

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**QUELS SONT LES EFFETS DES MODÈLES DE CONSULTATION
COMPORTEMENTALE ADRESSÉS AUX ENSEIGNANTS ET LES VARIABLES
INFLUENÇANT LEUR EFFICACITÉ ?**

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

**PAR
ÉLIANE GIRARD**

OCTOBRE 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAITRISE EN PSYCHOEDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Line Massé

Prénom et nom

Directrice de recherche

Jury d'évaluation

Line Massé

Prénom et nom

Directrice de recherche

Colombe Lemire

Prénom et nom

Membre de jury

Table des matières

Résumé	v
Remerciements	6
Introduction	7
Les difficultés comportementales.....	8
Les troubles du comportement	9
La consultation comportementale.....	11
Objectif	12
Méthode.....	12
Recherche documentaire	12
Sélection de la littérature scientifique	13
Figure 1	14
Résultats	14
Effets sur les enseignants.....	15
Sentiment d’auto-efficacité	15
Épuisement professionnel et stress.....	16
Compréhension des comportements et pratiques pédagogiques	17
Attitudes et engagement des enseignants	17
Effets sur les élèves	18
Comportements des élèves	18
Engagement scolaire.....	18
Compétences socioémotionnelles.....	19
Effets des modèles sur les pratiques parentales et la collaboration école-famille.....	19
Satisfaction et acceptabilité parentale	19
Facteurs influençant l’efficacité	20
Modalités d’accompagnement.....	20

Facteurs contextuels	21
Discussion.....	22
Facteurs d'efficacité identifiés	24
Limites des données actuelles	26
Retombées pratiques.....	26
Recherches futures.....	27
Contribution de cette recension	28
Forces et limites de l'essai.....	29
Conclusion.....	29
Références	31
Appendice A.....	38
Tableau 1	38
Appendice B	42
Tableau 2	42

Résumé

La consultation comportementale, souvent menée par des psychoéducateurs, des psychologues scolaires ou tout autre expert en comportement, a pour but d'offrir un soutien direct aux enseignants à travers des stratégies d'intervention spécifiques et de gestion de classe. Cet accompagnement vise à améliorer le climat d'enseignement, la gestion de classe, ainsi que le bien-être des enseignants et des élèves. Cet essai vise à documenter l'efficacité des consultations comportementales destinées aux enseignants du primaire et du secondaire ainsi que les facteurs ou les conditions qui influencent leur efficacité. Après une analyse approfondie de 26 études, la recension des écrits met en évidence plusieurs éléments déterminants, notamment de la qualité de la relation entre le consultant et l'enseignant, du niveau de formation des enseignants, de leur ouverture et de leur disponibilité, ainsi que de l'assiduité des suivis et de l'accompagnement. Le contexte scolaire, le climat de la classe et les ressources disponibles influencent également le succès de ces consultations. L'essai conclut que pour optimiser l'effet des consultations comportementales, une approche personnalisée à chaque enseignant et un accompagnement continu sont essentiels.

Remerciements

Je souhaite d'abord exprimer ma gratitude à ma directrice de recherche, Madame Line Massé, pour son accompagnement, sa disponibilité et ses précieux conseils tout au long de ce processus. Sa rigueur, sa bienveillance et sa confiance ont grandement contribué à la réalisation de cet essai.

Je tiens également à remercier ma famille, particulièrement mes parents et mes grands-parents, pour leur soutien, leur compréhension et leurs encouragements tout au long de ce parcours universitaire, semé de doutes et de remises en question. Merci d'avoir toujours cru en moi et de m'avoir accompagnée jusqu'à la ligne d'arrivée.

Enfin, je souhaite remercier mon copain, mon meilleur ami et mon pilier. Tu as été présent à chaque étape de ce long parcours. Tu m'as aidée à croire en moi lorsque je doutais, tu m'as encouragée à persévérer et tu m'as soutenue dans les moments plus difficiles. Ta présence, ta patience et ta confiance m'ont permis d'aller jusqu'au bout. Sans toi, je n'y serais pas arrivée. Merci pour tout.

Introduction

Actuellement, le système éducatif québécois préconise l'inclusion scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) dans les classes ordinaires, conformément à la politique éducative qui prône l'équité, la diversité des personnes et l'égalité des chances (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). L'objectif est d'offrir à chaque élève, indépendamment de ses difficultés, la possibilité de s'épanouir dans un environnement scolaire régulier (Gaudreau et Nadeau, 2015). Le taux d'EHDAA intégré en classe ordinaire est grandissant d'année en année (Bergeron et St-Vincent, 2011). Pour l'année scolaire 2021-2022, 182 880 élèves rencontrant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ont été intégrés dans des classes ordinaires au Québec, ce qui représente 16,7 % de l'ensemble des élèves scolarisés de cette année (Gouvernement du Québec, 2023). Parmi eux, 284 élèves ont été identifiés comme ayant des troubles graves du comportement et ont été intégrés en classe ordinaire (Gouvernement du Québec, 2023). Il est reconnu que, parmi les élèves ayant des besoins particuliers, les élèves présentant des difficultés comportementales sont les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Avramidis et Norwich, 2002; Kauffman et Landrum, 2009; Kennedy-Lewis et Murphy, 2016; Lavoie, 2017) et représentent un défi de taille pour les enseignants (Fortier-Moreau, 2021; MacFarlane et Woolfson, 2013).

En effet, la gestion des comportements perturbateurs constitue une source importante de stress, de démotivation et d'insatisfaction pour les enseignants (Fortier-Moreau, 2021; Gaudreau et al., 2012; Gaudreau et Frenette, 2014; Klopfer et al., 2019; MacFarlane et Woolfson, 2013; Reinke et al., 2014). Ces derniers rapportent un sentiment d'impuissance, notamment lorsqu'ils doivent intervenir auprès d'élèves présentant un trouble grave du comportement sans avoir été adéquatement formés ou accompagnés (Gaudreau, 2011; Massé et al., 2013). De ce fait, plusieurs recherches révèlent que la formation initiale des enseignants présente des lacunes importantes en matière d'intervention comportementale (Alkahtani, 2022; Gaudreau, 2011; Gaudreau et al., 2012). Ce manque d'accompagnement et de préparation accentue la distance entre les savoirs théoriques transmis à l'université et la réalité sur le terrain (Gaudreau et al., 2012), exacerbe la vulnérabilité des enseignants et leur sentiment d'impuissance (Gaudreau, 2011).

Dans cette perspective, la formation continue et l'accompagnement professionnel en milieu scolaire apparaissent comme des leviers indispensables pour renforcer le sentiment de compétence des enseignants et favoriser l'utilisation d'interventions plus adaptées (Alkahtani, 2022). Toutefois, pour être réellement efficace, cette formation doit inclure des suivis réguliers, être adaptée à la réalité du quotidien et offrir un filet de sécurité aux enseignants, quel que soit leur niveau d'expérience (Gaudreau et al., 2012; Kaye et al., 2020). Pour répondre à ces défis, divers modèles d'accompagnement ont été implantés dans les milieux scolaires afin de soutenir les enseignants dans la gestion des comportements difficiles (Massé et al., 2021). L'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2025) en recommande notamment quelques-uns pour l'exercice du rôle-conseil en milieu scolaire. Parmi ces modèles, figure la consultation comportementale qui repose sur une collaboration étroite entre un consultant et un enseignant dans le but d'élaborer et de mettre en œuvre des interventions adaptées aux besoins des élèves (Collier-Meek et al., 2019; O'Farrell et Kinsella, 2018). Dans cette optique, il y a lieu de s'interroger sur l'efficacité de ce modèle pour l'accompagnement des enseignants pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales, tout en examinant les conditions qui favorisent sa réussite en contexte scolaire.

Avant de poursuivre, il importe de faire la distinction entre les difficultés comportementales et les troubles du comportement, afin de mieux comprendre les défis auxquels les enseignants sont confrontés. Il convient également de définir la notion de consultation comportementale, concept central de cet essai.

Les difficultés comportementales

Les difficultés comportementales sont habituellement temporaires et se manifestent comme des réactions face à des contextes spécifiques. Elles peuvent inclure des comportements tels que de la désobéissance, des mensonges récurrents ou des crises (Gaudreau, 2011; Massé et al., 2020, p. 6). Ces comportements peuvent aussi survenir lors d'une période développementale plus difficile, comme la puberté. L'élève concerné peut également traverser une phase de vulnérabilité

et présenter des facteurs de stress externes, découlant de son environnement. Par exemple, sur le plan familial, cela peut être le résultat d'un conflit avec une personne significative, d'un décès, de la séparation de ses parents ou d'un déménagement (Gaudreau, 2011; MEESR, 2015). Sur le plan social, l'élève peut vivre du rejet ou de l'intimidation (Massé et al., 2020, p. 6).

Un élève peut donc présenter des difficultés comportementales sans nécessairement avoir un trouble du comportement (Massé et al., 2020, p. 6). En effet, ces manifestations diffèrent des troubles du comportement par leur caractère temporaire et transitoire. En milieu scolaire, des ajustements dans les pratiques pédagogiques ou dans l'aménagement de l'environnement de l'élève peuvent avoir un impact significatif quant à la réduction de ses difficultés (Gaudreau, 2011; Massé et al., 2020, p. 6). Ces difficultés peuvent également être résolues grâce à des interventions ponctuelles et ciblées sur les besoins de l'élève, que ce soit en lien avec la réduction des facteurs de risque dans son environnement ou pour soutenir l'élève dans ses vulnérabilités personnelles (Massé et al., 2020, p. 6).

Les troubles du comportement

En revanche, les troubles du comportement renvoient à des difficultés d'adaptation plus notables, marquées par leur fréquence, leur intensité, leur durée dans le temps, leur complexité et leur constance (Gaudreau et Nadeau, 2015; MEESR, 2015, p. 11). Il est question de difficultés d'adaptation plus importantes qui résistent aux interventions simples et qui nécessitent une approche plus encadrante et structurée (Massé et al., 2020). Les élèves ayant un trouble du comportement présentent :

« un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial [...] dont la fréquence, la durée ou l'intensité, la constance et la complexité des comportements nuisent au développement de l'élève et à celui des autres élèves » (MEESR, 2015, p. 11).

Tout d'abord, la fréquence et l'intensité des comportements doivent se manifester de manière répétée et avoir une intensité suffisante pour perturber le fonctionnement normal de la

classe ou de l'établissement scolaire en nuisant, entre autres, à l'apprentissage, la socialisation et au bien-être de l'élève (MEESR, 2015). Ces comportements peuvent affecter autant les pairs que les enseignants (Bernier et al., 2021b). De plus, la durée des comportements est également prise en compte, c'est-à-dire qu'il est important de considérer le moment où les premiers comportements ont commencé à se manifester chez l'enfant. Finalement, la constance signifie qu'il doit y avoir présence de ces comportements dans différentes sphères de vie de l'élève (Gaudreau et al., 2012; Gaudreau et Nadeau, 2015). En d'autres mots, ces comportements doivent être observés à la fois à la maison, à l'école et dans les autres milieux fréquentés par l'enfant et ne répondent pas à de simples ajustements environnementaux (Massé et al., 2020). Ces élèves présentent également des facteurs de risque individuels, environnementaux et familiaux, souvent interreliés les uns avec les autres. Par exemple, l'élève pourrait vivre des difficultés importantes à la maison, à l'école et sur le plan personnel, de manière simultanée (MEESR, 2015). Les élèves présentant un trouble du comportement sont également à risque de développer des troubles mentaux en vieillissant (Massé et al., 2020).

Qu'il s'agisse de difficultés comportementales ou de troubles du comportement, les manifestations peuvent être regroupées en deux catégories : d'une part, les comportements extériorisés, tels que l'hyperactivité, l'impulsivité, l'agressivité ou la provocation, et d'autre part, les manifestations intériorisées, comme l'anxiété, la dépression, le retrait social ou l'inhibition (Massé et al., 2020). Dans le cadre de cet essai, lorsqu'il sera question de difficultés comportementales ou de troubles de comportements, il sera question des manifestations extériorisées.

Face à ces comportements, un accompagnement professionnel s'avère souvent nécessaire. La consultation comportementale peut constituer une approche de soutien et d'accompagnement adaptée aux besoins des enseignants.

La consultation comportementale

La consultation comportementale en milieu scolaire est un processus collaboratif à travers lequel des professionnels spécialisés, tels que des psychologues, des psychoéducateurs ou des experts en comportement, accompagnent les enseignants pour les soutenir dans la gestion des comportements perturbateurs en classe (Collier-Meek et al., 2019; O'Farrell et Kinsella, 2018). Basée sur les principes de l'apprentissage social et du conditionnement opérant, cette forme de consultation implique généralement le repérage des comportements de l'élève qui posent problème pour l'enseignant, l'évaluation fonctionnelle de ces comportements ainsi que l'identification de stratégies d'intervention adaptées aux besoins de l'élève et basées sur les données probantes (Collier-Meek, et al., 2019; Coutts et al., 2012). L'objectif est de créer un environnement d'apprentissage sain et structuré, tout en répondant aux besoins individuels des élèves présentant des troubles du comportement ou d'autres difficultés comportementales (O'Farrell et Kinsella, 2018). La consultation vise généralement à favoriser le sentiment de compétence et d'auto-efficacité des enseignants à intervenir auprès de ces élèves (Eisenhower et al., 2016; Gaudreau et Frenette, 2014).

Le rôle du consultant est aussi d'accompagner et de soutenir les enseignants dans la mise en place de ces interventions et leur suivi à court, moyen et à long terme (Reinke et al, 2014; Sheridan et al., 2013). Selon Coles et al. (2015), une cohérence dans les interventions et un accompagnement continu sont essentiels au succès des consultations comportementales, car plus l'enseignant appliquera les stratégies d'intervention et de gestion de classe avec intégrité et rigueur, plus les résultats d'intégration de l'élève seront positifs, tant sur le plan social que des apprentissages.

Même si les modèles de consultation comportementale incluent toujours une démarche de résolution de problème basée sur l'évaluation fonctionnelle ainsi qu'une planification et un suivi des interventions mises en place, de grandes différences sont observées selon les modèles concernant leur durée, le nombre de rencontres, la fréquence des rencontres ou leur format (en individuel ou en groupe) [Massé et al., 2021]. Certains modèles incluent également des capsules de formation (Gaudreau et Frenette, 2014; Holdaway et Owens, 2015; Jones et al., 2013; Massé et

al. 2013, 2016, 2019; Reinke et al. 2014) ou de l'observation en classe (Coles et al., 2015; Massé et al., 2013; Massé et al., 2016; Partee et al., 2022; Reinke et al., 2014). Certains modèles adoptent une structure davantage centrée sur la collaboration entre l'école et la famille. C'est le cas de la consultation comportementale conjointe (Coutts et al., 2012; Garbacz et al., 2019; Garbacz et al., 2022; Kim et al., 2012; Sheridan et al., 2012; Sheridan et al., 2013; Witte et al., 2023). Cette approche implique les parents à toutes les étapes du processus (Sheridan et al., 2013), afin d'assurer une cohérence entre les environnements familiaux et scolaires, mobilisant tous les acteurs pour favoriser un changement comportemental chez l'élève (Sheridan et al., 2017). D'autres modèles combinent d'autres approches, comme le modèle « Check-in/Check-out » (CICO) qui met l'accent sur la qualité du lien et la relation enseignant-élève (Campbell et al., 2013; Dart et al., 2012) ou les programmes d'entraînement des apprentissages socioémotionnels (Kaye et al., 2020).

Objectif

L'objectif de cet essai est de documenter l'efficacité des modèles de consultations comportementales mis en place auprès des enseignants du primaire et du secondaire. Par conséquent, la recension des écrits permettra d'identifier les facteurs ou les conditions qui influencent leur efficacité en milieu scolaire. Ces informations pourront guider tant les psychoéducateurs scolaires dans le rôle-conseil auprès des enseignants que les gestionnaires qui envisagent de mettre ce type de service en place au sein de leur école.

Méthode

Recherche documentaire

La recherche documentaire a débuté en octobre 2023 et s'est terminée en décembre 2023. Diverses bases de données ont été utilisées telles qu'Education Source, ERIC, Érudit et Google Scholar. Pour ce qui est de la recherche sur des bases de données anglophones, la recherche s'est principalement déroulée à partir des bases de données Education Source et ERIC. Sur les deux plateformes, les mots clés suivants ont été utilisés afin d'effectuer une recherche à travers les résumés des articles : « Teacher » AND « Consult* » OR « Support*» OR « Assistance » OR «

Help* » AND « Behavior* » OR « Behaviour*» AND « Disorder* » OR « Problem* » OR « Disturbance* » OR « Disruptive* » OR « Difficult* » AND « Effect* » OR « Impact* ». Quant aux bases de données francophones Érudit et Google Scholar, la formule suivante a été utilisée : « Difficult* comportement* » OU « Consultation » OU « Accompagn*» ET « Enseignant* ». La recherche a été effectuée à travers les titres, résumés, mots clés. La méthode boule de neige a également été adoptée afin de parfaire la recherche scientifique et d’approfondir la recherche de sources pertinentes trouvées dans certains articles primaires.

Sélection de la littérature scientifique

Afin de répondre à la question de recherche, les articles devaient aborder les concepts suivants, soit les différents modèles de consultation comportementale et leur efficacité en lien avec la gestion des comportements perturbateurs en classe. De plus, les modèles de consultation devaient être mis en œuvre auprès d’une population d’enseignants titulaires d’une classe ordinaire du niveau primaire ou du niveau secondaire. Les articles portant sur les classes spécialisées n’ont donc pas été retenus. Les principaux critères d’inclusion lors de la sélection d’articles portaient sur les élèves âgés de 5 à 17 ans, présentant des difficultés comportementales, des troubles du comportement ou un TDAH. Les études abordant le trouble du spectre de l’autisme (TSA) ou les difficultés d’apprentissage ont été exclues. Seulement les études publiées dans les douze dernières années ont été retenues, c’est-à-dire entre 2012 et 2024.

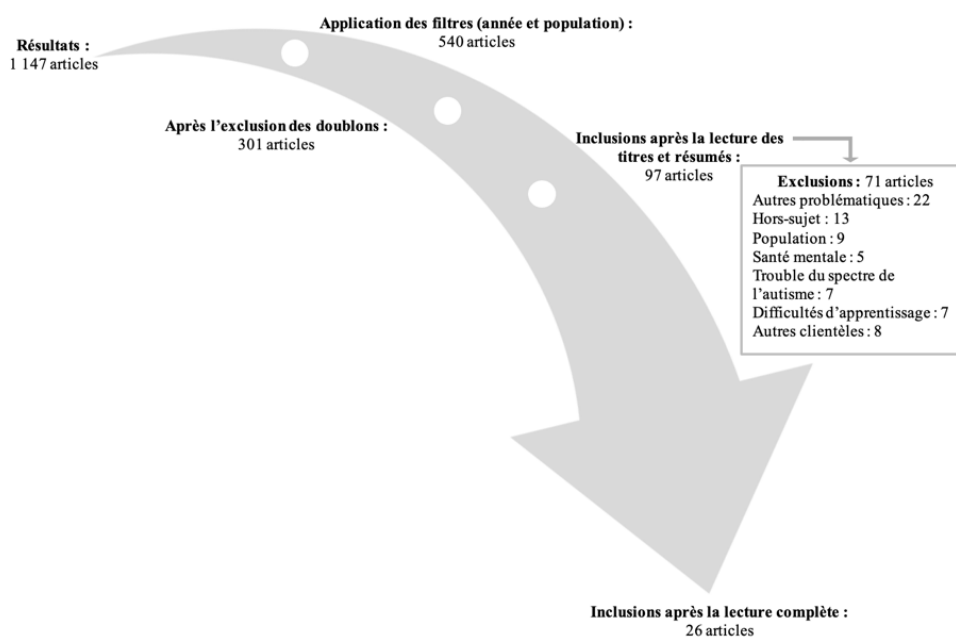
La sélection des articles scientifiques s’est déroulée au cours du mois de février 2024. Au total, 540 articles ont émergé de la recherche documentaire et ont été transférés dans le logiciel EndNote, à partir duquel il a été possible d’éliminer les doublons ($n = 301$) et les articles s’éloignant de la question de recherche ($n = 71$). Les articles éliminés ont été évalués en fonction de critères d’exclusions précis. En effet, plusieurs articles hors sujet ($n = 13$) ou n’abordant pas la problématique étudiée ($n = 22$) ont été rejetés. De plus, les articles ne ciblant pas la population souhaitée ($n = 9$) ont été écartés. Finalement, tous les articles n’étant pas axés sur des élèves présentant des difficultés comportementales ou des troubles du comportement ont été exclus. Par exemple, les articles portant sur les troubles de santé mentale ($n = 5$), le trouble du spectre de

l'autisme ($n = 7$), les difficultés d'apprentissage ($n = 7$), le trouble d'attachement ($n = 5$), les différences culturelles ($n = 2$) et les élèves vivant de l'intimidation ($n = 1$) ont été exclus.

La figure 1 illustre les différentes étapes du processus de sélection des articles. Un total de 97 articles ont été inclus après la lecture des titres et des résumés. Parmi ceux-ci, 71 ont été exclus puisqu'ils ne répondaient pas aux critères d'inclusion, menant à un total de 26 articles retenus pour la recension des écrits. À la suite de ce tri, seulement 26 articles ont été retenus, répondant aux critères d'inclusion. Les études sélectionnées devaient reposer sur des devis qualitatifs, quantitatifs ou mixtes. Préférentiellement, les articles provenant du Canada ou des États-Unis étaient privilégiés, mais certaines études provenant du Royaume-Uni ont été retenues.

Figure 1

Résultats de la recherche documentaire



Résultats

Parmi les études retenues ($n = 26$), dix études comportent un devis qualitatif (Campbell et al., 2013; Coles et al., 2015; Eisenhower et al., 2016; Garbacz et al., 2022; Kaye et al., 2020; Massé

et al., 2013a, 2013b, 2016; O'Farrell et Kinsella, 2018; Partee et al., 2022) et seize études comportent un devis quantitatif (Collier-Meek et al., 2019; Coutts et al., 2012; Dart et al., 2012; Gaudreau et Frenette, 2014; Garbacz et al., 2019; Holdaway et Owens, 2015; Jones et al., 2013; Kim et al., 2012; LaBrot et al., 2020; Massé et al., 2019; McGoey et al., 2013; Reinke et al., 2014; Sheridan et al., 2012; Sheridan et al., 2013; Sheridan et al., 2017; Witte et al., 2023). Les études se répartissent selon les niveaux scolaires suivants : préscolaire ($n = 3$), préscolaire-primaire ($n = 8$), primaire ($n = 9$) et secondaire ($n = 6$). Huit études ont intégré des capsules de formation aux consultations, tandis que l'accompagnement s'est déroulé principalement en individuel ($n = 16$) plutôt qu'en groupe ($n = 8$). Alors que l'appendice A présente une synthèse des caractéristiques et des principaux résultats des études qualitatives, l'appendice B présente une synthèse pour les études quantitatives.

Dans les sections qui suivent, nous présentons d'abord les résultats concernant les effets auprès des enseignants, puis ceux auprès des élèves, et enfin, ceux auprès des parents. Pour chacune des sections, les résultats des études qualitatives sont présentés d'abord, puis ceux des études quantitatives suivront.

Effets sur les enseignants

Les études recensées mettent principalement en évidence des retombées au niveau du sentiment d'auto-efficacité des enseignants, du niveau de stress et d'épuisement professionnel, de la compréhension des comportements des élèves ainsi que du niveau d'engagement des enseignants.

Sentiment d'auto-efficacité

Dans une étude qualitative réalisée au primaire (Kaye et al., 2020), les enseignants ayant participé à leur programme ont rapporté un gain de confiance dans leurs interventions et leur gestion de classe. Les études qualitatives de Massé et al. (2013a, 2013b, 2016) réalisées au secondaire rapportent également des témoignages qui vont en ce sens, en particulier lorsque l'accompagnement est offert en mode individuel. L'étude menée par O'Farrell et Kinsella (2018)

souligne également que les enseignants ayant participé à un programme de consultation comportementale se sentent davantage autonomes et compétents dans la gestion des comportements perturbateurs en classe.

Trois études quantitatives réalisées au primaire indiquent une amélioration du sentiment d'auto-efficacité des enseignants dans tous les aspects liés à la gestion des comportements difficiles des élèves, comparativement à un groupe témoin (Eisenhower et al., 2016; Gaudreau et Frenette, 2014). L'étude de Gaudreau et Frenette (2014) portant sur le *Programme de formation à la gestion positive des situations de classe* (GPS), précise que la taille de l'effet est forte sur le plan du sentiment d'auto-efficacité des enseignants ayant participé au programme. À l'inverse, l'étude quantitative de Massé et al. (2019) réalisée au secondaire ne montre aucune différence significative entre le sentiment d'auto-efficacité des enseignants ayant participé au *Programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire* (ACES) et ceux du groupe témoin.

Épuisement professionnel et stress

Les résultats de l'étude qualitative de Kaye et al. (2020) soulignent l'importance de l'espace de validation de leurs compétences et de soutien créé par la consultation comportementale, prévenant ainsi l'épuisement professionnel.

Les résultats de l'étude quantitative de Massé et al. (2019) corroborent ces affirmations puisqu'une réduction significative du stress (taille moyenne de l'effet) est observée chez les enseignants du secondaire ayant participé à leur programme. De leur côté, McGoey et al. (2013) rapportent que la consultation comportementale, à travers le programme *Training opportunities for tots and staff* (TOTS), contribue à renforcer les compétences émotionnelles des enseignants, telles que l'initiative et la maîtrise de soi en situation de crise. Ces enseignants montrent également une augmentation de la motivation à enseigner.

Compréhension des comportements et pratiques pédagogiques

Les études qualitatives de Massé et al. (2013a, 2013b, 2016) révèlent que les enseignants ayant participé au programme ACES, qu'il soit offert en modalité individuelle ou en groupe, ont rapporté un meilleur niveau de compréhension des causes des comportements problématiques, ainsi qu'une plus grande capacité à réfléchir sur leurs propres pratiques. Dans le cadre de leur programme, 66 % des enseignants rapportent avoir modifié leur perception des élèves présentant un trouble du comportement, et 70 % indiquent avoir remis en question certaines de leurs interventions.

Dans leur étude, Reinke et al. (2014) rapportent une diminution modérée du recours aux pratiques punitives, avec une taille moyenne d'effet. Quant à eux, LaBrot et al. (2020) se sont davantage intéressés aux retombées sur les pratiques pédagogiques. Leurs résultats mettent en évidence une hausse considérable du recours aux éloges spécifiques et une diminution significative des réprimandes, illustrant une taille d'effet importante.

Attitudes et engagement des enseignants

Selon l'étude qualitative de Coles et al. (2015), le fait d'échanger sur leurs croyances éducatives dans un contexte bienveillant a renforcé l'engagement des enseignants et leur acceptation au changement. L'étude de Massé et al. (2016) va dans le même sens puisque certains enseignants ayant participé au programme de consultation comportementale ACES mentionnent se sentir moins isolés et davantage valorisés dans leur rôle, ce qui renforce leur engagement professionnel.

L'étude quantitative de Garbacz et al. (2019) indique une hausse modérée de l'acceptabilité de la CBC entre les mesures pré et postintervention. Pour leur part, les résultats quantitatifs de McGoey et al. (2013), montrent des effets modérés sur certaines compétences émotionnelles des enseignants, telles que la prise d'initiative ainsi que la maîtrise de soi.

Effets sur les élèves

Les résultats obtenus à travers les études recensées indiquent des retombées chez les élèves, notamment sur le plan des comportements perturbateurs, de l'engagement scolaire, des compétences socioémotionnelle ainsi que de la relation avec l'enseignant.

Comportements des élèves

Quatre études qualitatives montrent des effets au niveau des comportements des élèves. Dans les études de Massé et al. (2013a, 2013b, 2016), les enseignants rapportent une diminution de la provocation, de l'opposition, tandis que les participants de l'étude de Coles et al. (2015) indiquent une augmentation des comportements appropriés chez les élèves visés par le programme.

Les résultats de deux études quantitatives vont dans le même sens (Dart et al., 2012; Jones et al., 2013), alors qu'une troisième étude ne montre pas d'effets significatifs sur les comportements des élèves (Garbacz et al., 2019).

Engagement scolaire

Trois études qualitatives mettent en évidence l'influence positive de la consultation comportementale sur l'engagement scolaire des élèves. Selon Coles et al. (2015), la qualité de la mise en œuvre des interventions a un impact positif sur l'engagement scolaire des élèves. Dans le cadre du programme ACES, Massé et al. (2016) révèlent que les enseignants observent que leurs élèves sont plus calmes, plus coopératifs et plus disposés à apprendre après la mise en œuvre des plans d'action, témoignant d'effets significatifs sur la motivation et la disponibilité des élèves. L'étude qualitative effectuée par Kaye et al. (2020) révèle que la mise en œuvre de stratégies adaptées semble accroître l'engagement scolaire et la motivation des élèves.

Les résultats de l'étude quantitative de Dart et al. (2012) vont dans le même sens puisqu'une augmentation du temps d'engagement scolaire est observée chez trois des quatre élèves participants, avec une forte taille d'effet.

Compétences socioémotionnelles

L'étude quantitative de Sheridan et al. (2017) rapporte des gains significatifs dans les compétences socioémotionnelles des élèves issus de milieux vulnérables, avec une forte taille d'effet.

Effets des modèles sur les pratiques parentales et la collaboration école-famille

Les études recensées indiquent que la consultation comportementale a des retombées sur les pratiques parentales, notamment à travers l'implication des parents, les compétences parentales, leur taux de satisfaction et d'acceptabilité à la consultation comportementale.

Implication et compétences parentales

Deux études qualitatives mettent en évidence certains facteurs déterminants dans l'engagement des parents. Par exemple, les résultats de l'étude de Coutts et al. (2012) révèlent que l'invitation par l'enseignant constitue un levier essentiel pour favoriser la participation des parents à la consultation comportementale. De leur côté, Garbacz et al. (2022) soulignent une amélioration des compétences à la résolution de problèmes des parents ayant participé à la CBC.

L'étude quantitative de Kim et al. (2012) met en évidence une amélioration significative de la participation parentale à la résolution de problèmes ainsi que sur la relation avec l'enseignant, avec forte taille d'effet. Dans leurs études, Sheridan et al. (2013; 2017) soulignent des gains importants quant à la communication école-famille et au niveau de l'implication parentale. Cependant, l'étude de Garbacz et al. (2019) révèle des effets non significatifs sur la relation parent-enseignant, avec une taille d'effet faible, bien qu'une amélioration modérée soit notée pour l'acceptation de la CBC et la gestion des comportements perturbateurs par les parents.

Satisfaction et acceptabilité parentale

Les résultats des études sur la CBC révèlent globalement une perception positive de cette approche par les participants, notamment une grande acceptabilité par les parents (Garbacz et al., 2022; Witte et al., 2023) et les enseignants (Witte et al., 2023).

Facteurs influençant l'efficacité

La recension des écrits met en évidence plusieurs facteurs influençant l'efficacité des interventions qui sont détaillés dans ce qui suit.

Qualité de l'accompagnement et rôle du consultant

Six études qualitatives soulignent que la qualité de la relation entre le consultant et l'enseignant constitue un facteur déterminant dans l'efficacité de la consultation comportementale. Coles et al. (2015) et Collier-Meek et al. (2019) illustrent l'importance du climat de confiance et de collaboration instauré entre l'enseignant et le consultant. De leur côté, Massé et al. (2013a, 2013b, 2016) mettent en évidence le rôle central de la crédibilité professionnelle du consultant et sur la création d'un climat sécurisant permettant aux enseignants de se sentir soutenus et compris à travers tout le processus de consultation comportementale. L'étude de Kaye et al. (2020) révèle que 98 % des enseignants considèrent le soutien offert directement sur le terrain comme étant essentiel au succès de l'accompagnement.

Modalités d'accompagnement

Les études recensées révèlent que les composantes des modalités d'accompagnement semblent influencer l'efficacité de la consultation comportementale. Tout d'abord, il existe un écart entre l'accompagnement continu et le soutien ponctuel. L'étude de Kaye et al. (2020) rapporte que la majorité des enseignants préfèrent un accompagnement continu puisque cela permet de se sentir soutenu et cela favorise la mise en place de nouvelles interventions. Dans le même sens, les enseignants ayant participé à l'étude quantitative de Reinke et al. (2014) révèlent l'importance d'avoir un accompagnement en classe pour mettre en pratique les nouvelles compétences acquises lors des séances de formation en consultation comportementale. La durée de l'accompagnement constitue également un facteur déterminant dans l'efficacité de la consultation comportementale. En effet, Kaye et al. (2020) montrent qu'un modèle de consultation s'échelonnant sur une période de deux ans génère des effets significatifs sur l'ensemble des variables étudiées. Concernant le format des rencontres, tant l'accompagnement individuel que l'accompagnement de groupe

présentent des avantages distincts. Le format individuel semble permettre un soutien personnalisé et une analyse plus approfondie des situations problématiques rencontrées par un élève (Massé et al., 2013a, 2013b, 2016). Le format de groupe, quant à lui, favorise l'engagement et l'ouverture au changement des enseignants grâce aux échanges collectifs et au partage d'expériences lors de la résolution de problèmes (Coles et al., 2015; Massé et al., 2013a, 2013b, 2016).

Dans un autre ordre d'idées, l'intégration de la formation théorique au soutien pratique constitue un élément déterminant. Coles et al. (2015) et Collier-Meek et al. (2019) démontrent que la formation seule a peu d'impact si elle n'est pas accompagnée d'un soutien pratique, comme la modélisation ou les jeux de rôle. Selon eux, cette combinaison permet aux enseignants de se sentir mieux préparés et de s'approprier davantage les concepts théoriques. Dans la même perspective, l'étude quantitative de Holdaway et Owens (2015) indique que la probabilité d'adoption des pratiques de gestion comportementale recommandées est plus grande lorsqu'il y a présence de consultation avec des leaders clés d'opinion, de rétroaction directe ainsi que d'entretien motivationnel ou d'entretien de développement professionnel. Quant à la CBC, l'étude qualitative de Garbacz et al. (2022) met en évidence l'importance de la valorisation de l'expertise parentale par les intervenants scolaires. Cependant, certains obstacles sont observés, notamment au secondaire, où les antécédents de relations négatives vécues durant le parcours à l'école primaire et les contacts parents-enseignants peu fréquents limitent la participation parentale et nuisent à l'acceptabilité des interventions (Garbacz et al., 2019).

Facteurs contextuels

Différents facteurs contextuels semblent influencer l'efficacité de la consultation comportementale. Tout d'abord, le soutien institutionnel, notamment celui de la direction d'école, semble essentiel pour assurer la mise en œuvre et la pérennité des interventions. L'appui de la direction dans le processus de consultation comportementale favorise la disponibilité des enseignants, valorise leur participation et permet d'intégrer les stratégies proposées à la philosophie de l'établissement (Jones et al., 2013; O'Farrell et Kinsella, 2018). Enfin, le niveau d'expérience et la formation initiale des enseignants jouent un rôle important dans l'implantation des

programmes de consultation comportementale ainsi que dans la mise en œuvre des interventions (Holdaway et Owens, 2015; Jones et al., 2013; Kaye et al., 2020). Les enseignants moins expérimentés ou n'ayant pas reçu de formation en gestion comportementale rapportent plus de bénéfices, tant sur le plan du soutien perçu que de l'amélioration de leurs pratiques (Coles et al., 2015; McGoey et al., 2013).

Discussion

Les résultats obtenus à partir des études recensées ($N = 26$) permettent d'affirmer que les modèles de consultation comportementale s'avèrent efficaces pour soutenir les enseignants dans la gestion des comportements perturbateurs et l'amélioration du climat de classe, tant au primaire qu'au secondaire. Cet essai met également en évidence une convergence méthodologique puisque les données qualitatives et quantitatives obtenues à travers la recension montrent une cohérence entre les résultats. Ces modèles, bien qu'ils diffèrent dans leur structure et leurs modalités d'application, se montrent efficaces et permettent de renforcer les compétences professionnelles des enseignants, tout en favorisant la réussite scolaire et l'adaptation des élèves présentant des difficultés comportementales. Les résultats obtenus présentent des effets modérés à forts, selon les variables étudiées.

Les résultats les plus probants concernent le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. Plusieurs études démontrent que les enseignants ayant participé à une consultation comportementale rapportent une augmentation significative de leur sentiment de confiance et de compétence (Eisenhower et al., 2016; Gaudreau et Frenette, 2014; Kaye et al., 2020; Massé et al., 2013b, 2016; O'Farrell et Kinsella, 2018). Ces derniers se perçoivent comme mieux outillés pour intervenir auprès des élèves et prévenir l'escalade des comportements perturbateurs en classe (Eisenhower et al., 2016; Gaudreau et Frenette, 2014). Ces constats rejoignent la littérature plus générale sur l'accompagnement des enseignants qui montre qu'un accompagnement par un professionnel qui inclut des formations, de la pratique réflexive et de la rétroaction contribue à faire augmenter significativement le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (Gaudreau et Nadeau, 2015; LaBrot et al., 2024).

Au-delà du sentiment d'auto-efficacité, la consultation comportementale génère d'autres retombées positives chez les enseignants, bien que les effets soient plus modérés. Certains modèles entraînent une réduction du stress des enseignants (Massé et al., 2019) ainsi qu'une amélioration de leurs pratiques pédagogiques (LaBrot et al., 2020; Reinke et al., 2014). McCullough et al. (2021) associent d'ailleurs la consultation comportementale et le soutien professionnel à une réduction des facteurs de risque liés à l'épuisement des enseignants, diminuant ainsi le nombre d'enseignants qui quittent la profession. À l'inverse, Aloe et al. (2014) soulignent que l'absence de soutien conduit les enseignants à utiliser davantage de pratiques punitives en classe, ce qui détériore leur relation avec les élèves et accrot le risque d'épuisement professionnel.

Les effets observés sur le comportement des élèves varient d'une étude à l'autre. Certaines études indiquent une augmentation des comportements adaptés et collaboratifs des élèves (Coles et al., 2015; Dart et al., 2012; Massé et al., 2013a, 2016, 2019), alors que d'autres études montrent une absence de résultat à ce niveau (Garbacz et al., 2019). Ces constats pourraient dépendre de la fidélité d'implantation du programme et du niveau d'engagement des enseignants (Garbacz et al., 2022; Sheridan et al., 2012). D'autre part, il se peut que le manque de résultats dans certaines études soit lié à la gravité des problèmes de comportement rencontrés par les élèves ciblés, les retombées demeurant généralement plus limitées auprès de ces élèves (Garbacz et al., 2019; Sheridan et al., 2017). Ces auteurs soulignent que lorsque les troubles du comportement sont plus sévères, un accompagnement plus intensif peut être nécessaire.

De façon générale, les études menées au primaire rapportent plus d'effets significatifs, que ce soit auprès des enseignants ou des élèves. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces résultats. Tout d'abord, l'organisation scolaire peut jouer un rôle déterminant. Au primaire, les enseignants passent plus de temps avec leurs élèves, ce qui favorise la constance, la cohérence et la qualité du lien enseignant-élève (Kam et al., 2003). À l'inverse, au secondaire, la diversité d'adultes impliqués auprès des élèves et la rotation des groupes compliquent la continuité et la mise en œuvre des interventions (Garbacz et al., 2022; Massé et al., 2016). De plus, les problématiques rencontrées

à l'adolescence différent de celles observées chez les enfants. En effet, à l'adolescence, les troubles du comportement sont généralement plus enracinés qu'à l'enfance et s'accompagnent fréquemment d'autres problématiques telles que la consommation de substances ou des symptômes dépressifs, ce qui rend la compréhension et la prise en charge plus complexes (Massé et al., 2016).

Les résultats obtenus indiquent des effets plus consistants sur les enseignants que sur les élèves. De manière générale, les retombées de la consultation comportementale concernent le développement des compétences professionnelles des enseignants et l'amélioration de leurs pratiques éducatives (Eisenhower et al., 2016; Gaudreau et Frenette, 2014; LaBrot et al., 2020; Massé et al., 2013a, 2013b, 2016; Kaye et al., 2020). À l'inverse, les effets observés chez les élèves sont souvent plus variables et moins marqués (Garbacz et al., 2019, 2022; Massé et al., 2019). Massé et al. (2016, 2019) émettent une hypothèse pour expliquer ce constat : les enseignants qui sont accompagnés développent une meilleure compréhension des causes des comportements problématiques, ce qui peut les amener à faire preuve d'une plus grande tolérance face à ces comportements, ce qui peut paraître comme une absence d'effet sur les élèves, alors qu'il s'agit d'un changement positif dans la posture professionnelle de l'enseignant.

Facteurs d'efficacité identifiés

Les études recensées mettent en lumière plusieurs facteurs clés associés à l'efficacité des modèles de consultation comportementale, qui relèvent à la fois des dimensions relationnelles, des modalités d'intervention, de la qualité d'implantation et du contexte institutionnel.

La qualité de la relation entre le consultant et l'enseignant apparaît comme une condition essentielle à la réussite du processus de consultation comportementale. Une alliance collaborative fondée sur la confiance, la crédibilité professionnelle, la bienveillance et l'absence de jugement favorisent l'engagement des enseignants et leur ouverture au changement (Massé et al., 2013b; O'Farrell et Kinsella, 2018). Selon Sheridan et al. (2012) et Garbacz et al. (2022), les approches centrées sur la recherche de solutions et le partage d'expérience plutôt que directives se révèlent plus efficaces pour soutenir la réflexion, l'autonomie, la responsabilisation ainsi que le sentiment

d'appartenance des enseignants. En se sentant considérés comme des partenaires actifs, les enseignants développent un sentiment de compétence accrue et maintiennent leur motivation à modifier leurs pratiques (Dickinson, 2000; Kaye et al., 2020).

Sur le plan des modalités d'intervention, plusieurs études soulignent l'importance de l'accompagnement soutenu dans le temps pour assurer la pérennité des effets des programmes. Les suivis réguliers et l'accompagnement continu offert par les consultants (Eisenhower et al., 2016; Kaye et al., 2020; Massé et al., 2013a; Partee et al., 2022), combinés à des formations et à des occasions de mise en pratique, permettent aux enseignants d'assurer une intégration des stratégies abordées dans leur quotidien (Massé et al., 2016). En ce sens, la relation de confiance établie entre le consultant et l'enseignant apparaît aussi comme une condition essentielle à la réussite du processus consultatif (Massé et al., 2013b; O'Farrell et Kinsella, 2018). Selon Luong (2025), cet accompagnement est particulièrement important pour les enseignants en début de carrière. Finalement, la pertinence perçue par les acteurs influence leur adhésion au processus consultatif (Garbacz et al., 2022; Kaye et al., 2020; O'Farrell et Kinsella, 2018; Witte et al., 2023).

En ce qui concerne la qualité de l'implantation, comme ce qui est observé généralement en lien avec l'efficacité des programmes (Gresham, 2005), l'intégrité d'implantation du programme s'avère être un élément déterminant de l'efficacité, puisque les études montrent que les effets positifs sur les comportements des élèves et sur les pratiques enseignantes sont maximisés lorsque les enseignants appliquent les stratégies avec constance et rigueur (Dart et al., 2012; LaBrot et al., 2020). À cet effet, l'engagement des enseignants s'accroît lorsqu'ils perçoivent la pertinence et l'utilité de cette démarche (Coles et al., 2015), mais peut varier selon la formation initiale reçue et le contexte éducatif dans lequel ils oeuvrent (McCullough et al. 2021).

Plusieurs facteurs contextuels semblent affecter l'efficacité des programmes de consultation. Le soutien institutionnel offert par la direction de l'école semble faciliter non seulement la mise en œuvre des programmes, mais assure également leur pérennité (Holdaway et Owens, 2015; Kam et al., 2003; Massé et al., 2013a, 2013b, 2016). La littérature confirme ces

constats : le soutien et la qualité de la direction d'école favorisent la création d'un climat de confiance, augmentent la motivation des enseignants et permettent l'adoption de nouvelles pratiques éducatives (Chin, 2007; Moore et al., 2024), autant d'éléments essentiels à la réussite du processus de consultation comportementale.

Limites des données actuelles

L'hétérogénéité des devis méthodologiques des études recensées et la taille restreinte des échantillons de plusieurs études limitent la portée des résultats (Campbell et al., 2013; Garbacz et al., 2019). D'autre part, peu de recherches incluaient un suivi après l'intervention, ce qui ne permet pas de conclure sur le maintien des effets à moyen ou à long terme (Garbacz et al., 2019; Jones et al., 2013). De plus, la majorité des recherches recensées proviennent de contextes scolaires étrangers, principalement américains, ce qui limite leur généralisation au contexte scolaire québécois, à l'exception des programmes ACES (Massé et al., 2013, 2016, 2019) et GPS (Gaudreau et Frenette, 2014).

Retombées pratiques

Cet essai met en évidence plusieurs retombées pratiques pertinentes. Cette recension souligne que la consultation comportementale contribue à diminuer le stress associé à la gestion des comportements perturbateurs, permet de renforcer le sentiment de compétence des enseignants et favorise l'adoption de pratiques positives en classe (Eisenhower et al., 2016; Kaye et al., 2020; Massé et al., 2019). Ces résultats démontrent la pertinence d'intégrer ce type de pratiques chez les psychoéducateurs œuvrant en milieu scolaire dans l'exercice de leur rôle-conseil auprès des enseignants et des parents, en cohérence avec les orientations de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ, 2025). Comme mentionné précédemment, la consultation en milieu scolaire gagne en efficacité lorsqu'elle inclut des professionnels capables de fournir un accompagnement soutenu et une collaboration solide avec l'enseignant (Dickinson, 2000; Pierce, 2015), favorisant ainsi l'implantation de pratiques éducatives à plus long terme. En effet, il importe que le psychoéducateur s'assure de maintenir une posture collaborative, favorisant la création du lien de confiance et la relation professionnelle avec l'enseignant, avant d'aborder les techniques

d'intervention et les pratiques éducatives (Hétu, 2019). Les résultats de cette recension mettent de l'avant l'importance de combiner les compétences relationnelles et l'expertise, notamment par la maîtrise des outils d'observation clinique, de l'analyse fonctionnelle du comportement et de la résolution de problèmes (Gaudreau et Nadeau, 2015; Massé et al., 2013a, 2016, 2019).

La réussite du processus de consultation comportementale repose également sur un soutien institutionnel de qualité, notamment à travers la reconnaissance et la valorisation du rôle-conseil des psychoéducateurs, en leur allouant le temps et les ressources nécessaires pour assurer un accompagnement de qualité auprès de l'équipe-école (Garbacz et al., 2022; O'Farrell et Kinsella, 2018; Reinke et al., 2014). Dans ce sens, l'intégration de la consultation comportementale en amont au plan d'intervention, c'est-à-dire dès le début de l'année scolaire, contribuerait à outiller l'équipe-école dans l'implantation d'interventions universelles, ciblées et constantes. Cela permettrait de renforcer la cohérence des interventions, de soutenir le développement du sentiment d'efficacité des enseignants et de maximiser les conditions de réussite des élèves.

Recherches futures

Les études recensées soulignent la nécessité d'approfondir l'efficacité des modèles de consultation comportementale à travers des devis méthodologiques plus précis. Dans ce sens, des études longitudinales permettraient d'évaluer les effets à long terme sur le sentiment d'efficacité des enseignants, la stabilité des pratiques pédagogiques ainsi que les effets sur la réussite et le bien-être des élèves. Également, le développement d'études randomisées de plus grande envergure permettrait d'offrir une meilleure validité des résultats et contribuerait à préciser l'efficacité des interventions dans divers contextes scolaires. Le développement d'outils plus sensibles au changement apparaît également essentiel afin de mieux cibler les progrès et les difficultés rencontrées, tant auprès des enseignants que des élèves et leur famille. Par ailleurs, des recherches menées auprès de groupes précis, tels que les enseignants en début de carrière ou ceux travaillant auprès d'élèves présentant des problématiques plus spécifiques (psychopathologie, TDAH, trouble grave du comportement, trouble du spectre de l'autisme, etc.) permettraient de mieux cibler les interventions et d'augmenter la pertinence de la consultation comportementale en milieu scolaire.

Finale­ment, les futures recherches devraient prendre en compte les variables modé­ratrices et médiatrices, telles que la motivation et l'expérience des enseignants ou encore le climat scolaire ou le soutien institutionnel, afin d'identifier les conditions qui favorisent davantage l'efficacité de la consultation comportementale. De plus, la comparaison entre différents modèles apparaît essentielle pour identifier et déterminer les composantes qui déterminent leur efficacité. Cela permettrait de mieux cibler les facteurs ou les éléments transférables ou adaptables à divers contextes scolaires. Il s'avère prioritaire d'évaluer et d'adapter les modèles existants, tout en tenant compte des particularités culturelles. À cet effet, les programmes ACES (Massé et al., 2013a, 2013b, 2016, 2019) et GPS (Gaudreau et Frenette, 2014), développés au Québec, offrent une base solide pour les prochaines recherches ou pour la mise en place de nouveaux modèles de consultation comportementale.

Contribution de cette recension

Cette recension des écrits constitue la première synthèse francophone sur la consultation comportementale en milieu scolaire, qui intègre à la fois des études qualitatives et quantitatives. En effet, cette recension des écrits offre un cadre de référence pertinent pour les chercheurs qui souhaitent approfondir l'étude des effets de la consultation comportementale en milieu scolaire, notamment en contexte québécois où les programmes demeurent limités. Mettant en lumière les facteurs clés d'efficacité de la consultation comportementale, cette synthèse permet également de mieux guider la pratique des psychoéducateurs œuvrant en rôle-conseil en milieu scolaire, tout en proposant des pistes de solution et en illustrant les conditions favorables à la réussite de l'accompagnement en consultation comportementale. Enfin, cette synthèse ouvre la voie à l'amélioration des services et le développement des programmes de consultation comportementale en milieu scolaire québécois, soulignant la nécessité d'offrir un soutien accru et constant auprès des enseignants.

Forces et limites de l'essai

L'essai présente plusieurs forces, notamment la diversité des modèles étudiés et l'inclusion d'études quantitatives et qualitatives. Cette diversité et le nombre d'études recensées ($n = 26$) ont permis de dresser un portrait plus nuancé des effets associés aux différents modèles. Une autre force de cet essai réside dans la validation de la stratégie de recherche documentaire par la bibliothécaire universitaire ainsi que par la direction de recherche, ce qui a permis d'assurer la rigueur méthodologique et la justesse de la recension des écrits. Toutefois, certaines limites ont également été soulevées, notamment en ce qui concerne les années de publication des études recensées qui s'étendent sur une période de 10 ans, soit de 2012 à 2022. Bien qu'elle permette de prendre en compte les développements et l'évolution des progrès en éducation, l'inclusion d'études plus actuelles aurait permis de mettre en lumière des données davantage à jour.

Conclusion

La recension de ces 26 études portant sur l'efficacité des différents modèles de consultation comportementale met en lumière différents effets, tant pour les enseignants que pour les élèves et les familles. Chez les enseignants, les résultats révèlent une amélioration du sentiment d'auto-efficacité (Eisenhower et al., 2016; Gaudreau et Frenette, 2014; Kaye et al., 2020), une diminution du stress et de l'épuisement professionnel (Kaye et al., 2020; Massé et al., 2016 ; Reinke et al., 2014), une meilleure compréhension des comportements des élèves (LaBrot et al., 2020; Massé et al., 2013; 2016; 2019) ainsi qu'une augmentation de l'engagement professionnel (Coles et al., 2015; Garbacz et al., 2019; McGoey et al., 2013). Chez les élèves, les études recensées révèlent une diminution des comportements perturbateurs (Coles et al., 2015; Dart et al., 2012; Jones et al., 2013; Massé et al., 2013, 2016, 2019), une augmentation de l'engagement scolaire (Coles et al., 2015; Kaye et al., 2020; Massé et al., 2016) et un développement marqué des compétences socioémotionnelles (Kaye et al., 2020; Sheridan et al., 2017). Par ailleurs, certaines études soulignent également des retombées sur les pratiques parentales, telles qu'une meilleure communication école-famille et l'augmentation de l'implication des parents à la résolution de problèmes (Garbacz et al., 2019, 2022 ; Kim et al., 2022; Sheridan et al., 2013; 2017). Cependant, il est démontré que plusieurs conditions influencent l'efficacité de ces consultations, notamment la

qualité de la formation reçue par les enseignants, leur engagement à mettre en œuvre les stratégies recommandées, le soutien institutionnel, ainsi que les caractéristiques individuelles des élèves telles que la gravité des troubles du comportement ou le contexte familial. De plus, comme mentionné précédemment, la plupart des études recensées proviennent de contextes scolaires américains. Cette recension met donc en évidence la nécessité de poursuivre les recherches sur l'efficacité des modèles de consultation comportementale en contexte québécois, mais également de s'inspirer davantage des programmes développés à l'étranger afin d'élargir l'éventail des modèles disponibles. Une telle variété serait particulièrement pertinente au primaire, où les modèles implantés demeurent limités, alors qu'au secondaire, le programme ACES montre des effets positifs et des gains notables sur plusieurs aspects (Massé et al., 2013a, 2013b, 2016, 2019). Dans cette perspective, l'intégration et l'adaptation de divers modèles de consultation comportementale en contexte scolaire québécois constituent une avenue prometteuse pour soutenir le bien-être des enseignants, tout en favorisant l'inclusion et la réussite scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales.

Références

- Alkahtani, K. D. F. (2022). Teachers' knowledge and attitudes toward sustainable inclusive education for students with emotional and behavioral disorders. *Children*, 9(12), 1940. <https://www.mdpi.com/2227-9067/9/12/1940>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. et Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion : A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- 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/https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021a). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(1), 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021b). 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>
- Campbell, A., Rodriguez, B. J., Anderson, C. et Barnes, A. (2013). Effects of a tier 2 intervention on classroom disruptive behavior and academic engagement. *Journal of Curriculum & Instruction*, 7(1), 32-54. <https://doi.org/10.3776/joci.2013.v7n1p32-54>
- [Chin, J. M. \(2007\). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8\(2\), 166-177. <https://doi.org/10.1007/BF03029253>](https://doi.org/10.1007/BF03029253)
- Coles, E. K., Owens, J. S., Serrano, V. J., Slavec, J. et Evans, S. W. (2015). From consultation to student outcomes: The role of teacher knowledge, skills, and beliefs in increasing integrity in classroom management strategies. *School Mental Health*, 7(1), 34-48. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9143-2>
- Collier-Meek, M. A., Sanetti, L. M. H., Levin, J. R., Kratochwill, T. R. et Boyle, A. M. (2019). Evaluating implementation supports delivered within problem-solving consultation. *Journal of School Psychology*, 72, 91-111. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.002>

- Coutts, M. J., Sheridan, S. M., Kwon, K. et Semke, C. A. (2012). The effect of teacher's invitations to parental involvement on children's externalizing problem behaviors: An examination of a CBC intervention. *Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools*. CYFS Working Paper 2012-3.
- Dart, E. H., Cook, C. R., Collins, T. A., Gresham, F. M. et Chenier, J. S. (2012). Test driving interventions to increase treatment integrity and student outcomes. *School Psychology Review*, 41(4), 467-481. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087500>
- Dickinson, D. (2000). Consultation: Assuring the quality and outcomes. *Educational Psychology in Practice*, 16(1), 19–23. <https://doi.org/10.1080/713666039>
- Eisenhower, A., Taylor, H. et Baker, B. L. (2016). *Starting Strong: A school-based indicated prevention program during the transition to kindergarten*. *School Psychology Review*, 45(2), 141-170. <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.141-170>
- Fortier-Moreau, G. (2021). Enjeux de l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire. *Nouveaux cahiers du socialisme*, (26), 48-55. <https://id.erudit.org/iderudit/96594ac>
- Garbacz, S. A., Beattie, T., Novotnak, T., Kurtz-Nelson, E., Zahn, M., Yim-Dockery, H., Cohenour, J. et Jordan, P. (2019). Examining the efficacy of conjoint behavioral consultation for middle school students with externalizing behavior problems. *Behavioral Disorders*, 46(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0198742919888844>
- Garbacz, S. A., Jordan, P., Novotnak, T., Young, K., Zahn, M. et Markham, M. A. (2022). Parent, teacher, and student perceptions of conjoint behavioral consultation for middle school students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 32(4), 454-485. <https://doi.org/10.1080/10474412.2022.2054422>
- 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. et Frenette, É. (2014). Efficacité perçue d'un programme de formation continue des enseignants sur la gestion des comportements difficiles en classe. *Revue québécoise de psychologie*, 35(3), 205-231.
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 72(4), 27-45. <https://doi.org/10.3917/nras.072.0027>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à

prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1012124ar>

Gouvernement du Québec. (2023). *Effectif scolaire de la formation générale des jeunes par école selon diverses variables, années scolaires 2018-2019 à 2022-2023*, Québec. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken213_Afich_Tabl.page_tabl?p_lang=1&p_id_raprt=3512#de_temps_refrn=2021-2022&tri_de_statut=1&tri_codfc2=5

Gouvernement du Québec. (2023). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2021-2022*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER6VR5R B27183853185252d;iC3&p_lang=1&p_id_raprt=3606

Gresham, F. M. (2005). Response to intervention: An alternative means of identifying students as emotionally disturbed. *Education and Treatment of Children*, 28(4), 328–344. <http://www.jstor.org/stable/42899857>.

Hétu, J.-L. (2019). *La relation d'aide : éléments de base et guide de perfectionnement* (6^e éd.). Chenelière Éducation.

Holdaway, A. S. et Owens, J. S. (2015). The effect of training and consultation condition on teachers' self-reported likelihood of adoption of a daily report card. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 222-235. <https://doi.org/10.1037/a0037466>

Jones, D., Monsen, J. et Franey, J. (2013). Using the staff sharing scheme to support school staff in managing challenging behaviour more effectively. *Educational Psychology in Practice*, 29(3), 258-277. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.820173>

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>

Kam, C. M., Greenberg, M. T. et Walls, C. T. (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the PATHS curriculum. *Prevention Science*, 4, 55–63. <https://doi.org/10.1023/a:1021786811186>

Kaye, A. J., Pejic, V., Jordan, M., Dennery, K. M. et DeMaso, D. R. (2020). Evaluation of an urban school-based social, emotional, and behavioral health professional development and consultation model. *Children & Schools*, 42(2), 79-87. <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa005>

- Kennedy-Lewis, B. L. et Murphy, A. S. (2016). Listening to "frequent flyers": What persistently disciplined students have to say about being labeled as "bad". *Teachers College Record*, 118(1), 1–40. <https://doi.org/10.1177/016146811611800106>
- Kim, E. M., Sheridan, S. M., Kwon, K., Woods, K. E., Carrie, A. S. et Sjuts, T. M. (2012). Conjoint behavioral consultation and parent participation: The role of parent-teacher relationships. *Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools*. CYFS Working Paper No. 2012-1.
- Klopfer, K. M., Scott, K., Jenkins, J. et Ducharme, J. (2019). Effect of preservice classroom management training on attitudes and skills for teaching children with emotional and behavioral problems: A randomized control trial. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 49-66. <https://doi.org/10.1177/0888406417735877>
- LaBrot, Z. C., Dufrene, B. A., Whipple, H., McCargo, M. et Pasqua, J. L. (2020). Targeted and intensive consultation for increasing Head Start and elementary teachers' behavior-specific praise. *Journal of Behavioral Education*, 29(4), 717-740. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09342-9>
- LaBrot, Z. C., Smith, T., Maxime, E., et Lawson, A. (2024). School-based consultation and coaching for promoting teachers' generalized outcomes: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101379>
- 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* (3^e éd., p. 61-78). Chenelière Éducation.
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 139-152. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0139>.
- Luong, G-Y. (2025). The effectiveness of mentoring, coaching and induction practices for early career teachers : A scoping review. *Teaching and teacher education*, 163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105065>
- MacFarlane, K. et Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- 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., Couture, C., Bégin J.-Y., Rousseau, M. et Plouffe-Leboeuf, T. (2019). Effets auprès d'enseignants du secondaire d'un modèle de consultation pour soutenir l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 89-116. <https://doi.org/10.7202/1060008ar>
- Massé, L., Couture, C., Bégin, J.-Y. et Lévesque, V. (2013a). Utilisation du processus d'évaluation fonctionnelle dans un programme d'accompagnement adressé à des enseignants du secondaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 34, 29-50.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V., et Bégin, J.-Y. (2013b). Impact of a school consulting programme aimed at helping teachers integrate students with behavioural difficulties into secondary school: actors' points of view. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 327-343. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.775719>
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (2016). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 4-38. <https://doi.org/10.7202/1036892ar>
- Massé, L., Daigle, S., S. Trépanier, N., Grenier, C. et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Les dispositifs de développement professionnel basés sur l'assistance professionnelle. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 166-198). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Bluteau, J., Verret, C. et Beaudry, 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* (3^e éd., p. 5-36). Chenelière Éducation.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignant·e·s québécois·es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 41-63. <https://doi.org/10.7202/1070726ar>
- McCullough, S. N., Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A. et Pandey, T. (2021). A preliminary study of BEST in CLASS—Elementary on teacher self-efficacy, burnout, and attributions. *Behavioral Disorders*, 47(2), 84-94. <https://doi.org/10.1177/01987429211010672>
- McGoey, K., Rispoli, K., Schneider, D., Clark, B. et Novak, K. P. (2013). Improving behavior with preschool consultation: A pilot study of the TOTS Model. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 23(3), 185-199. <https://doi.org/10.1080/10474412.2013.785180>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

[Moore, S.A., Shridhar, A., Taormina, I., Rajadhyaksha, M. et Azad, G. \(2024\). The perspective of school leaders on the implementation of evidence-based practices : A mixed methods study. *Implementation Research & Practice*, 5. <https://doi.org/10.1177/26334895231220279>](#)

O'Farrell, P. et Kinsella, W. (2018). Research exploring parents', teachers' and educational psychologists' perceptions of consultation in a changing irish context. *Educational Psychology in Practice*, 34(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1461612>

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). (2025). *Cadre de référence : La psychoéducation en milieu scolaire* (4^e éd.). <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Le-cadre-de-la-psychoeducation-en-milieu-scolaire.pdf>

Partee, A., Williford, A. et Whittaker, J. (2022). Implementing "Banking Time" with teachers and preschoolers displaying disruptive behaviors: Links between consultant-teacher relationship quality, implementation fidelity and dosage, and dyadic teacher-child interactions. *School Mental Health*, 14(2), 341-356. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09467-1>

Pierce, J. D. (2015). *Teacher-coach alliance as a critical component of coaching : Effects of feedback and analysis on teacher practice* [thèse de doctorat, University of Washington, Seattle, Washington, États-Unis]. <http://hdl.handle.net/1773/33786>

Plouffe, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J.-Y. et Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental: liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 177-199. <https://doi.org/10.7202/1060011ar>

Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L. et King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 74-82. <https://doi.org/10.1177/1063426613519820>

- Rinkel, M. (2011). *Creating opportunities for all: A qualitative study of the reintegration of students with emotional/behavioral disorders to the mainstream environment* [thèse de doctorat, University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota, États-Unis].
- Sheridan, S. M., Holmes, S. R., Coutts, M. J. et Smith, T. E. (2012). *Preliminary effects of conjoint behavioral consultation in rural communities*. University of Nebraska–Lincoln, Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools. CYFS Working Paper No. 2012-3.
- Sheridan, S. M., Ryoo, J. H., Garbacz, S. A., Kunz, G. M. et Chumney, F. L. (2013). The efficacy of conjoint behavioral consultation on parents and children in the home setting: Results of a randomized controlled trial. *Journal of School Psychology, 51*(6), 717-733. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.09.003>
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Coutts, M. J., Dent, A. L., Kunz, G. M. et Wu, C. (2017). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher-parent relationship. *J Sch Psychol, 61*, 33-53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.002>
- Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale - Revue de recherches en éducation, 65*(1), 87-102. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0087>
- Witte, A. L., Schumacher, R. E. et Sheridan, S. M. (2023). The effectiveness of technology-delivered conjoint behavioral consultation: Addressing rural student and family needs. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 33*(3), 254–279. <https://doi.org/10.1080/10474412.2022.2083624>

Appendice A

Tableau 1

Synthèse des caractéristiques et des résultats des études qualitatives

Auteur	Échantillon	Description de l'intervention	Thèmes abordés	Principaux résultats
Campbell et al. (2013)	N = 3 garçons de 7 à 10 ans à risque de développer des comportements problématiques États-Unis	<i>Check-In/Check-Out (CICO)</i> Entrevue fonctionnelle avec l'enseignant pour cibler les comportements problématiques Rencontres quotidiennes avec le consultant (à l'arrivée) : remise de la carte de suivi, rappel des attentes, établissement d'un objectif quotidien Rétroaction verbale de l'enseignant à différents moments de la journée Rencontres quotidiennes avec le consultant (fin de journée) : révision de la journée, atteinte de l'objectif Rapport quotidien envoyé aux parents pour signature Rencontres régulières entre l'équipe multidisciplinaire pour analyser les progrès et ajuster le plan	Comportements perturbateurs des élèves Engagement scolaire des élèves	Réduction des comportements perturbateurs pour l'ensemble des participants (3/3) Hausse de l'engagement scolaire (2/3)
Coles et al. (2015)	N = 25 enseignants de 6 écoles primaires et leurs élèves États-Unis	<i>Daily Report Card (DRC)</i> Entrevues initiales sur la gestion de classe et comportements ciblés Collecte de données Rencontre de planification des objectifs Suivis hebdomadaires par observations Séances de consultation bihebdomadaires (30 à 60 min) centrées sur le développement des connaissances, des croyances et des compétences des enseignants	Connaissances des enseignants : TDAH et la gestion du comportement Croyances des enseignants : implication des enseignants dans le processus et modification de leurs croyances Compétences des enseignants : jeux de rôle liés aux compétences à améliorer	Hausse des connaissances sur le TDAH et la gestion du comportement Amélioration des compétences de gestion des comportements Modification des croyances; Acceptabilité élevée Effets positifs sur comportements ciblés Effets positifs sur rendement scolaire des élèves
Eisenhower et al. (2016)	N = 33 enseignants de maternelle (32 F; 1 H) repartis dans 7 écoles, 97 enfants (5 ans) à	Programme <i>Starting Strong</i> Prévention en vue de la transition vers la maternelle Suivis avec la famille : 10 séances hebdomadaires de groupe (1h30), 2 rencontres individuelles (1h), 2 suivis mensuels (1h30). Contenu : Retour sur les devoirs, discussion de	Fidélité du programme : recrutement, validité sociale, assiduité, observations des parents et satisfaction	Assiduité élevée aux séances Parents rapportent une diminution des problèmes de comportement Amélioration de la relation parent-enseignant

Auteur	Échantillon	Description de l'intervention	Thèmes abordés	Principaux résultats
	risque de développer des troubles du comportement et leurs parents ($n = 97$) États-Unis	groupe, vidéos, jeux de rôle. Suivis avec les enseignants : 4 rencontres en sous-groupe (1h) sur 10 semaines. Contenu : didactique, jeux de rôle, discussions, vidéos, plans individualisés pour les élèves	Effets sur les comportements perturbateurs Engagement des parents et des enseignants Relation parent-enseignant Satisfaction des parents	Acceptabilité au programme et engagement élevé Satisfaction élevée
Garbacz et al. (2022)	$N = 8$ garçons de 10 à 13 ans provenant de 7 écoles secondaires, leurs parents ($n = 8$ F) et 4 enseignants en classe ordinaire. États-Unis	Consultation comportementale conjointe (CBC) Adaptation du programme au secondaire Groupes de discussion (45-60 minutes) et rencontres individuelles (20-30 minutes) Déroulement des séances : présentation du modèle CBC, période de questions et discussion dirigée Enregistrement et transcription des séances pour collecte de données	Procédure de la consultation (pertinence, format, sujets) Communication et collaboration école-famille Sélection des participants Caractéristiques des élèves Obstacles et facilitateurs à l'implantation Acceptabilité de la CBC	Parents, enseignants et élèves perçoivent la CBC comme pertinente, utile et bénéfique. Élèves rapportent que le CBC pourrait les aider directement (soutien individualisé, meilleure communication entre maison et école). Obstacles : manque de temps, défis organisationnels, difficultés de collaboration, faible engagement parental. Acceptabilité élevée, mais ajustements nécessaires pour le contexte du secondaire (flexibilité, prise en compte du développement adolescent et de la multiplicité des enseignants).
Kaye et al. (2020)	$N = 22$ membres du personnel scolaire, provenant de 5 écoles primaires États-Unis	Programme innovateur de développement professionnel et de consultation comportementale en milieu scolaire Programme d'une durée de 2 ans : 11 ateliers de formation équipe-école et consultant, totalisant 27 h 30 de formation (développement socio-émotionnel, stratégies de gestion de classe, gestion de crise) Définition d'objectifs individualisés Minimum de 120 h de consultation effectuée auprès de l'équipe-école Évaluation régulière des objectifs	Besoins comportementaux perçus par le personnel Sentiment d'auto-efficacité du personnel scolaire Satisfaction envers les formations et la consultation Gains obtenus après la participation au programme	Participation élevée au programme Augmentation des connaissances, des habiletés et du sentiment d'auto-efficacité du personnel scolaire Taux de satisfaction élevé des enseignants et des directions d'écoles Progrès observés dans la mise en pratique des interventions Acceptabilité du programme élevée

Auteur	Échantillon	Description de l'intervention	Thèmes abordés	Principaux résultats
Massé et al. (2013a)	<i>N</i> = 42 enseignants québécois du secondaire (27 F ; 15 H), 11 accompagnateurs (6 F ; 5 H) et 8 directions d'école Canada	Programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES) 5 à 6 rencontres d'accompagnement par année (novembre à mai) Modalités d'accompagnement : individuel (60 à 75 minutes) ou groupe d'un maximum de 6 enseignants (120 à 150 minutes) Contenu : capsules de formation, résolution de problèmes, évaluation fonctionnelle du comportement et soutien ponctuel entre les rencontres.	Perception de tous les acteurs sur le programme (enseignants, direction, consultant) Compréhension des comportements Perception de l'accompagnement et de la résolution de problème	Évaluation fonctionnelle du comportement jugée utile à la compréhension des comportements Amélioration des attitudes et des perceptions envers les ÉPDC Augmentation de la réflexion sur les pratiques des enseignants Appréciation élevée des activités de résolution de problème Acceptabilité élevée, nécessitant une formation continue
Massé et al. (2013b)	<i>N</i> = 61 enseignants du secondaires, consultants (<i>n</i> = 11) et directions d'école (<i>n</i> = 8) Canada	Programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES) 5 à 6 rencontres d'accompagnement par année (novembre à mai) Modalités d'accompagnement : individuel (60 à 75 minutes) ou groupe d'un maximum de 6 enseignants (120 à 150 minutes) Contenu : capsules de formation, résolution de problèmes, évaluation fonctionnelle du comportement et soutien ponctuel entre les rencontres.	Appréciation générale du programme Compréhension des comportements perturbateurs Pratique réflexive et rétroaction Relation enseignant-élève et climat de classe Sentiment d'auto-efficacité des enseignants Modalités d'accompagnement	Appréciation élevée du programme par tous les acteurs Meilleure compréhension des comportements perturbateurs et de leurs causes Augmentation de la réflexion sur les pratiques Amélioration de la relation enseignant-élève et du climat de classe Modalité de groupe montre une meilleure efficacité
Massé et al. (2016)	<i>N</i> = 42 enseignants québécois du secondaire (27 F ; 15 H), 11 accompagnateurs (6 F ; 5 H) et 8 directions d'école Canada	Programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES) 5 à 6 rencontres d'accompagnement par année (novembre à mai) Modalités d'accompagnement : individuel (60 à 75 minutes) ou groupe d'un maximum de 6 enseignants (120 à 150 minutes) Contenu : capsules de formation, résolution de problèmes, évaluation fonctionnelle du comportement et soutien ponctuel entre les rencontres.	Appréciation globale des acteurs Organisation des rencontres et modalité d'accompagnement Contenus abordés dans les rencontres Animation des rencontres Accompagnateur	Utilité et efficacité élevée du programme selon les acteurs Meilleure compréhension des causes des comportements Augmentation des attitudes positives et de la réflexivité Amélioration du climat de classe Modalité de groupe plus pertinent pour les échanges et la réflexivité
O'Farrell et Kinsella (2018)	<i>N</i> = 3 parents d'enfants âgés entre 6 et 10 ans, 3	Consultation comportementale scolaire	Soutien obtenu à travers la consultation	Parents : amélioration du comportement et du bien-être des

Auteur	Échantillon	Description de l'intervention	Thèmes abordés	Principaux résultats
	enseignants et 3 psychologues scolaires Irlande	Entretiens semi-structurés auprès d'enseignants, parents et psychologues scolaires pour évaluer l'efficacité perçue de la consultation comportementale Études de cas Rencontres individuelles semi-structurées avec les 3 acteurs (tous dans la même semaine)	Compréhension du processus de consultation Perception et efficacité perçue de la consultation	enfants, accroissement du sentiment de soutien Enseignants : augmentation du sentiment de compétence, mais besoin de clarification du processus Psychologues : efficacité et résultats positifs, mais augmentation accrue de la charge de travail
Partee et al. (2022)	N = 168 enfants de 4 ans (58 F; 110 H) présentant des comportements perturbateurs, 57 enseignants de maternelle et 4 consultants États-Unis	Programme <i>Banking Time</i> Séances individuelles enseignant-enfant (10 à 15 minutes), 2 à 3 fois par semaine, durant 7 semaines : l'enfant dirige les activités (jeux symboliques, arts, blocs, etc.) et l'enseignant enrichit les interactions (observation, narration, nommer les émotions, modélisation d'habiletés sociales). Rencontres individuelles consultant-enseignant (1 h 30), aux 2 semaines : formation, appels téléphoniques une semaine sur deux, envoi hebdomadaire de vidéo pour rétroaction.	Qualité de la relation enseignant-enfant Qualité de la relation consultant-enseignant Effets sur les interactions positives en classe (enfant envers l'enseignant) Fidélité de l'implantation du programme	Amélioration de la qualité de la relation enseignant-enfant Hausse des interactions positives en classe Diminution des comportements perturbateurs Perception élevée et positive de la relation consultant-enseignant Fidélité d'implantation élevée

Notes. H = hommes; F = femmes; ÉPDC = élèves présentant des difficultés comportementales.

Appendice B

Tableau 2

Synthèse des caractéristiques et des résultats des études quantitatives

Auteurs	Échantillons	Devis	Description de l'intervention	Variables étudiées	Résultats
Collier-Meek et al. (2019)	N=14 enseignants en classes ordinaires, provenant de 4 écoles primaires États-Unis	Expérimental à cas unique avec mesures prétest et post-test	Consultation basée sur la résolution de problèmes Plan de gestion de classe comprenant 18 stratégies basées sur la routine et la prévisibilité, les attentes positives, l'engagement des élèves, le renforcement positif et la gestion de comportements perturbateurs Observation de la gestion de classe 2 à 3 fois par semaine (30 minutes) Observation du comportement des élèves du groupe 2 à 3 fois par semaine (15 minutes) Consultation motivationnelle : suivis aux 1 ou 2 mois avec l'enseignant	Fidélité du traitement : adhésion au programme et qualité d'implantation du plan de gestion de classe Engagement scolaire et comportements perturbateurs des élèves Validité sociale : perceptions des enseignants sur les plans, les consultants et le soutien offert	Hausse significative de la fidélité du traitement (adhésion + qualité de la mise en œuvre) Engagement scolaire : pré < post Comportements perturbateurs : pré > post Acceptabilité élevée par les enseignants
Coutts et al. (2012)	N= 207 enfants de la maternelle à la troisième année, leurs parents (n = 207) et enseignants (n = 82) États-Unis	Expérimental randomisé avec GE et GT et mesure prétest et post-test	Consultation comportementale conjointe (CBC) 4 à 5 rencontres en sous-groupe (2-3 parents, enseignant et consultant) sur 8 semaines Identification des besoins (forces, comportements, objectifs) Élaboration du plan (stratégies maison/école, matériel, soutien requis) Évaluation du plan (suivi, ajustements ou maintien)	Degré d'invitation des enseignants à la participation des parents Effets sur les comportements des élèves Collaboration école-famille	Plus les parents se sentent accueillis et valorisés par l'école, plus leur participation est élevée Comportements des élèves : GE < GT Collaboration école-famille : pré < post
Dart et al. (2012)	N = 4 élèves âgés de 6 à 11 ans (3 H; 1 F) et leurs enseignantes (4 F)	Quasi expérimentale avec GE et GT Mesure prétest et post-test	(1) Protocole <i>Self-monitoring</i> ; l'élève évalue son comportement (questionnaire et minuterie) (2) Intervention <i>Check-in/Check-</i>	Temps d'engagement scolaire Intégrité du traitement	Intégrité du traitement : pré < post (n = 3/4) Temps d'engagement scolaire : pré < post (n = 3/4)

Auteurs	Échantillons	Devis	Description de l'intervention	Variables étudiées	Résultats
	d'écoles primaires (maternelle, 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e année) États-Unis		<p><i>out</i> modifiée : complétion du journal quotidien du comportement (DBRC) par l'enseignant et récompense</p> <p>(3) Système <i>Response cost</i> (renforcement du comportement) : formulaire de suivi et récompense</p> <p>(4) <i>Behavior-specific praise (BSP)</i> : éloges spécifiques au comportement par l'enseignant</p>		
Garbacz et al. (2019)	N = 4 garçons de 12 à 14 ans, leurs enseignants titulaires (2 F; 2 H) et leurs parents (2 F; 2 H) États-Unis	Expérimental à cas unique avec mesures prétest et post-test	<p>Consultation comportementale conjointe (CBC) :</p> <p>Approche facilitant la collaboration école-famille (entretiens de consultation) Identification des besoins</p> <p>Analyse des besoins</p> <p>Mise en œuvre du plan</p> <p>Évaluation du plan</p>	<p>Comportements perturbateurs en classe</p> <p>Relation parent-enseignant</p> <p>Compétences des parents et des enseignants à la résolution de problème</p> <p>Acceptabilité de la CBC</p>	<p>Comportements perturbateurs en classe : non significatif</p> <p>Relation parent-enseignant : non significatif</p> <p>Compétences des parents et des enseignants à la résolution de problème : pré < post</p> <p>Acceptabilité de la CBC : pré < post</p>
Gaudreau et Frenette (2014)	N = 46 enseignants du premier cycle du primaire Canada	Quasi expérimental avec GE (n = 28) et GT (n = 18) Mesures prétest et post-test	<p>Programme de formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) (Gaudreau, 2012)</p> <p>Développement des compétences des enseignants en matière de gestion de comportements difficiles et développement de leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP)</p> <p>10 ateliers : profil et éléments clés d'une gestion de classe efficace, différents modèles d'intervention et développement d'habiletés sociales chez les élèves</p> <p>Accompagnement : gestion des situations stressantes en classe, discussions sur les situations difficiles, recherche de solutions, stratégies d'intervention et résolution de problème</p>	<p>SEP des enseignants quant à la gestion des comportements difficiles</p> <p>Efficacité de l'accompagnement et des formations</p> <p>Répercussions du programme GPS observées</p> <p>Satisfaction des enseignants</p>	<p>SEP des enseignants quant à la gestion des comportements difficiles : GE > GT</p> <p>Efficacité de l'accompagnement et des formations : pré < post</p> <p>Répercussions du programme GPS observées : pré < post</p> <p>Satisfaction des enseignants : pré < post</p>

Auteurs	Échantillons	Devis	Description de l'intervention	Variables étudiées	Résultats
Holadaway et Owens (2015)	$N = 157$ enseignants (maternelle à la 6 ^e année) de 8 écoles primaires États-Unis	Quasi expérimental avec mesures prétest et post-test	<i>Training and consultation condition</i> (TCC) 4 conditions de consultations : Consultation avec leaders clés d'opinion Consultation avec rétroaction Consultation entretien motivationnel Entretien développement professionnel (rencontres habituelles)	Probabilité d'adoption de l'intervention : Années d'expérience Épuisement professionnel Sentiment d'auto-efficacité Utilisation d'approches pédagogiques et comportementales Support de la direction d'école	Modèle de régression selon les variables étudiées : Consultation avec rétroaction > Entretien développement professionnel (rencontres habituelles) > Consultation avec leaders d'opinion clés > Consultation entretien motivationnel
Jones et al. (2013)	$N = 20$ acteurs scolaires d'écoles primaires (18 F): direction, adjoint administratif, enseignants du premier cycle ($n = 4$), enseignants du deuxième cycle ($n = 10$), enseignants de tous cycles confondus ($n = 4$) Royaume-Uni	Quasi-expérimental avec mesure prétest et post-test	<i>Staff Sharing Scheme</i> (SSS) 5 séances de consultation (1 h 30): analyse de problèmes, définition des problèmes, collecte de données systématique, gestion comportementale Structure et animation des rencontres : étude de cas, collecte de données et recherche de solution en groupe	Utilité du modèle SSS pour la gestion du comportement des élèves Influence du modèle SSS face à la perception et à l'attribution causale des comportements perturbateurs	Utilité du modèle SSS pour la gestion du comportement des élèves : pré < post Influence du modèle SSS face à la perception et à l'attribution causale des comportements perturbateurs : pré < post
Kim et al. (2012)	$N = 207$ enfants de la maternelle à la troisième année, leurs parents ($n = 207$) et enseignants ($n = 87$) États-Unis	Étude expérimentale randomisée avec GE ($n = 112$) et GT ($n = 95$) Mesure prétest et post-test	Consultation comportementale conjointe (CBC) 4 à 5 entretiens avec consultant-parent-enseignants (sur 8 semaines)	Qualité relation parent-enseignant Participation des parents à la résolution de problèmes	Qualité relation parent-enseignant : GE > GT Participation des parents à la résolution de problèmes : GE > GT

Auteurs	Échantillons	Devis	Description de l'intervention	Variables étudiées	Résultats
LaBrot et al. (2020)	$N = 4$ enseignants; préscolaire ($n = 2$), primaire ($n = 2$) États-Unis	Quasi expérimentale avec mesure prétest et post-test	<i>Response to Intervention</i> (RtI) : Système d'intervention à 3 niveaux : (1) Éloge comportemental (BSP) : formations didactiques en grand groupe (2) Rétroaction numérique sur les performances (DPF); Application offrant un rappel pour les éloges comportementales (3) Appareil <i>MotivAider</i> : vibration ou oreillette pour rappel d'utilisation d'éloges comportementales	Taux d'éloges spécifiques aux comportements des enseignants Taux de réprimande des enseignants Comportements d'engagement des enfants Comportements perturbateurs des enfants	Taux d'éloges spécifiques aux comportements des enseignants : pré < post Taux de réprimande des enseignants : pré > post Comportements d'engagement des enfants : pré < post Comportements perturbateurs des enfants : pré > post
Massé et al. (2019)	$N = 129$ enseignants du secondaire provenant de 19 écoles du Québec (68,2 % F; 89 % en classes ordinaires et 11% en classe d'adaptation scolaire; 64% au 1 ^{er} cycle du secondaire et 24 % au 2 ^e cycle) Canada	Quasi expérimental avec GE et GT Mesures prétest et post-test	Programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES) Consultation comportementale (en individuel ou en groupe) 5 à 6 rencontres d'accompagnement entre novembre et mai de la même année Activités : capsules de formation, activités de pratiques réflexives et de résolution de problème, journal de bord, évaluation fonctionnelle des comportements.	Stress à enseigner à des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental (ÉPDC) Relation maître-élève Attitude face à l'intégration scolaire Sentiment d'auto-efficacité	Stress à enseigner à des EPDC : GT > GE Relation maître-élève : GT = GE Attitude face à l'intégration scolaire : GT > GE Sentiment d'auto-efficacité : GT = GE
McGoey et al. (2013)	$N = 33$ enfants d'âge préscolaire (5 F; 28 H), leurs enseignants ($n = 33$) et leurs parents ($n = 19$) États-Unis	Expérimental avec mesures prétest et post-test	Programme <i>Training opportunities for tots and staff</i> (TOTS) Thème : gestion de classe Séances de formation en groupe hebdomadaires et suivis mensuels Observations en classe Aménagement de l'environnement (organisation de l'espace, règles de classe, etc.)	Maîtrise de soi Attachement Initiative Facteurs de protection Préoccupations comportementales	Maîtrise de soi : pré < post Attachement : pré = post Initiative : pré < post Facteurs de protection : pré < post Préoccupations comportementales : pré > post

Auteurs	Échantillons	Devis	Description de l'intervention	Variables étudiées	Résultats
			Enseignement de stratégies de communication et d'intervention		
Reinke et al. (2014)	$N = 68$ enseignants (61 F ; 7 H) provenant de 6 écoles primaires et leurs élèves ($n=1\ 148$) États-Unis	Quasi expérimental avec GE et GT Mesures prétest et post-test	Programme <i>Incredible Years Teacher Classroom Management</i> (IY TCM) 6 séances de formation animées par 2 consultants (journée complète) Contenu : enseignement de stratégies de gestions de classe et intervention universelles (pédagogie, renforcement positif, résolution de problème, compétences sociales, gestion des comportements perturbateurs), vidéos, jeux de rôle, rétroaction. Rencontres individuelles hebdomadaires (soutien en classe) Élaboration de plans d'action personnalisés pour les ÉPDC	Comportements des élèves Utilisation des stratégies par les enseignants Interactions enseignant-élève Temps requis par les consultants (planification, rétroaction, soutien, observation, etc.).	Comportements perturbateurs : pré > post Comportements prosociaux : pré < post Pratiques positives de gestion de classe : pré < post Pratiques punitives : pré > post Fidélité d'implantation : élevée
Sheridan et al. (2012)	$N = 90$ enfants de maternelle à la 3 ^e année du primaire présentant des comportements perturbateurs, leurs parents ($n = 90$) et 54 enseignants provenant de 20 écoles États-Unis	Expérimental avec GE et GT Mesures prétest et post-test	Consultation comportementale conjointe (CBC) en milieu rural Séances CBC menées par un consultant avec les enseignants et les parents (1 à 3 élèves ciblés par classe) Trois phases : identification des besoins, analyse des besoins/élaboration du plan et évaluation du plan.	Comportements perturbateurs des élèves Compétences sociales des élèves Performance scolaire des élèves Relation parent-enseignant Acceptabilité de la CBC Fidélité d'implantation	Comportements perturbateurs : pré > post Comportements prosociaux : pré < post Performance scolaire : pré < post Qualité de la relation parent-enseignant : pré < post Fidélité d'implantation : élevée
Sheridan et al. (2013)	$N = 207$ enfants de préscolaire à la 3 ^e année du primaire, leurs parents ($n = 207$) et leur enseignants ($n =$	Expérimental randomisé à grande échelle avec GE ($n = 113$) et GT ($n = 94$) Mesures prétest et post-test	Consultation comportementale conjointe (CBC) Rencontres consultant-parent-enseignant : identification et analyse des besoins, mise en œuvre et élaboration du plan d'intervention comportementale ;	Comportements des enfants à la maison Compétence des parents dans la résolution de problèmes Implication parentale à la maison, à l'école et dans les	Comportements des enfants à la maison : GE < GT Compétence des parents dans la résolution de problèmes : non significatif Implication parentale à la maison, à l'école et dans les

Auteurs	Échantillons	Devis	Description de l'intervention	Variabes étudiées	Résultats
	90) États-Unis		évaluation du plan, suivis pour assurer le maintien du processus CBC dans les familles	les communications école-maison	communications école-maison : non significatif
Sheridan et al. (2017)	N = 267 élèves de milieux ruraux, du préscolaire à la 3 ^e année du primaire (203 H; 64 F), leurs parents (n = 267) et leurs enseignants (n = 152) États-Unis	Expérimental randomisée en grappe (cinq cohortes) avec GE (n = 159) et GT (n = 108) Mesures prétest et post-test	Approche <i>Intent-to-treat</i> (ITT) pour valider les résultats à la suite de l'application de la Consultation comportementale conjointe (CBC) Rencontres consultant-parent-enseignant : identification et analyse des besoins ; mise en œuvre et élaboration du plan d'intervention comportementale ; évaluation du plan, suivis pour assurer le maintien du processus CBC dans les familles.	Compétences sociocomportementales des élèves de milieu rural Relation parent-enseignant	Compétences sociocomportementales des élèves de milieu rural : GE > GT Relation parent-enseignant : GE > GT
Witte et al. (2023)	N = 3 garçons âgés de 6 et 7 ans présentant des comportements perturbateurs, leurs parents (3F) et leurs enseignantes (3F)	Expérimental à cas unique Mesure prétest et post-test	Consultation comportementale conjointe réalisée à distance (Tele-CBC) Rencontres de consultation avec un étudiant au doctorat en psychologie, le parent et l'enseignant (45 à 60 minutes), par Zoom Procédure : introduction à la CBC, identification conjointe des besoins, analyse conjointe des besoins, mise en œuvre du plan d'intervention, évaluation conjointe du plan d'intervention.	Comportements de l'enfant à la maison Comportements de l'enfant à l'école Acceptabilité et efficacité de la Tele-CBC Fidélité d'implantation de la Tele-CBC	Comportements problématiques à la maison : pré > post Comportements problématiques à l'école : pré < post Fidélité de l'implantation : élevée Validité sociale : élevée

Notes. H = hommes; F = femmes; GE = groupe expérimental; GT = groupe témoin; SEP = sentiment d'efficacité personnelle; CBC = consultation comportementale conjointe; ÉPDC = élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental; SSS = *Staff Sharing Scheme*.