement utilisée par les personnes participantes de la recherche. Le dialogue semble au cœur de leurs pratiques lors de comportements jugés perturbateurs. Aussi, les personnes enseignantes de la recherche utilisent des options de remplacement qui prennent en compte les émotions des élèves. Ce résultat est intéressant, sachant que les élèves ont besoin d'un accompagnement socioémotionnel durant la période de l'adolescence, que les EPDC vivent plus de défis sur le plan socioémotionnel et qu'un soutien sur ce même plan demeure nécessaire (Beaumont et Boissonneault, 2023).

Pour ce qui du deuxième objectif de recherche, les résultats montrent que de nombreux motifs expliquent le recours des personnes enseignantes aux options de remplacement. Ils mettent en évidence qu'elles y voient de multiples avantages pour les élèves, pour la personne enseignante et pour le groupe classe. Il en ressort notamment que les personnes enseignantes utilisent les options de remplacement afin de tenir compte des besoins des élèves. Cela semble cohérent avec la perspective inclusive qui souhaite répondre à la diversité des besoins des élèves (Rousseau et al., 2014 ; Borri-Anadon et al., 2015 ; Bernier, 2021; Prud'homme et Ramel, 2016). Les résultats mettent également en évidence que leurs interventions visent à avoir une portée éducative et de permettre à l'élève d'apprendre sur son comportement (Archambault et Chouinard, 2022 ; Kern et al., 2016). Il ressort aussi que l'utilisation des options de remplacement permet de maintenir l'élève dans la classe, de préserver son estime de soi, de faire économiser du temps et de

l'énergie à la personne enseignante ainsi que de maintenir un climat de respect dans la classe.

Enfin, concernant le dernier objectif, qui a trait aux leviers et aux contraintes qui influencent l'utilisation des options de remplacement par les personnes enseignantes, plusieurs résultats intéressants sont ressortis de l'analyse des données. Parmi ces résultats, on note que les compétences émotionnelles, communicationnelles, organisationnelles et didactiques de la personne enseignante ainsi que sa capacité à se remettre en question sont des leviers pour utiliser les options de remplacement et nécessite de renforcer la formation. En effet, il résulte de cette recherche que la personne enseignante, par sa capacité à se remettre en question, par sa formation continue et par ses connaissances quant aux options de remplacement, serait plus en mesure de facilement les utiliser. Qui plus est, les leviers et contraintes qui influencent l'utilisation des options de remplacement ne dépendent pas seulement de la personne enseignante, mais aussi de certains facteurs externes aux compétences de la personne enseignantes tels que l'élève et son comportement, la dynamique de l'équipe-école ainsi que la formation initiale reçue et l'expérience de la personne enseignante.

6.2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Il convient de présenter certaines limites de cette recherche. Premièrement, la taille restreinte du groupe de participants limite la portée des résultats. En effet, considérant qu'il y a six personnes participantes à cette étude, bien que ce nombre soit cohérent avec

une recherche qualitative interprétative, elle limite tout de même la transférabilité des conclusions. En effet, les données récoltées restent limitées, car elles ne permettent pas de refléter la diversité possible des situations, des contextes ou des profils des personnes enseignantes. Les données qualitatives interprétatives de cette recherche sont ancrées dans un contexte précis et une prudence est nécessaire relativement à leur transférabilité. Ainsi, les résultats de cette recherche ne pourront pas être transférés à l'ensemble des personnes enseignantes au secondaire du Québec.

Deuxièmement, il a été possible de constater que plusieurs thèmes récurrents ont émergé à travers les différentes entrevues et observations, suggérant ainsi une convergence des données rapportées. Toutefois, considérant la taille restreinte de l'échantillon et la grande diversité des contextes d'enseignement, d'autres perspectives de résultats auraient pu émerger avec un plus grand nombre de personnes participantes provenant d'une plus grande diversité de milieux d'enseignement. De plus, l'ajout d'une entrevue de groupe aux entrevues individuelles semi-dirigées déjà mise en place constitue aussi un levier méthodologique pertinent qui aurait permis d'approfondir davantage les objectifs de recherche. Les personnes participantes auraient eu l'occasion de partager leur point de vue afin de leur permettre de nuancer, confronter ou compléter leurs perceptions quant aux objectifs de recherche afin d'offrir une plus grande richesse dans la collecte de données (Fortin et Gagnon, 2016).

Troisièmement, considérant la perspective interprétative de la présente recherche, l'analyse repose sur l'interprétation subjective du chercheur. En effet, dans cette approche

interprétative, la personne chercheuse est influencée par ses valeurs, ses expériences et ses croyances. Afin de limiter l'influence de cette interprétation et de contrôler la subjectivité, la personne chercheuse a mobilisé certaines stratégies, telles que la tenue d'un journal de bord, le retour constant aux données brutes ainsi que des discussions avec des collègues et les directrices de recherche. Une triangulation entre l'observation, l'entrevue et le journal de bord a été effectuée lors de la collecte de données. Cette triangulation des méthodes favorise l'obtention de données qui sont fidèles au phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2018). Le journal de bord a aussi permis à la chercheuse de prendre du recul sur son mémoire et permet de prendre une distance critique dans le traitement de données (Bernard et Vanlint, 2021).

6.3 LES PROSPECTIVES DE RECHERCHES ET PISTES DE FORMATION

Les constats issus des résultats permettent de mettre en lumière certaines pistes de recherches futures. De manière générale, il serait intéressant de poursuivre les recherches sur les options de remplacement utilisé par les personnes enseignantes du secondaire au Québec qui s'inscrivent dans une perspective inclusive centrée sur les besoins des élèves. Sachant que les pratiques inclusives apportent des bienfaits sur les apprentissages, l'autonomie, le développement social, l'engagement scolaire et la réussite des élèves (Ruijs et Peetsma, 2009 ; Rousseau et al., 2014 ; Massé et al., 2018), il semble pertinent de poursuivre les recherches en ce sens.

Même s'il a été rapporté dans cette recherche qu'il existe plusieurs interventions réactives négatives pertinentes face aux comportements perturbateurs, elles semblent encore peu connues des personnes enseignantes. En effet, ces dernières mentionnent avoir le sentiment d'être peu outillées pour gérer les comportements perturbateurs d'élèves (Clunies-Ross et al., 2008) et trop souvent elles utilisent des interventions punitives et coercitives qui augmenteraient les comportements perturbateurs (Sutherland et al., 2008 ; Payne, 2015; Trotman, Tucker et Martyn, 2015). Pour de futures recherches, il faudrait examiner comment soutenir davantage les personnes enseignantes du secondaire dans leurs interventions face aux comportements perturbateurs, notamment par le biais de leur formation initiale, de formations continues, d'ateliers et par de l'accompagnement du personnel éducatif.

En plus de chercher à comprendre quels dispositifs de formation et d'accompagnement sont les plus porteurs, il serait également judicieux d'étudier comment le développement de certaines compétences, tel que les compétences émotionnelles et communicationnelles pourraient les aider à mieux réagir aux comportements perturbateurs des élèves. D'abord, il serait intéressant d'étudier les effets et retombées du développement des compétences communicationnelles, telles que d'écouter l'élève, de parler avec respect et humilité, d'utiliser un ton de voix ferme, de faire preuve d'humour et de répartie, par exemple. Ensuite, l'influence des compétences émotionnelles sur les interventions des personnes enseignantes pourrait aussi être étudiée dans de futures recherches.

Il nous semble essentiel d'aborder la question de la formation afin d'améliorer le développement professionnel des personnes enseignantes en ce qui a trait aux interventions réactives. D'abord, il serait bénéfique d'examiner les modalités par lesquelles les interventions réactives éducatives, comme celles proposées dans cette recherche, pourraient être davantage diffusées auprès du personnel enseignant, que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou du développement professionnel en milieu scolaire. Ensuite, considérant que la gestion des émotions de la personne enseignante lors des conflits avec un élève est un levier qui émerge des données de recherche, le développement des compétences émotionnelles des personnes enseignantes devrait constituer une cible à renforcer dans de futures recherches, tant en formation initiale que continue, afin de les aider à utiliser davantage les options de remplacement.

Ajoutons à cela qu'il importe également de questionner l'organisation scolaire. En effet, sachant que les personnes enseignantes ont rarement le temps d'effectuer une réflexion sur leurs interventions ou d'échanger avec des collègues sur ce même sujet (Bru et Roland, 2019), il serait important d'améliorer leurs conditions de travail ou de transformer certains aspects organisationnels de l'école. Tout ne peut reposer uniquement sur les épaules des personnes enseignantes.

RÉFÉRENCES

- Adamson, D.R. (2010). *Classroom Management: 24 Strategies Every Teacher Needs to Know*. New York: Teaching Resources. https://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/classroom_management-24_strategies_every_teacher_needs_to_know.pdf
- Ainscow, M. (2009). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Dans P. Rick et G. Thomas (dir.), *Inclusion and diversity in education: volume 2. Developing Inclusive schools and school systems* (p. 1-13). Londres : SAGE.
- Al-Hendawi, M. (2022). Self-esteem and behavioral problems of adolescents: the mediating role of school adjustment. *Cypriot Journal of Educational Science*. 17(11), 4246-4258. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i11.7951>
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988197.pdf>
- Algozzine, B., Katsiyannis, A., et White, J. (2020). Discipline practices in schools: A review of current research and implications for educators. *Journal of Special Education Leadership*, 33(1), 3–14.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5^e éd.). Chenelière Éducation.
- Assemblée nationale. (2021). Ministère de l'Éducation. Réponses aux demandes de renseignements particuliers de l'opposition officielle – Volume 3. Étude des crédits 2021-2022 (Rapport no CCE-126), Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/commissions/CCE/mandats/Mandat-44815/documents-deposes.html>
- Aucoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et la dénormalisation. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux, mais combien stimulant* (3^e éd., p. 65-87). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E., Bayliss, P., et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>

- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64. https://bottemabeutel.com/wp-content/uploads/2014/01/Baker_Teacher-readiness-challenging-behavior.pdf
- Bales, E. (2022). *Cerveau et émotions à l'adolescence - Les neurosciences au service des compétences sociales et émotionnelles dans l'enseignement*. Ellipses.
- Bandura, A. (2013). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd.). De Boeck.
- Barthos, M. (2023). *Le vécu d'enseignantes du troisième cycle du primaire à l'égard du développement des compétences socioémotionnelles des élèves : rôle perçu, pratiques, défis et besoins* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11117/1/eprint11117.pdf>
- Bear, G., Cavalier, A. et Manning, M. (2002). Best practices in school discipline. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best Practices in School Psychology* (4^e éd., p.977-991), Bethesda, National Association of School Psychologists.
- Bear, G., Yang, C., Mantz, L., et Harris, A. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63, 372-383. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.012>
- Beaudoin, M., et Nadeau, M. F. (2020). Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire?. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(1), 145-169. <https://doi.org/10.7202/1070028ar>
- Beaulieu Lessard, M. (2014). *L'attitude, le stress et les pratiques des enseignants du secondaire ayant un élève en trouble du comportement intégré* [Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7378/1/030768891.pdf>
- Beaumont, C. (2020). Prévenir la violence et l'intimidation et réagir de manière éducative pour en atténuer les effets. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p.159-184). Presse de l'Université du Québec.
- Beaumont, C. et Boissonneault, J. C. (2023). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence : un guide pour le personnel scolaire*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. Québec : La Collection de la Chaire.

- Beaumont, C., Sanfaçon, C. et Massé, L. (2020). La prévention et la gestion de crise. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd, p.153-168). Chenelière Éducation.
- Beck, J. L. (2017). The weight of a heavy hour: understanding teacher experience of work intensification. *McGill Journal of Education*, 52(3), 617-636
<https://doi.org/10.7202/1050906ar>
- Begeny, J. C., et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.3.262>
- Belvel, P. S. et Jordon M. M. (2003). *Rethinking Classroom Management*. Thousand Oak, Corwin Press.
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* [thèse de doctorat, Université de Fribourg].
<https://folia.unifr.ch/unifr/documents/304987>
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/1/030826601.pdf>
- Bergeron, G. (2015). Le développement des pratiques inclusives au secondaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux, mais combien stimulant* (3e éd., p. 5-48). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. (2018). L'inclusion au secondaire : miser sur un enseignement de qualité pour soutenir l'adoption de comportements positifs. *La foucade*, 18(2), 30-35.
https://cqjdc.org/files/La_foucade/CQJDC_La_foucade_18_2.pdf
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272–295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>

- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bernard, M.-C. et Vanlint, A. (2021). Savoirs situés et emploi du journal de bord : des leviers pour l'écrit du qualitatif en sciences humaines et sociales. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p.243-267). Les Presses de l'Université Laval.
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/569f7749-1e87-4d51-933f-1cc8deb12bec/content>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110–135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2022). Le recours au retrait de la classe pour gérer les comportements difficiles au secondaire : qu'en pensent les élèves concernés ? *Enfance en difficulté*, 9, 175–198. <https://doi.org/10.7202/1091302ar>
- Beyda, S. D., Zentall, S. S., et Ferko, D. J. (2002). The relationship between teacher practices and the task-appropriate and social behavior of students with behavioral disorders. *Behavioral disorders*, 236-255.
- Bissonette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Blacher, J., Baker, B. L., et Eisenhower, A. S. (2009). Student–teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 114, 322-339. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-114.5.322>
- Bonvin, P. et Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue des futurs enseignants suisses et québécois. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 480-500. <https://doi.org/10.25656/01:12754>
- Booth, T., Ainscow, M., et Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

- Booth, T., Nes, K. et Stfomstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? Introducing the book. Dans T. Booth, K. Nes et M Stromstad (dir.), *Developing Inclusive Teacher Education* (p. 1-14). Londres : RoutledgeFalmer.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion : Une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux, mais combien stimulant* (3e éd., p. 49-63). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35dsz.9>
- 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. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0187>
- Boudreault, A., Lessard, J., et Guay, F. (2022). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe et leur satisfaction au travail: le rôle explicatif des stratégies de gestion des comportements auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement extériorisés. *Canadian Journal of Education*, 45(4), 920-961 <https://doi.org/10.53967/cje-rce.4457>
- Boutin, G. et Bessette, L. (2009). *Inclusion ou illusion? Élèves en difficulté en classe ordinaire : défis, limites, modalités*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*, 18(3). <https://doi.org/10.5206/eei.v18i3.7630>
- Bracy, N. L. (2011). Student perceptions of high-security school environments. *Youth & Society*, 43(1), 365-395. <https://doi.org/10.1177/0044118X10365082>
- Brouwers, A., et Tomic, W. (2000). *Disruptive Student Behavior, Perceived Self-Efficacy, and Teacher Burnout*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450120.pdf>
- Bru, E., et Roland, P. (2019). Stress og mestring i skolen. Fagbokforlaget [Stress and coping in school]. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983647>
- Boynton, M. et Boynton, C. (2009). *Prévenir et régler les problèmes de discipline*. Chenière Éducation.
- Caldarella, P., Larsen, R. A., Williams, L., Wills, H. P., et Wehby, J. H. (2021). « Stop doing that! » : Effects of teacher reprimands on student disruptive behavior and engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 163-173. <https://doi.org/10.1177/1098300720935101>

- Carmen, R.-G., Olga, B.-G., et Beatriz, M. (2022). Socio-Emotional Competence and Self-Efficacy of Future Secondary School Teachers. *Education Sciences*, 12(3), 161. <https://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- Caron, J., et Harvey, C. (2023). Normes et besoins au regard de la formation professionnalisante à la gestion de classe au primaire : une étude de cas exploratoire. *Questions vives. Recherches en éducation*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.8362>
- Casale-Giannola, D. (2012). Comparing inclusion in the secondary vocational and academic classrooms: Strengths, needs, and recommendations. *American Secondary Education*, 40(2), 26-42. <http://www.jstor.org/stable/43694128>
- Cefai, C., et Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H., et d'Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants : un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2), 1-29. <https://id.erudit.org/iderudit/1043422ar>
- Clark, K. N., Blocker, M. S., Gittens, O. S., et Long, A. C. (2023). Profiles of teachers' classroom management style: Differences in perceived school climate and professional characteristics. *Journal of School Psychology*, 100, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101239>
- Clunies-Ross, P., Little, E., et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational psychology*, 28(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Ministère de l'Éducation du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/elevés-difficultés-comportement-ecole-primaire-50-0434/>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves — s'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71-86. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543548>
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., et Garrahy, D. A. (2003). « This is kind of giving a secret away... » : students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444. Repéré à [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00027-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00027-1)
- Curwing, R. L. Mendler, A. N. et Mendler, B. D. (2018). *Discipline with dignity : How to build responsibility, relationships, and respect in your classroom* (4^e éd.). ASCD.
- Curran, C., et The IRIS Center. (2003). *Encouraging appropriate behavior*. Nashville, TN : IRIS, Peabody, Vanderbilt University. Repéré à https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/pdf_case_studies/ics_encappbeh.pdf
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 317-342). Presses de l'Université de Montréal.
- Dobmeier, R., et Moran, J. (2008). Dealing with disruptive behaviour of adult learners. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 22(2), 29-54. <https://doi.org/10.1002/nha3.10306>
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., et Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 9, 11-31. https://revuedeshep.ch/pdf/09/2_doudin.pdf
- Ducharme, D., Magloire, J. et Montminy, L. (2018). Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique. *Commission des droits de la personne et des droits de la personne de Québec*. https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/vos-droits/qu-est-ce-que/droits-des-eleves-HDAA/etude_inclusion_EHDAA.pdf

- Ducrey, F., et Jendoubi, V. (2016). La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire. *Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois. Service de recherche en éducation. Canton de Genève.* <https://edudoc.ch/record/121883>
- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ecclestone, K., et Hayes, D. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education.* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870563>
- Evans, D., Butterworth, R., et Law, G.U. (2019). « Understanding association between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences », *Teaching and Teacher Education*, 82, 55-968. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.008>
- Evans, C., Weiss, S. L., et Cullinan, D. (2012). Teacher Perceptions and Behavioral Strategies for Students With Emotional Disturbance Across Educational Environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.574170>
- Everson, C. M. Emmer, E. T. et Poole, I. (2022). *Classroom management for elementary teachers* (11^e éd.) Pearson.
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Jr., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A. et O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 129-140. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.11.001>
- Fauziati, E. (2015). *Teaching English as a foreign language: Principle and practice.* Surakarta: Era Pustaka Utama.
- Fefer, S. A. et Gordon, K. (2018). Exploring perceptions of school climate among secondary students with varying discipline infractions. *Interventional Journal of School & Educational Psychology*, 8(3), 174-183. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1541033>
- Fossum, S., Handegård, B. H., Martinussen, M., et Mørch, W. T. (2008). Psychosocial interventions for disruptive and aggressive behaviour in children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(7), 438-451. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0686-8>
- Forlin, C., Keen, M., et Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability*,

Development and Education, 55, 251-264.
<https://doi.org/10.1080/10349120802268396>

- Forlin, C., Sharma, U. et Loreman, T. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4).
<https://doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans M.-J. Fortin et J. Gagnon (dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3e éd, p.314-343). Chenelière éducation.
- Franklin, H., et Harrington, I. (2019). *A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms*. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12), 1–12. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i12.4491>
- Garrett, L. (2014). *Understanding the roles and responsibilities of teachers in behaviour management*. *Educational Research*, 56(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.868007>
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
<https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe, 2e édition : Les ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., et Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 35(1), 82-101. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/891>
- Gaudreau, N., Royer, E., Frenette, É., Beaumont, C., et Flanagan, T. (2018a). La gestion des comportements en classe : Effets d'une formation continue sur le sentiment d'autoefficacité des enseignants du primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(1), 19-42 <https://mje.mcgill.ca/article/view/8857>
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F., et Picher, M.-J. (2018g). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583.
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3236/>

- Gauthier, C., Nadeau, M.-F., Yergeau, E., Massé, L., Gaudreau, N. et Lessard, A. (2018). Théories vs pratique : l'influence de la formation initiale en enseignement sur la gestion des comportements difficiles en class. *La Foucade*, 19(1), 5-7.
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59(1), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001>
- Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3e éd.). Paris: Dunod. Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. Dans T. Booth, K. Nes et M. Strømstad (Éd.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 97-115). London: Routledge-Falmer.
- Goleman, D. et Senge, P. (2014). *The triple focus: A New Approach to Education*. More Than Sound Productions. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1836337>
- Gordon, L. M. (2001). *High Teacher Efficacy as a Marker of Teacher Effectiveness in the Domain of Classroom Management*. <https://eric.ed.gov/?id=ED465731>
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec (2015). L'intervention auprès des élèves ayant de difficultés de comportement. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Cadre-intervention-eleves-difficultes-comportement.pdf>
- Guilbert, P., et Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation et profession*, 22(1), 1-12. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.149>
- Hajdukova, E. B., Hornby, G., et Cushman, P. (2014). Pupil-teacher relationships: perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156. <https://doi.org/10.1080/02643944.2014.893007>
- Haq, F. S. et Mundia, L. (2012). Comparison of Brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implications for teacher education. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 366-374. <https://doi.org/10.1080/00220670209598786>

- Harber, M. M. (2009). *Effectiveness of a Time out from Reinforcement Package for Escape Maintained Behaviors Exhibited by Typically Developing Children in Head Start* [thèse de doctorat, Mississippi State Université]. <https://scholarsjunction.msstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2703&context=td>
- Hastings, R. P., et Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School psychology international*, 24(1), 115-127. <https://doi.org/10.1177/014303430302400190>
- Hélou, C., et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier? *Recherche et formation*, 57, 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>
- Horner, R. H. et McIntosh, K. (2016). Reducing coercion in schools: The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports. Dans T. J. Dishion et J. J. Snyder (dir.), *The Oxford handbook of coercive relationship dynamics: Basic mechanisms, developmental process, and intervention applications* (p. 330-340). New-York, NY: Oxford University Press.
- Hough, H., Kalogrides, D. et Loeb, S. (2017). Using surveys of students' social-emotional skills and school climate for accountability and continuous improvement. *Policy Analysis for California Education (PACE)*, 1-36. https://edpolicyinca.org/sites/default/files/SEL-CC_report.pdf
- Infantino, J. et Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508. <https://doi.org/10.1080/01443410500046549>
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.958>
- Jones, V. et Jones, L. (2021). *Comprehensive classroom management : Creating communities of support and solving problems* (12^e éd.) Pearson.
- Karaj, S., et Rapti, E. (2013). Teacher job stress in Albania: Examining the role of students' classroom disruptive behaviour and other factors in the school context. *Problems of Education in the 21st Century*, 54, 14-21. <https://doi.org/10.33225/pec/13.54.14>
- Karasova, A., et Nehyba, J. (2023). Student-centered communication in inclusive classrooms: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, Article 1156530. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1156530>
- Karasova, J., et Klečková, G. (2023). Supporting learners through effective communication: Student teachers' communication strategies to address learner

behaviour. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(3). <https://doi.org/10.14221/1835-517X.5910>

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Kart, A. et Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities : A Review of the Literature. *Education Sciences*, 11(6). <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>

Kauffman, J. M., et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188. <https://doi.org/10.1080/09362830903231903>

Kazdin, A. E. (2013). *Behavior modification in applied settings* (7e éd.). Long Grove, IL : Waveland Press, Inc.

Kazdin, A. E. (2019). *Behavior modification in applied settings* (8e éd.). Brooks/Cole Publishing Compagny.

Kern, L., et Clemens, N. H. (2007). Antecedent Strategies to Promote Appropriate Classroom Behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65–75. <https://doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1002/pits.20206>

Kern, L., George, M. P., et Weist, M. D. (2016). Supporting students with emotional and behavioral problems. *Baltimore, MD: Brookes*.

Khaliq, B. A., Raza, A., et Ajmal, F. (2025). *Relationship Between Communication Skills and Classroom Management Skills of Elementary School Teachers*. *Journal of Research in Social Sciences*, 13(1), 9–23. <https://doi.org/10.52015/jrss.13i1.285>

Kreski, N. T., Askari, M. S., Cerdá, M., Chen, Q., Hasin, D. S., Martins, S. S., Mauro, P. M., Olfson, M., et Keyes, K. M. (2024). Changing adolescent activity patterns and the correlation of self-esteem and externalizing mental health symptoms across time: Results from the USA from 1991 through 2020. *Psychological Medicine*, 54(1), 169–177. <https://doi.org/10.1017/S0033291723001150>

Kroger, J., Martinussen, M., et Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33(5), 683–698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>.

Lanaris, C., April, J. et Dupuis Brouillette, M. (2020). Les fondements de l'inclusion scolaire et le cadre général de l'intervention. Dans L. Massé, N. Desbiens et C.

- Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd, p.61-78). Chenelière Éducation.
- Lanaris, C. et Dumouchel, M. (2020). Le climat relationnel en classe : relation éducative et encadrement pédagogique. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd, p.100-121). Chenelière Éducation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd). Guérin.
- Lei, H., Cui, Y., et Chiu, M. M. (2016). Affective teacher—student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 7, 1311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- Leung-Gagné, M., McCombs, J., Scott, C., et Losen, D. J. (2022). *Pushed out: Trends and disparities in out-of-school suspension*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/235.277>
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., et Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.003>
- Lewis, R., Romi, S., et Roache, J. (2012). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 870-878. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.009>
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M. et Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within-and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.003>
- Maini, R. D. S. (2011). *Teacher training in a proactive approach to classroom behaviour management: Teacher and student outcomes* [thèse de doctorat, University of Toronto]. <https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/3cc30d2c-4e01-4ccf-9490-ab6731248e07/content>
- Maranda, M.-F., Marché-Paillé, A., et Viviers, S. (2011). Comprendre la souffrance des enseignantes et des enseignants. In M.-F. Maranda et S. Viviers (Eds), *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire* (p. 5-49) Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.

- Martineau, S. (2021). L'observation directe. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche Sociale, 7e Édition : De la problématique à la collecte des données* (7e éd, p.253-272). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., et Gaudreau, N. (2019). Un pas vers l'inclusion Portrait des pratiques utilisées par les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire pour gérer les comportements difficiles des élèves. *La foucade*, 20(1), 30-33.
https://web.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_v2/documents/Comportement/PRS_rapport_L.Masse_troubles-comportement.pdf
- Massé, L., Bégin, J. Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M., et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Lanaris, C. Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C., et Baudry, C. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd, p.5-36). Chenelière Éducation.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., et Nadeau, M. F. (2018). Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place. *Rapport de recherche. Fonds de recherche du Québec Société et Culture, Québec.*
https://web.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_v2/documents/Comportement/PRS_rapport_L.Masse_troubles-comportement.pdf
- Matsumura, L. C., Slater, S. C., et Crosson, A. (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle schools. *The elementary school journal*, 108(4), 293-312. <https://doi.org/10.1086/528973>
- McCormick, J., et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International journal of educational management.*
<https://doi.org/10.1108/09513541111120114>
- Miller, S. Wampold, B., Varhely, K. (2008). Direct comparisons of treatment modalities for youth disorders: A meta-analysis. *Psychotherapy Research*, 18(1), 5-14.
<https://doi.org/10.1080/10503300701472131>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement.* Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à www.education.gouv.qc.ca

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Organisation-services-educatifs-eleves-hdaa.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel des compétences professionnelles : Profession enseignante*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Mitchell, M. M., et Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>
- Montouro, P., et Lewis, R. (2015) Students' perception of misbehavior and classroom management. In T. E. Emmer and E. J. Sabornie (eds.), *Handbook of Classroom Management* (p. 344-362). New Yor, NY: Lawrence Erlbaum
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 3(2), 119-134. <https://doi.org/10.1080/02619760701275578>
- Mukamurera, J., et Desbiens, J.-F. (2018). L'offre de soutien aux enseignants débutants : où en sommes-nous? *Les Cahiers de l'AQPF*, 8(3), 22-25.
- Mukamurera, J., Lakhal, S., et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, (16-1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Lemieux A. (2017). Pratiques de gestions des comportements difficiles des futurs enseignants. *La foucade*, 18(1), 20-23. https://cqjdc.org/files/La_foucade/CQJDC_La_foucade_18_1.pdf
- 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. <https://doi.org/10.7202/1106312ar>
- Nadeau, M. F., Nadeau, S., Morier, M., Verret, C., Ouellet, C., Massé, L., et Gaudreau, N. (2024). Pourquoi recourir à des pratiques coercitives en classe : sur la piste des attributions causales de futures personnes enseignantes. *Revue hybride de l'éducation*, 8(5), 1-28. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1636>
- Nault, T., et Lacourse, F. (2016). *La gestion de classe : une compétence à développer* (2^e éd.), Montréal, Édition CEC.
- Okonofua, J. A. Paunesku, D. et Walton, G. M. (2016) Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspensions by half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5221-5226. <https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>
- O'Neill, S. A., et Stephenson, J. (2011). *Managing disruptive behavior in the classroom: Teacher beliefs and classroom practices. International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 89-97. <https://doi.org/10.1177/0165025410392046>
- O'Toole, C. et Burke, N. (2013). Ready, willing and able? Attitudes and concerns in relation to inclusion amongst a cohort of Irish pre-service teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 239-253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768451>
- Ødegård, M., et Duesund, L. (2024). Teaching Practice and Coping with Disruptive Behavior: An Analysis in Light of the Dreyfus Model of Skill Acquisition. *Human Arenas*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s42087-024-00435-0>
- Ødegård, M., et Solberg, S. (2024). Identifying teachers' reactive strategies towards disruptive behavior in classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 145, 104627 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104627>
- Paillé, P. (2011). Qualitative (analyse). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Palmer, M., Revet, C., Gentilleau, C., Raynaud, J. P., & Revet, A. (2022). Violences éducatives ordinaires et accompagnement à la parentalité: enjeux actuels, dispositifs existants et perspectives. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 70(7), 380-389. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2021.12.003>

- Paterson, D. (2007). Teachers' in-flight thinking in inclusive classrooms. *Journal of learning disabilities*, 40(5), 427-435.
<https://doi.org/10.1177/00222194070400050601>
- Payne, R. (2015). Using Rewards and Sanctions in the Classroom: Pupils' Perceptions of Their Own Responses to Current Behaviour Management Strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008407>
- Pereira, I. (2021). Préface. Dans P. Freire (dir.), *La pédagogie des opprimés* (p.VI-XXXV). Éditions de la rue Dorion.
- Ponnelle, S. (2008). Contribution des déterminants personnels, organisationnels et des styles d'ajustement au stress dans l'explication de la santé subjective des enseignants du secondaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 183-213.
<https://doi.org/10.4000/osp.1658>
- Porter, L. (2000). *Student behaviour: Theory and practice for teachers* (2e éd.). St Leonards: Allen et Unwin.
- Poulou, M. et Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28, 111-138.
<https://doi.org/10.1080/01411920120109784>
- Prior, J. (2014). Focus on Elementary: Love, Engagement, Support, and Consistency: A Recipe for Classroom Management: Patricia Crawford and April Mattix, Editors. *Childhood Education*, 90(1), 68-70.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2014.872518>
- Prud'homme, L. et Ramel, S. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, H. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux, mais combien stimulant* (3e éd., p. 5-48). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rayou, P., et Véran, J.-P. (2017). Introduction. Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 37-46.
<https://doi.org/10.4000/ries.5777>

- Reinke, W. M. et Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39(5), 549-559. https://doi.org/10.1002/pits.10048?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate
- Reyes, C.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D. et Green, J. (2014). Behavior management in preschool classrooms: Insights revealed through systematic observation and interview. *Psychologie in the Schools*, 51(2), 181-197. https://doi.org/10.1002/pits.21744?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate
- Rivkin, S. G. et Schiman, J. C. (2015). Instruction time, classroom quality, and academic achievement. *The Economic Journal*, 125(588), p.F425-F448 <https://doi.org/10.1111/econj.12315>
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Éditions ESF
- Robbes, B., et Afgoustidis, D. (2015). Relation d'autorité et troubles du comportement: quels choix pédagogiques pour les enseignants?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 59-72. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0059>
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., et Donnellan, M. B. (2012). A primer on self-esteem. *Prevention Researcher*, 19, 3-7. https://www.researchgate.net/publication/290968312_A_primer_on_self-esteem
- Robinson, S. L. et Ricord Griesemer, S. M. (2006). Helping individual student with problem behavior. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0079>
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J., et Riley, P. (2011). The Impact of Teachers' Aggressive Management Techniques on Students' Attitudes to Schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240. <https://doi.org/10.1080/00220671003719004>
- Rousseau, N., Bergeron, G., et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Schweizerische*

Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 35(1), 71-90.
<https://doi.org/10.25656/01:10288>

- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 40(2), 1–29. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/issue/view/114>
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2014). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaires des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta- synthèse*. Rapport de recherche adressé au FRQ-RC (2014 -AP-179083), Université du Québec à Trois-Rivières, Canada. Repéré à https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_rapport_integration-inclusion.pdf
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux, mais combien stimulant* (3e éd., p. 5-48). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Roy, M., Nadeau, M. F., Massé, L., Lagacé-Leblanc, J., Verret, C., Massé, L., et Gaudreau, N. (2025). Prévenir ou réagir ? Les pratiques enseignantes sous la loupe des chercheuses. *La Foucade*, 25(2), 31-32. https://www.researchgate.net/publication/390842263_Prevenir_ou_reagir_Les_pratiques_enseignantes_sous_la_loupe_des_chercheuses
- Royer, E. (2010, 3 avril). L'amélioration de la formation est déterminante. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/04/02/l-amelioration-de-la-formation-des-enseignants-est-determinante-par-egide-royer_1327987_3232.html
- Ruijs, N.M. et T.T.D. Peetsma (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sakiz, G. (2017). Perceived teacher affective support in relation to emotional and motivational variables in elementary school science classrooms in Turkey. *Science & technological Education*, 35(1), 108-129. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1278683>
- Sakiz, G., Pape S. J. et Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school student in mathematics classroom?. *Journal of Psychology*, 50(2), 235-255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>

- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale, 7e édition : De la problématique à la collecte des données* (7e éd., p. 273-296). Presses de l'Université du Québec.
- Scanlon, G., et Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769710>
- Slavin, R. E. (2021). *Educationnal psychology : Theory and practice* (13^e éd.) Pearson.
- Smith, S. W. et Yell, M. L. (2013). *A teacher's guide to preventing behavior problems in the elementary classroom*. Peason Education.
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/13632750802655687>
- Stanforth, A., et Rose, J. (2018). «You kind of don't want them in the room »: tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821>
- Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill. <https://www.mheducation.com/unitas/highered/sample-chapters/9781260058895.pdf>
- Stormont, M., et Reinke, W. (2009). The importance of precorrective statements and behavior-specific praise and strategies to increase their use. *Beyond behavior*, 18(3), 26-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ869687>
- Sun, R. C. et Sherk, D. T. (2014). *Well-being, student*. *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (p.7103-7108). Springer, Dordrecht.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. et Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0022466907310372>

- Swinson, J. (2010). Working with a Secondary School to Improve Social Relationships, Pupil Behaviour, Motivation and Learning. *Pastoral Care in Education*, 28(3), 181-194. <https://doi.org/10.1080/02643944.2010.504221>
- Taylor, R. L., Smiley, L. R., et Richards, S. B. (2009). *Exceptional students: Preparing teachers for the 21st century*. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139 <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Tran, V. D. (2015). Predicting Student Misbehavior, Responsibility and Distraction from Schoolwork from Classroom Management Techniques: The Students' Views. *International Journal of Higher Education*, 4(4). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n4p178>
- Trépanier, N. S., et Paré, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. PUQ.
- Trotman, D., Tucker, S. et Martyn, M. (2015) Understanding problematic pupils and behaviour coordinators on secondary school exclusion in an English city. *Educational Research*, 57(3), 237-253. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056643>
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., et Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205–220. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.205>
- UNESCO. (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre
- Valdebenito, S., Speyer, L., Murray, A. L., Ribeaud, D., et Eisner, M. (2022). Associations between Student-Teacher Bonds and Oppositional Behavior Against Teachers in Adolescence: A Longitudinal Analysis from Ages 11 to 15. *Journal of youth and adolescence*, 51(10), 1997–2007. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01645-x>
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286. <https://doi.org/10.7202/1079534ar>
- Wang, H. et Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school year. *Journal of research on adolescence*, 22(1), 44-53. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x>

- Walker, S., et Graham, L.J. (2019). At risk student and teacher-student relationship: Student characteristics, attitude to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25(98), 896-913. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>
- Way, S. M. (2011). School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x>
- Willmann, M. et Seeliger, G. M. (2017). SEBD inclusion research synthesis : a content analysis of research themes and methods in empirical studies published in the journal emotional and behavioural difficulties from 1996-2014. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(2), 142-161. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1255441>
- Woolfolk Hoy, A., et Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In C. M. Evertson and C. S. Weinstein (eds.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (p. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

ANNEXE A

LETTRE DE PRÉSENTATION AUX DIRECTIONS DES ÉCOLES

**Date**

À la direction de l'école X

Bonjour,

Je me présente, Andréanne Thériault, je suis étudiante-chercheuse à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je suis présentement à la recherche d'une personne enseignante désirant participer à mon projet de recherche.

Cette recherche s'intéresse et expérimente les solutions de remplacement aux interventions disciplinaires punitives et coercitives lorsque des élèves présentent des comportements perturbateurs utilisés par les personnes enseignantes à l'ordre du secondaire.

Si vous croyez que certaines personnes enseignantes de votre équipe-école correspondent à cette description, accepteriez-vous de leur acheminer la lettre mise en pièce jointe? Cette lettre d'information précise ce qu'implique une éventuelle participation de la personne enseignante à la recherche, afin qu'elle puisse prendre une décision éclairée à ce sujet.

En vous remerciant d'avance de prendre le temps de considérer cette demande, je vous prie de bien vouloir agréer mes plus cordiales salutations.

Andréanne Thériault
andreeanne.theriault@uqtr.ca

ANNEXE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DES PERSONNES
ENSEIGNANT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT
pour l'enseignant

Titre du projet de recherche :	Les solutions de remplacement aux interventions disciplinaires punitives et coercitives en réaction aux comportements perturbateurs au secondaire
Mané par :	Andréanne Thériault, étudiante, département des sciences de l'éducation, maîtrise en psychopédagogie, UQTR
Sous la direction de :	Geneviève Bergeron, département des sciences de l'éducation, UQTR, directrice Lise-Anne St-Vincent, département des sciences de l'éducation, UQTR, codirectrice

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les solutions de remplacement aux interventions disciplinaires punitives et coercitives en réaction aux comportements perturbateurs, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Résumé et objectif(s) du projet de recherche

Les comportements perturbateurs peuvent nuire au déroulement des cours. Plusieurs recherches recommandent les pratiques de gestion de classe proactives et positives qui permettent de prévenir les comportements perturbateurs. À l'inverse, les pratiques recommandées en réaction aux comportements perturbateurs semblent être beaucoup moins documentées et celles proposées ne sont pas universelles et elles sont efficaces seulement sous certaines conditions. Il semble donc important de s'intéresser aux interventions qui pourraient remplacer les interventions disciplinaires punitives et coercitives lorsqu'un enseignant doit réagir aux comportements perturbateurs.



L'objectif général de cette recherche consiste à décrire les solutions de remplacement aux interventions disciplinaires punitives et coercitives utilisées par des enseignants du secondaire lors de comportements perturbateurs.

Deux objectifs spécifiques sont poursuivis :

- 1) Identifier les enjeux liés à la mise en œuvre de ce type d'intervention;
- 2) Déterminer les motifs évoqués par les enseignants qui recourent à des solutions de remplacement aux punitions.

Nature et durée de la participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à accueillir la chercheuse dans votre classe pour une à deux périodes d'observation. Ensuite, une entrevue individuelle d'une durée approximative de 60 minutes sera réalisée en dehors des heures de travail à l'endroit de votre choix. Lors de cette entrevue qui sera enregistrée à partir d'un enregistreur numérique, vous serez invité à partager votre point de vue sur les thèmes suivants : les interventions disciplinaires utilisées en réaction aux comportements perturbateurs ainsi que les enjeux et les motifs liés à leur mise en œuvre.

Risques, inconvénients et inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 3h, demeure le seul inconvénient. Il est possible que vous ressentiez un inconfort en raison de ma présence en classe lors des périodes d'observation. Si cela se produit, vous n'aurez qu'à me faire signe pour que je me retire de la salle de classe et cesse mes observations. Il est possible que le fait de raconter votre expérience ou de répondre aux questions qui vous sont posées suscite chez vous des sentiments désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse. Nous pourrions passer à d'autres questions ou vous pourrez mettre fin à l'entrevue à tout moment.

Avantages ou bénéfices

Les résultats permettront de contribuer au développement des connaissances scientifiques ainsi que d'émettre des recommandations quant aux interventions disciplinaires à utiliser en réaction aux comportements perturbateurs. L'entretien constitue aussi une occasion de réfléchir sur vos pratiques.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code numérique. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un mémoire ne permettront pas de vous identifier. Les données recueillies seront conservées dans un dossier de partage sécurisé de l'UQTR. Les données sur ordinateurs seront protégées par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse principale ainsi que les directrices de recherche préalablement présentées. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites en supprimant tous les dossiers du projet en septembre 2029, c'est-à-dire cinq ans après la collecte de données. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Dans le cas d'un retrait de votre part, nous supprimerons toutes les données associées aux notes d'observation ainsi qu'à votre entrevue individuelle. Le consentement donné pour participer au projet ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Andréanne Thériault à l'adresse suivante, andreeanne.theriault@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-23-296-07.22 a été émis le 22 mars 2023.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, veuillez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique à cereh@uqtr.ca.



CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, _____, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « Les solutions de remplacement aux interventions disciplinaires coercitives et punitives en réaction aux comportements perturbateurs ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- Je consens à être observé(e) en classe pendant une à deux périodes convenues avec l'étudiante-chercheuse.
- Je consens à être enregistré(e) pendant l'entrevue qui aura lieu après l'observation en classe.

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

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats vous sera envoyé si vous le souhaitez. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant le 1er septembre 2024. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse :

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

ANNEXE C

GRILLE D'OBSERVATION DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE



GRILLE D'OBSERVATION DES INTERVENTIONS RÉACTIVES

Informations sur l'entretien

Code de l'enseignant(e) : _____

Date de l'observation : _____

Heure de l'observation : _____

Endroit : _____

Grille d'entretien semi-dirigé

Intervention #1	Antécédents - ce qui précède les comportements perturbateurs :
	Pendant - dans la situation, entre l'élève, l'enseignant et le contexte environnemental :
	Après la situation - conséquence qui suit le comportement :

Intervention #2	Antécédents - ce qui précède les comportements perturbateurs :
	Pendant - dans la situation, entre l'élève, l'enseignant et le contexte environnemental :
	Après la situation - conséquence qui suit le comportement :
Intervention #3	Antécédents - ce qui précède les comportements perturbateurs :
	Pendant - dans la situation, entre l'élève, l'enseignant et le contexte environnemental :
	Après la situation - conséquence qui suit le comportement :

Intervention #4	Antécédents - ce qui précède les comportements perturbateurs :
	Pendant - dans la situation, entre l'élève, l'enseignant et le contexte environnemental :
	Après la situation - conséquence qui suit le comportement :
Intervention #5	Antécédents - ce qui précède les comportements perturbateurs :
	Pendant - dans la situation, entre l'élève, l'enseignant et le contexte environnemental :
	Après la situation - conséquence qui suit le comportement :

Grille d'évaluation de l'observation

Types d'intervention		Description
Interventions verbales	Explique les conséquences	
	Rappelle des consignes	
	Demande de s'excuser	
	Exprime des sentiments	
	Offre des choix	
Interventions non verbales	Calme l'élève	
	Établit un contact visuel	
	Enlève le stimulus	
	Ignore le comportement	
Autres interventions	Retire l'élève	
	Interviens discrètement	
	Fait du renforcement positif	
	Fait du modeling	
	Attire l'attention	
	Utilise l'humour	

ANNEXE D

SCHÉMA D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE



ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Informations sur l'entrevue

Code de l'enseignant(e) : _____

Date et heure de l'entrevue : _____

La grille d'entrevue semi-dirigée

Présentation de l'intervieweur

Bonjour, est-ce que c'est correct pour vous si l'entrevue est enregistrée? (Si la réponse est négative, mettre fin à l'entrevue.) Tout d'abord, je tiens à commencer en vous remerciant pour votre implication dans ce projet de recherche. Votre point de vue est très important, donc n'hésitez pas à m'informer si vous avez des choses à rajouter. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Aussi, si vous vous sentez mal à l'aise à répondre à l'une de mes questions. Je vous rappelle que tout ce qui sera enregistré sera confidentiel.

Au cours de notre rencontre, nous aborderons les thèmes suivants : les interventions disciplinaires en réaction aux comportements perturbateurs pour remplacer les pratiques punitives et coercitives. Je cherche à comprendre comment et surtout **pourquoi** vous les mettez en place. En ayant ces thèmes en tête...

Questions pour guider l'entrevue

1. Questions sociodémographiques

Rapidement, pouvez-vous confirmer les informations suivantes :

<u>Discipline</u>	<u>Niveau observé</u>	<u>École et centre des services</u>
<u>Formation</u>	<u>Année d'expérience</u>	<u>Année d'expérience de ce niveau</u>

2. Questions pour contextualiser

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarifications
⇒ Rapidement, qu'est-ce que c'est pour vous un comportement perturbateur en classe?		⇒ Pouvez-vous me donner des exemples ?
⇒ Rapidement, comment instaurez-vous votre cadre et vos normes dans votre classe?	⇒ Comment instaurez-vous ses règles de classe? ⇒ À quel moment?	⇒ Pouvez-vous m'en dire un peu plus ? ⇒ Pouvez-vous m'en dire davantage ? ⇒ Pouvez-vous me donner des exemples ?

3. Questions sur les observations

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarifications
<p>⇒ J'ai observé certaines choses, je vais t'évoquer mes observations* et mon but est de comprendre pourquoi vous avez fait ces interventions.</p> <p>Lors de la période d'observation, il est arrivé X et vous avez X, décrivez les interventions disciplinaires utilisées?</p>	<p>⇒ À ce moment, quelles raisons vous motivent à utiliser ces interventions?</p> <p>⇒ À ce moment, à quoi vous pensiez? À ce moment, qu'est-ce qui vous préoccupait?</p>	<p>⇒ Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?</p> <p>⇒ Pouvez-vous m'en dire davantage ?</p> <p>⇒ Pouvez-vous me donner des exemples ?</p>

*Observation 1	*Observation 2




4. Questions d'approfondissement

Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarifications
<p>⇒ Dans votre année, vous avez fait face à de multiples comportements perturbateurs, pouvez-vous me donner des exemples d'intervention que vous mettez en place qui ne sont pas punitives et coercitives. Utilisez-vous d'autres solutions de remplacement aux interventions disciplinaires punitives et coercitives en réaction aux comportements perturbateurs des élèves de vos classes?</p> <p>⇒ Quels sont vos alternatives lors d'un comportement perturbateur? Lorsque vous devez réagir, c'est quoi votre manière de répondre aux comportements perturbateurs afin d'éviter les pratiques punitives et coercitives?</p>	<p>⇒ Quelles raisons vous motivent à utiliser ces interventions?</p> <p>⇒ À ce moment, à quoi vous pensiez? Qu'est-ce qui vous préoccupait?</p> <p>⇒ Comment faite vous pour déterminer les meilleures interventions disciplinaires à utiliser selon la situation, l'élève ou le comportement perturbateur?</p>	<p>⇒ Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?</p> <p>⇒ Pouvez-vous m'en dire davantage ?</p> <p>⇒ Pouvez-vous me donner des exemples ?</p>
Questions principales	Questions complémentaires	Questions de clarifications

<p>⇒ Le retrait et les pratiques punitives sont encore très présents dans les écoles en générale. Que pensez-vous de ce constat et quels éléments pourraient expliquer ce phénomène?</p>		
<p>⇒ Quels éléments pourraient contribuer à une réduction du recours aux pratiques punitives et coercitives dans les écoles?</p>	<p>⇒ À l'inverse, qu'est-ce qui pourrait nuire à la mise en œuvre de ces solutions de remplacement?</p> <p>⇒ Est-ce que vous pensez que vous avez un pouvoir d'action, comme enseignante, pour contrer ce phénomène?</p> <p>⇒ Est-ce que certaines situations ou comportements de l'élève pourraient justifier le recours aux pratiques punitives et coercitives ?</p>	<p>⇒ Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?</p> <p>⇒ Pouvez-vous m'en dire davantage ?</p> <p>⇒ Pouvez-vous me donner des exemples ?</p>
Clôture		
<p>⇒ Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter concernant les interventions qui peuvent remplacer les pratiques punitives et coercitives en réaction aux comportements perturbateurs?</p>		

ANNEXE E

CERTIFICATION ÉTHIQUE

 <p>LQTR Savoir. Surprendre.</p>	4293
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS	
En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :	
Titre :	Les solutions de remplacement aux interventions disciplinaires punitives et coercitives en réaction aux comportements perturbateurs au secondaire
Chercheur(s) :	Andréanne Thériault Département des sciences de l'éducation
Organisme(s) :	Aucun financement
N° DU CERTIFICAT	CER-23-296-07.22
PÉRIODE DE VALIDITÉ :	Du 22 mars 2023 au 22 mars 2024
<p>En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur; - Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée; - Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche; - Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche. 	
 Me Richard LeBlanc Président du comité	 Fanny Longpré Secrétaire du comité
<i>Décanat de la recherche et de la création</i> Date d'émission : 22 mars 2023	

ANNEXE F

OPTIONS DE REMPLACEMENT AUX INTERVENTIONS PUNITIVES ET
COERCITIVES EN RÉACTION AUX COMPORTEMENTS

Les interventions très limitées	
Les catégories d'interventions	Les sous-catégories d'interventions
Ignorer volontairement le comportement manifesté par l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorer volontairement le comportement manifesté par l'élève • Utiliser l'extinction
Regagner l'attention de l'élève par un signal	Signal non verbal <ul style="list-style-type: none"> • Faire des gestes • Faire un bruit • Se déplacer • Toucher l'élève
	Signal verbal <ul style="list-style-type: none"> • Moduler la voix ou interrompre ses explications • Nommer le nom de l'élève • Citer l'élève dans son enseignement • Questionner l'élève sur la matière
Informier l'élève du comportement à cesser ou à faire par un indice	Indice verbal <ul style="list-style-type: none"> • Formuler un appel verbal sur l'action à amorcer • Formuler un appel verbal sur l'action à amorcer avec explication • Formuler un appel verbal sur l'action à cesser • Formuler un appel verbal sur l'action à cesser avec explication • Rappeler les consignes • Rappeler les consignes avec explication • Questionner l'élève sur sa compréhension de la consigne formulée
	Indice non verbal <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser le contact visuel • Utiliser l'expression faciale • Faire des gestes
Les interventions limitées	
Les catégories d'interventions	Les sous-catégories d'interventions
Donner une rétroaction positive et intervenir sur le comportement	<ul style="list-style-type: none"> • Faire suivre ou précéder l'intervention sur le CP par une rétroaction positive sur l'aspect adapté de son comportement
Offrir une rétroaction positive sur le	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir une rétroaction positive sur le CA d'autres élèves

comportement adapté d'autres élèves	
Utiliser l'humour	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser l'humour
Offrir son aide à l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir son aide à l'élève
Réajuster le matériel, la tâche ou le déroulement du cours	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre accessible du matériel à l'élève • Réajuster la tâche de l'élève • Réajuster le déroulement du cours pour l'ensemble de la classe
Effectuer une démonstration du comportement adapté ou des conséquences du comportement perturbateur à l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer une démonstration du CA à l'élève • Effectuer une démonstration des conséquences du CP à l'élève
Les interventions modérées	
Les catégories d'interventions	Les sous-catégories d'interventions
Faire appel à une personne-ressource	<ul style="list-style-type: none"> • Faire appel à une personne technicienne en éducation spécialisée • Faire appel à une personne psychoéducatrice • Faire appel à psychologue • Faire appel à la direction • Faire appel aux parents de l'élève
Donner ou annoncer une conséquence logique	<ul style="list-style-type: none"> • Annoncer à l'élève la conséquence si le CP perdure • Retirer l'objet distrayant à l'élève • Changer l'élève de place dans la classe • Retirer une permission à l'élève • Faire reprendre du temps à l'élève • Effectuer un geste de réparation
Suspendre l'intervention pour donner du temps à l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • Donner du temps à l'élève pour rectifier son comportement • Faire attendre l'élève avant de faire le retour pour qu'il réfléchisse à son comportement
Prendre en compte ses émotions et celles de l'élève dans la situation	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter volontairement un ton de voix calme • Reconnaître ses propres émotions et nommer sa charge émotionnelle • Permettre à l'élève de s'exprimer • Reporter la discussion lorsque l'élève sera apaisé • Faire attendre l'élève avant de faire le retour pour l'apaiser • Proposer un moyen à l'élève pour s'apaiser • Énumérer les causes possibles du CP et montrer l'importance du CA pour apaiser l'élève
Avoir une discussion avec l'élève dans l'action	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter avec l'élève afin de chercher un moyen ou un compromis • Discuter avec l'élève pour lui faire prendre conscience des conséquences du comportement • Discuter avec l'élève sur les causes ou l'intention du CP • Discuter avec l'élève pour expliquer le CA

	<ul style="list-style-type: none"> • Discuter avec l'élève sur la légitimité de la règle ou de l'intervention • Utiliser le CP pour discuter d'un enjeu social important • Reconnaître ses erreurs auprès de l'élève ou s'excuser à travers la discussion • Proposer de discuter à l'extérieur de la classe et des heures de cours • Exprimer à l'élève que sa valeur est reconnue malgré son CP
Effectuer le retrait éducatif	<p>Effectuer un retrait autonome de la situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser l'autoretrait de la situation par l'élève
	<p>Effectuer le retrait informel de la situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter avec l'élève pour faire prendre conscience des conséquences du CP • Discuter avec l'élève sur les causes ou l'intention du CP • Discuter avec l'élève sur le CA • Discuter avec l'élève pour reconnaître ses erreurs ou s'excuser • Discuter avec l'élève pour qu'il reconnaisse que son comportement est inapproprié et qu'il s'excuse • Discuter avec l'élève afin de chercher un moyen ou un compromis
	<p>Effectuer le retrait formel de la situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire un retour sur les causes ou l'intention du CP • Faire un retour sur le CA • Faire un retour sur la légitimité de la règle ou de l'intervention • Faire un retour pour reconnaître ses erreurs auprès de l'élève ou s'excuser

ANNEXE G

LES MOTIFS MENTIONNÉS PAR LES PERSONNES ENSEIGNANTES POUR
UTILISER LES OPTIONS DES REMPLACEMENTS

Les motifs qui relatent un avantage pour l'élève	
Les motifs	La description des motifs
Un vécu émotionnel agréable pour l'élève	Les options de remplacement effectué par la personne enseignante permettent un vécu émotionnel positif à l'élève. 1) L'élève se sent utile, valorisé et apprécié ; 2) L'élève prend plaisir dans l'intervention ; 3) L'élève va éviter de vivre de la colère.
Un soutien qui permet à l'élève de gérer ses émotions	Les options de remplacement effectué par la personne enseignante permettent à l'élève de se calmer, d'apprendre à contrôler ses émotions et à s'autoréguler.
Un maintien de la présence de l'élève en classe	Les options de remplacement effectué par la personne enseignante permettent de garder ou de réintégrer l'élève dans la classe.
Une amélioration du comportement de l'élève	Les options de remplacement effectué par la personne enseignante permettent à l'élève d'améliorer son comportement. 1) Une réflexion et un apprentissage sur son comportement ; 2) Une modification du comportement.
Un maintien de l'estime de soi de l'élève	Les options de remplacement effectué par la personne enseignante permettent à l'élève de préserver son estime de soi.
Les motifs qui relatent un avantage pour la personne enseignante	
Les motifs	La description des motifs
Une gestion des émotions de la personne enseignante	Les options de remplacement permettent pour la personne enseignante une gestion de ses émotions.
Une compréhension et une prise en compte des besoins de l'élève dans l'intervention de la personne enseignante	Les options de remplacement permettent pour la personne enseignante une compréhension et une prise en compte des besoins de l'élève dans son intervention.
Un maintien ou une amélioration de la relation de la personne enseignante avec l'élève	Les options de remplacement permettent pour la personne enseignante un maintien ou une amélioration de la relation avec l'élève.

Une économie de l'énergie et du temps de la personne enseignante	Les options de remplacement permettent pour la personne enseignante d'économiser son énergie et son temps.
Les motifs qui relatent un avantage pour le groupe-classe	
Les motifs	La description des motifs
Une dédramatisation de la situation pour un retour à l'enseignement	Les options de remplacement effectué par la personne enseignante permettent un climat propice aux apprentissages pour groupe-classe.
Un climat de collaboration suscitée par la personne enseignante	Les options de remplacement effectué par la personne enseignante permettent un climat propice aux apprentissages pour groupe-classe.
Un climat de respect suscité par la personne enseignante	Les options de remplacement effectué par la personne enseignante permettent un climat de respect pour le groupe-classe.

ANNEXE H

LES LEVIERS ET LES CONTRAINTES MENTIONNÉS PAR LES PERSONNES
ENSEIGNANTES À L'UTILISATION DES OPTIONS DES REMPLACEMENTS

Les leviers et les contraintes qui influencent l'utilisation des options de remplacement	Les sous-catégories
La collaboration et la cohérence des interventions de l'équipe-école	Le niveau de collaboration entre la personne enseignante et l'équipe-école
	La cohérence entre les interventions des personnes enseignantes de l'équipe-école
Le cadre de fonctionnement et la nature des interventions des personnes enseignantes	La clarté du cadre de fonctionnement de la personne enseignante
	La cohérence du cadre de fonctionnement de la personne enseignante
	L'approche proactive de la personne enseignante dans la mise en œuvre du cadre de fonctionnement
La relation entre l'élève et la personne enseignante	L'importance accordée à l'établissement d'un lien et du respect mutuel entre la personne enseignante et l'élève
	La durée de la relation entre la personne enseignante et l'élève
	Les connaissances que la personne enseignante a de son élève ou de son comportement
Le développement professionnel de la personne enseignante	La capacité de la personne enseignante à se remettre en question
	La formation et les connaissances de la personne enseignante pour appliquer des interventions
	L'expérience de la personne enseignante en gestion de classe
	Les compétences didactiques, organisationnelles, communicationnelles et émotionnelles développées par la personne enseignante
L'élève et son comportement	Le manque de collaboration de l'élève dans le processus d'intervention
	Les facteurs individuels et socio-économiques de l'élève
	La gravité et la fréquence d'apparition du comportement de l'élève
	L'influence du comportement de l'élève sur les autres élèves