UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

QUELLES SONT LES MEILLEURES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE POUR FAVORISER L'INCLUSION SOCIALE DANS LES CLASSES ORDINAIRES AU SECONDAIRE ?

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
MARIE-ANDRÉE LEBLANC

JUIN 2026

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. SC.)

Direction de recherche :

Pr Jean-Yves Bégin

Prénom et nom — Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Pr Jean-Yves Bégin

Prénom et nom — Directeur de recherche

Pre Diane Rousseau

Prénom et nom — Évaluateur

Prénom et nom — Évaluateur

Résumé

Dans le milieu scolaire québécois, l'inclusion sociale des élèves en difficulté d'adaptation dans les classes ordinaires constitue un enjeu important qui complexifie le travail des enseignants. La présence de ces élèves soulève des défis tant sur le plan des apprentissages que de la gestion des comportements, ce qui rend essentielles les compétences en gestion de classe pour créer un environnement propice aux apprentissages et à l'inclusion. Cet essai repose sur une revue de littérature visant à identifier les pratiques de gestion de classe reconnues comme efficaces pour soutenir l'inclusion sociale au secondaire. Les écrits recensés mettent en évidence plusieurs leviers complémentaires, notamment la qualité de la relation enseignant-élève, l'établissement d'un cadre structuré et prévisible, l'utilisation de pratiques préventives, ainsi que le recours à un renforcement positif adapté. Les résultats montrent que les pratiques les plus efficaces ne reposent pas uniquement sur le contrôle des comportements, mais sur un équilibre entre structure et relation, favorisant à la fois l'engagement des élèves et leur sentiment d'appartenance. Ils soulignent également l'importance d'une posture enseignante cohérente, soutenue par une compréhension des besoins des élèves et par une approche inclusive. Ainsi, la gestion de classe apparaît comme un levier central de l'inclusion sociale, à condition qu'elle s'inscrive dans une perspective à la fois structurée, relationnelle et préventive.

Table des matières

Direction de recherche : ... ii
Résumé ... iii
Listes des tableaux et des figures ... vi
Remerciements ... vii
Introduction ... 1
Définition des concepts ... 4
Inclusion sociale en milieu scolaire ... 4
Modèle d'inclusion totale de Vienneau ... 5
Facteurs qui influencent l'inclusion sociale ... 5
Conditions et leviers au secondaire ... 6
Compétences enseignantes et formation à l'inclusion. ... 7
La dimension relationnelle de l'inclusion. ... 7
Vers une approche systémique et transformatrice. ... 8
Gestion de classe ... 8
Les six composantes de la gestion de classe (Gaudreau, 2024) ... 9
1. Gestion des ressources. ... 9
2. Établissement d'attentes claires ... 9
3. Développement de relations positives. ... 10
4. Attention et engagement des élèves. ... 10
5. Gestion des comportements difficiles. ... 11
6. La personne enseignante. ... 11
L'adolescence : implications pour la gestion de classe au secondaire ... 12
Spécificités organisationnelles du secondaire. ... 12
Spécificités développementales de l'adolescence. ... 12
Dynamique relationnelle et influence des pairs ... 13
Méthode ... 15
Tableau 1 ... 16
Figure 1 ... 17

Résultats 18
La relation éducative positive comme fondement de l'inclusion sociale 18
Un cadre structurant et prévisible 19
La prévention des comportements 19
Le renforcement positif 20
La posture professionnelle de l'enseignant 21
La protection de la dignité et de l'image sociale de l'élève 22
L'adaptation réciproque entre l'élève et l'environnement scolaire 22
Discussion 24
Les différentes approches d'intervention 25
Contribution de la psychoéducation 26
Impacts et pistes de recommandations 28
Forces et limites de l'essai 29
Conclusion 30
Références 33
Appendice A 39

Listes des tableaux et des figures

Tableau 1- Concepts et mots-clés

Figure 1- Diagramme de Flux

Remerciements

La réalisation de cet essai n'aurait pas été possible sans le soutien précieux de plusieurs personnes, que je tiens à remercier sincèrement.

Je souhaite d'abord exprimer ma profonde gratitude à mon directeur, Pr Jean-Yves Bégin. Votre accompagnement bienveillant tout au long de ce projet a été fondamental. Vos conseils, vos corrections attentives et vos suggestions m'ont énormément enrichie, et je vous remercie pour votre patience et votre expertise.

Un immense merci également à mes amies, Mégane St-Laurent et Maïté Ouellet, avec qui j'ai partagé chaque étape de ce processus. Nos séances de rédaction, nos échanges, notre soutien mutuel ont rendu ce cheminement à la fois plus agréable et plus porteur de sens. De notre entrée à l'aboutissement de notre maîtrise, vous êtes sans conteste la plus belle rencontre de mon parcours universitaire. Merci du fond du cœur.

Je tiens aussi à remercier les professeurs et chargés de cours de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui ont contribué à ma formation. Une mention spéciale à Mme Christine Lavoie et Pre Claire Beaudry, qui ont su me transmettre leur passion et leurs connaissances sur l'impact de la relation dans l'intervention.

Enfin, je remercie mon conjoint et mes enfants pour leur soutien indéfectible. Votre présence, votre patience et votre amour m'ont portée à travers les moments plus difficiles de ce parcours. Grâce à vous, ce projet a pu voir le jour.

Introduction

Le milieu scolaire québécois est marqué par une diversification importante des profils d'élèves fréquentant les classes ordinaires, ce qui transforme profondément le travail enseignant (Ministère de l'Éducation du Québec, 2022). Près du quart des élèves du réseau public québécois sont identifiés comme élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), ce qui témoigne de l'ampleur croissante des besoins d'adaptation scolaire et psychosociale (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2023). Cette réalité place les enseignants devant un défi quotidien : assurer la réussite éducative de tous les élèves tout en composant avec une hétérogénéité croissante des groupes (Bergeron et St-Vincent, 2011). Les difficultés de comportement occupent une place centrale parmi ces enjeux et complexifient de manière significative la gestion des apprentissages au secondaire (Desbiens et *al.*, 2014).

Les manifestations comportementales perturbatrices réduisent le temps consacré à l'enseignement et affectent le climat de classe ainsi que le rendement scolaire des pairs (Poulou et Norwich, 2000). Elles constituent également l'une des principales sources de stress professionnel chez les enseignants (Fernet et *al.*, 2012) et sont fréquemment associées au sentiment d'inefficacité pédagogique (Plouffe et *al.,* 2019). Plusieurs travaux établissent un lien entre l'épuisement professionnel et le départ prématuré de la profession enseignante (Dreer, 2023). Malgré les orientations inclusives du système éducatif, seule une proportion limitée des élèves présentant des troubles graves du comportement fréquente la classe ordinaire, ce qui témoigne des défis persistants d'implantation des approches d'inclusion (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2010).

Dans ce contexte, la gestion de classe apparaît comme un levier déterminant pour soutenir l'inclusion sociale et la réussite éducative (Gaudreau, 2015). Une gestion de classe efficace permet de prévenir l'apparition des conduites perturbatrices, d'accroître l'engagement des élèves et de créer un environnement propice aux apprentissages (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015). À l'inverse, des pratiques

essentiellement réactives ou coercitives sont associées à une détérioration du climat scolaire et à une marginalisation accrue des élèves plus vulnérables (Bernier et *al.*, 2021; Nadeau et *al*., 2024). La qualité de la relation éducative, la clarté du cadre et l'utilisation de stratégies préventives constituent ainsi des composantes reconnues pour favoriser l'inclusion en classe ordinaire (Gaudreau et *al.*, 2018).

Ces enjeux prennent une coloration particulière au secondaire. L'organisation scolaire y est plus fragmentée qu'au primaire, marquée par la rotation des enseignants et un temps relationnel plus limité (Hargreaves, 2001). Par ailleurs, l'adolescence correspond à une période développementale caractérisée par des transformations neurocognitives et socioaffectives qui influencent le rapport à l'autorité, à la motivation et aux pairs (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2017). Le développement encore inachevé des lobes frontaux du cerveau responsables des fonctions exécutives rend les jeunes plus sensibles au contexte relationnel et aux modalités d'intervention des adultes (Mears, 2012). L'influence accrue du groupe de pairs et le besoin d'autonomie modifient également les conditions d'exercice de la gestion de classe (Coslin et Winnykamen, 2017). Ainsi, les pratiques efficaces au primaire ne peuvent être transposées telles quelles au secondaire sans tenir compte de ces caractéristiques spécifiques (Tremblay-Gagnon, 2015). L'adolescence est donc considérée ici comme le contexte d'évolution développemental dans lequel s'inscrit la gestion de classe au secondaire.

Face à ces défis, les équipes-écoles sollicitent de plus en plus les intervenants des services complémentaires pour soutenir les enseignants dans l'analyse des situations et l'élaboration de stratégies adaptées (MEQ, 2022). Le psychoéducateur, par son expertise en adaptation psychosociale et en évaluation fonctionnelle, est appelé à jouer un rôle-conseil important dans l'aménagement d'environnements éducatifs favorables à l'inclusion (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2022). Toutefois, la formation initiale en psychoéducation aborde peu la gestion de classe comme champ d'intervention spécifique, ce qui peut créer un décalage entre les attentes du milieu scolaire et les outils disponibles. Plusieurs enseignants du

secondaire se disent d'ailleurs peu outillés pour composer avec l'hétérogénéité croissante des groupes et les besoins des élèves en difficulté (Bergeron et St-Vincent, 2011).

Selon les écrits sur la formation des psychoéducateurs au Québec, les programmes universitaires sont historiquement construits autour de l'évaluation fonctionnelle du comportement, de l'intervention auprès de personnes en difficulté d'adaptation et du rôle conseil, sans mise en évidence d'un volet de formation structuré spécifiquement autour des stratégies de gestion de classe en contexte scolaire (Caouette et *al.,* 2021). Ce positionnement formatif contraste avec les besoins exprimés en contexte scolaire, où la gestion des comportements et du climat d'apprentissage demeure un défi partagé par les équipes éducatives. Il apparaît donc nécessaire d'identifier les pratiques de gestion de classe les plus reconnues pour favoriser l'inclusion sociale dans ce contexte et de préciser comment le psychoéducateur peut en soutenir l'implantation.

Définition des concepts

Inclusion sociale en milieu scolaire

Depuis les années 1970, l'intégration scolaire a connu des avancées, en particulier grâce à une disposition de la législation américaine de 1975 (article 612-5), qui impose que les élèves en difficulté soient scolarisés dans le cadre le moins restrictif possible (Dionne et Rousseau, 2006). Elle prend plusieurs formes : physique, lorsque les élèves en difficulté fréquentent la même école que les autres ; sociale, lorsqu'ils participent aux services et activités collectives ; pédagogique, lorsqu'ils sont inclus dans les apprentissages en classe ordinaire ; et administrative, lorsque tous les élèves relèvent du même cadre organisationnel et législatif (Dionne et Rousseau, 2006). Cette démarche implique que l'élève concerné prenne part activement aux activités d'apprentissage prévues pour l'ensemble du groupe-classe (Dionne et Rousseau, 2006). La simple présence en classe ne suffit pas : l'enseignant doit le mobiliser de manière volontaire et inclusive dans la grande majorité, voire la totalité, des situations pédagogiques proposées (Dionne et Rousseau, 2006).

L'inclusion scolaire se différencie de l'intégration par une approche plus globale et repose sur le principe que chaque élève est unique et que l'école, ainsi que l'enseignement, doivent être organisés de façon à offrir à chacun une éducation adaptée à ses besoins et à ses caractéristiques personnelles (Frangieh, et Weisser 2012). Dans cette perspective, l'inclusion en éducation doit être comprise comme une démarche en évolution, plutôt que comme un état final à atteindre (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2020). L'école et la classe ordinaire ont la responsabilité de répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves, sans discrimination (Dionne et Rousseau, 2006). Ainsi, elle désigne la volonté d'offrir une éducation accessible à tous les élèves, sans égard à leurs capacités, leur identité de genre, leurs origines ethniques ou culturelles, leur milieu socioéconomique ou la présence d'un handicap (Magnússon et *al.,* 2019). Le modèle d'inclusion totale de Vienneau (2002) propose une structure conceptuelle qui permet de réfléchir aux conditions nécessaires pour une véritable inclusion éducative.

Modèle d'inclusion totale de Vienneau

Vienneau (2002) propose un modèle d'inclusion totale qui illustre les fondements d'une pédagogie inclusive structurée autour de cinq dimensions complémentaires. Ce modèle permet de comprendre que l'inclusion ne se limite pas à la présence physique des élèves en classe ordinaire, mais repose sur une transformation globale des pratiques éducatives. La normalisation vise d'abord à garantir à chaque élève l'accès aux mêmes services, activités et programmes que ses pairs, dans un cadre administratif commun. La participation renvoie ensuite à l'implication réelle de l'élève dans la vie sociale et pédagogique de la classe, soutenue par un sentiment d'appartenance authentique. L'individualisation suppose, pour sa part, des ajustements pédagogiques et évaluatifs afin de répondre aux besoins et aux rythmes propres à chacun. La dimension d'unicité invite à reconnaître les différences individuelles non comme des obstacles, mais comme des ressources susceptibles d'enrichir les apprentissages collectifs. Enfin, l'intégralité cherche à assurer un développement harmonieux de l'élève en conciliant les dimensions cognitive, affective, sociale et motrice.

Ainsi, ces cinq dimensions forment un ensemble cohérent qui oriente l'organisation de la classe vers une inclusion réelle, respectueuse à la fois des droits des élèves et de la diversité de leurs parcours (Vienneau, 2002).

Facteurs qui influencent l'inclusion sociale

L'inclusion scolaire peut être comprise à partir d'une approche systémique inspirée du modèle écologique de Bronfenbrenner, selon lequel la participation de l'élève résulte de l'interaction de plusieurs niveaux de systèmes, du microsystème au macrosystème (Boulanger et *al.,* 2011). Ces systèmes exercent une influence réciproque sur le développement de l'élève et sur ses possibilités d'engagement social (Liu et Potmesil, 2025).

Au sein du microsystème, la relation enseignant-élève, le climat de classe et les interactions entre pairs constituent les déterminants directs de l'inclusion (Liu et Potmesil, 2025). Des relations positives favorisent le développement socioémotionnel et réduisent l'isolement,

tandis que lorsque les difficultés sont perçues comme évolutives plutôt que fixes, les enseignants tendent davantage à ajuster leurs interventions (Lautenbach et Heyder, 2019). Le sentiment d'appartenance agit également comme levier central de la motivation et du bien-être scolaire (Alton-Lee, 2003).

Le mésosystème renvoie à la collaboration école-famille, essentielle à la cohérence des interventions (Boulanger et *al.,* 2011). Une relation partenariale de qualité soutient l'adaptation de l'élève et est généralement perçue positivement par les parents (Paseka et Schwab, 2019). L'exosystème comprend les politiques, les ressources et le leadership scolaire (Boulanger et *al.,* 2011). Une culture d'établissement orientée vers l'inclusion favorise un climat propice, mais doit s'accompagner d'un soutien organisationnel et de formations adéquates pour transformer les pratiques (DeMatthews et *al.,* 2020). Le macrosystème renvoie aux valeurs sociales et aux représentations de la différence (Boulanger et *al.,* 2011). Les attitudes des intervenants, influencées par leurs croyances quant à la plasticité des difficultés, conditionnent l'adhésion aux pratiques inclusives (UNESCO, 2020).

Ainsi, l'inclusion résulte d'un ensemble de facteurs interdépendants qui exigent une lecture simultanée des différents niveaux écologiques afin de soutenir des interventions cohérentes et ajustées au développement de l'élève (Boulanger et *al.,* 2011).

Conditions et leviers au secondaire

L'inclusion scolaire s'inscrit dans un projet éducatif ambitieux qui requiert des conditions institutionnelles et professionnelles favorables (Göransson et Nilholm, 2014). Au Québec, la mise en œuvre de ce projet demeure inégale, plusieurs enseignants jugeant que le soutien disponible ne correspond pas à la complexité des besoins rencontrés en classe (Bergeron et St-Vincent, 2011). Cette perception du manque de soutien influence directement le climat de classe et limite la capacité des milieux à déployer des pratiques véritablement inclusives (Bergeron et St-Vincent, 2011). Par ailleurs, la culture scolaire, encore largement marquée par une logique de performance et de sélection, entre parfois en conflit avec les visées de l'inclusion (Prud'homme et *al.,* 2011).

Dans ce contexte, les conditions d'évaluation normative peuvent fragiliser l'adhésion des intervenants scolaires aux principes inclusifs (St-Vincent, 2010).

Compétences enseignantes et formation à l'inclusion. La concrétisation de l'inclusion repose avant tout sur les compétences professionnelles des enseignants et sur leur sentiment de compétence face à l'hétérogénéité des groupes (Humphrey et *al.,* 2006). Lorsque ce sentiment de compétence est faible, les approches pédagogiques tendent à se tourner vers des pratiques plus traditionnelles et moins différenciées (Prud'homme, 2010). La formation initiale apparaît fréquemment insuffisante pour soutenir une intervention réellement ajustée à la diversité des profils d'élèves (Tremblay, 2020). Dans ce contexte, plusieurs auteurs appellent à une révision des contenus de formation afin de mieux préparer les enseignants aux exigences de l'école inclusive (Prud'homme et *al.,* 2011). Les attitudes professionnelles à l'égard de l'inclusion sont par ailleurs influencées par le stress vécu, la qualité du lien éducatif et le sentiment d'efficacité personnelle (Munthe et Thuen, 2009). À l'inverse, l'expérience accumulée et un sentiment d'autoefficacité élevé favorisent le développement d'une posture plus ouverte et confiante envers l'inclusion (Munthe et Thuen, 2009). Enfin, un contexte inclusif insuffisamment soutenu peut accentuer la fatigue professionnelle et contribuer à l'épuisement des enseignants (Skaalvik et Skaalvik, 2020).

La dimension relationnelle de l'inclusion. L'inclusion scolaire se construit d'abord au sein des relations éducatives, où la qualité du lien enseignant-élève constitue un déterminant majeur de la participation des jeunes (Avramidis et Norwich, 2002). Les élèves qui présentent des difficultés socioémotionnelles développent plus fréquemment des relations fragilisées avec les adultes de l'école (Plouffe et *al.,* 2019). Ces tensions relationnelles influencent les décisions d'orientation et sont souvent associées à des parcours spécialisés (Stoutjesdijk et *al.,* 2012). À l'inverse, une expérience concrète et positive de l'inclusion tend à renforcer l'ouverture et les attitudes favorables des enseignants (de Boer et *al.,* 2010).

Vers une approche systémique et transformatrice. Ainsi, l'inclusion scolaire se construit dans les dimensions organisationnelles, professionnelles et relationnelles, ce qui appelle une approche systémique soutenant à la fois les acteurs et les milieux (Prud'homme et *al.,* 2011). Cette perspective conduit à repenser non seulement les pratiques de classe, mais également la formation à l'enseignement et les fondements mêmes de l'institution scolaire (Prud'homme et *al.,* 2011). L'objectif central de l'éducation inclusive demeure de permettre à chaque élève de se sentir reconnu, respecté et pleinement intégré à la communauté scolaire, en développant un sentiment d'appartenance authentique (UNESCO, 2020). L'adhésion à ces valeurs peut cependant générer des tensions chez les enseignants lorsque celles-ci entrent en contradiction avec des conceptions plus traditionnelles de l'enseignement (Prud'homme et *al.,* 2011). Ces résistances s'inscrivent souvent dans une culture éducative encore marquée par la performance, la compétitivité et l'efficacité mesurable (Prud'homme et *al.,* 2011). Parallèlement, l'éducation inclusive contribue à améliorer la réussite scolaire des élèves, qu'ils présentent ou non des besoins particuliers, et produit des effets bénéfiques à long terme (Ainscow et *al.,* 2019). Elle constitue donc un levier essentiel pour le développement d'une société plus équitable et inclusive au bénéfice de tous les enfants (Stanczak et *al.,* 2024).

Gestion de classe

La gestion de classe constitue un levier central de la réussite éducative, puisqu'elle vise à créer des conditions favorables aux apprentissages, au développement et à la socialisation des élèves (Boucher, 2001). Elle s'inscrit dans une vision globale de l'enseignement où la classe est conçue comme un milieu de vie structuré et relationnel dans lequel les élèves évoluent quotidiennement (Boucher, 2001). Une classe est avant tout un espace social où se rencontrent des individus partageant un projet commun d'apprentissage et de progression (Boucher, 2001). L'enseignant y exerce un rôle de guide en mettant en place un cadre clair, des cibles précises et des moyens adaptés (Boucher, 2001).

Dans cette perspective, la gestion de classe peut être définie comme « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'un enseignant conçoit, organise et réalise pour et

avec ses élèves afin de les guider et de les faire progresser dans leurs apprentissages et leur développement » (Gaudreau, 2015). Cette définition met en évidence l'aspect proactif, structuré et relationnel de la gestion de classe ainsi que son inscription dans la mission éducative de l'école (Gaudreau, 2015). Elle s'inscrit dans une logique préventive où l'organisation du cadre éducatif soutient directement l'adaptation des élèves (MEESR, 2015).

Le climat de classe qui en découle influence directement l'engagement, la motivation et le sentiment de sécurité des élèves (Boucher, 2001). La classe doit ainsi être considérée comme un milieu de vie où les interactions sociales occupent une place centrale dans le développement global de l'élève (MEESR, 2015). Une gestion de classe efficace constitue donc un facteur déterminant pour limiter l'apparition de difficultés comportementales (MEESR, 2015).

Les six composantes de la gestion de classe (Gaudreau, 2024)

Afin d'étayer la gestion de classe dans toute sa complexité, il importe de la considérer comme un ensemble intégré de pratiques plutôt que comme une simple gestion des comportements.

1. Gestion des ressources. La gestion des ressources renvoie à l'organisation du temps, de l'espace, du matériel et des technologies afin de structurer un environnement propice aux apprentissages Une utilisation optimale de ces ressources contribue à la fluidité des activités quotidiennes et permet de réduire les sources potentielles de désorganisation (Gaudreau, 2022). La planification des transitions, de même que l'aménagement fonctionnel de l'espace, constituent des facteurs importants pour soutenir l'autonomie et la participation active des élèves (Gaudreau, 2022).

2. Établissement d'attentes claires. L'établissement d'attentes claires repose sur une formulation explicite des règles, des consignes, des routines et des procédures qui encadrent la vie de classe. Un cadre éducatif cohérent et prévisible favorise le sentiment de sécurité des élèves et soutient leur engagement scolaire (MEESR, 2015). En comprenant mieux ce qui est attendu

d'eux, les élèves parviennent à s'ajuster plus aisément aux exigences du milieu (MEESR, 2015). Structurer la classe implique d'établir des attentes claires et cohérentes, puis de les traduire dans des pratiques pédagogiques constantes (Gaudreau, 2022).

3. **Développement de relations positives.** La qualité des interactions entre l'enseignant et les élèves constitue un pilier fondamental de la gestion de classe. Un climat relationnel bienveillant favorise le sentiment de sécurité, lequel représente une condition essentielle à l'apprentissage (MEESR, 2015). Des relations positives et soutenantes contribuent directement à l'engagement des élèves et à leur persévérance scolaire (Gaudreau, 2022). Dans cette perspective, l'enseignant est appelé à préserver la qualité du lien éducatif, y compris lorsqu'il doit intervenir sur le plan disciplinaire (Gaudreau, 2022). Le développement de relations positives représente ainsi un pilier central de l'intervention éducative (Gaudreau, 2022).

4. **Attention et engagement des élèves.** Le maintien de l'attention des élèves s'appuie sur des stratégies d'enseignement différenciées et porteuses de sens pour eux. Lorsque les élèves se sentent motivés, ils démontrent une plus grande persévérance devant les défis scolaires (Espinosa Cevallos et Soto, 2020). Motiver consiste à mobiliser l'énergie des élèves en soutenant leur perception de la valeur des activités, leur sentiment de compétence et leur capacité de contrôle, ce qui favorise leur engagement scolaire (Viau, 2009). Cette motivation, particulièrement lorsqu'elle est intrinsèque, soutient un engagement durable et contribue à l'instauration d'un climat de classe positif (Aguilar et Cabrera, 2015). Ainsi, la compréhension des mécanismes de la motivation apparaît comme un levier central pour orienter les pratiques de gestion de classe (Aguilar et Cabrera, 2015). En ce sens, l'organisation du cadre ne peut être efficace sans une attention portée aux leviers motivationnels qui favorisent l'adhésion des élèves (Boucher, 2001). Dans cette logique, offrir aux élèves des occasions de faire des choix et de s'exprimer dans les activités scolaires soutient leur sentiment d'autonomie, ce qui favorise leur engagement scolaire (Viau, 2009). Cet engagement, lorsqu'il est soutenu de façon continue, renforce la dynamique du groupe et contribue à un climat propice aux apprentissages (Espinosa Cevallos et Soto, 2020).

5. Gestion des comportements difficiles. Cette composante de la gestion de classe privilégie des stratégies à la fois préventives et écosystémiques afin de répondre de manière proactive aux comportements perturbateurs. Dans cette perspective, une gestion cohérente et prévisible du cadre éducatif contribue à limiter l'apparition de manifestations comportementales inadaptées (MEESR, 2015). L'intervention éducative gagne alors à considérer non seulement le comportement observé, mais aussi les émotions de l'élève et le contexte dans lequel il évolue (Gaudreau, 2022). Ainsi, la mise en œuvre de pratiques de prévention universelle favorise le développement de l'autorégulation comportementale et l'adaptation des élèves aux exigences scolaires (MEESR, 2015).

6. La personne enseignante. Le style d'autorité adopté par l'enseignant, ses compétences socioémotionnelles et son sentiment d'efficacité personnelle exercent une influence directe sur la qualité de sa gestion de classe. En effet, les croyances et attitudes professionnelles orientent au quotidien les choix pédagogiques, relationnels et disciplinaires mis en œuvre auprès des élèves. De ce fait, la gestion de classe ne relève pas uniquement de techniques à appliquer, mais d'une posture professionnelle qui se construit et s'ajuste au fil de l'expérience. Le développement professionnel continu apparaît ainsi comme une condition essentielle pour consolider des pratiques cohérentes, réflexives et adaptées aux besoins des élèves (Gaudreau, 2022). La relation enseignant-élève constitue un facteur de protection majeur pour le développement et l'adaptation scolaire (MEESR, 2015). Un climat relationnel bienveillant favorise la sécurité affective nécessaire aux apprentissages (MEESR, 2015).

La gestion de classe agit comme un levier central du sentiment d'appartenance des élèves (MEESR, 2015). Ce sentiment d'appartenance constitue un facteur de protection reconnu pour la persévérance scolaire et l'adaptation en milieu éducatif (MEESR, 2015). La gestion de classe peut dès lors être comprise comme un système intégré où la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, la qualité des relations, le soutien à l'engagement, les interventions comportementales et la posture professionnelle interagissent pour créer un environnement véritablement inclusif (Gaudreau, 2024). Toutefois, ces principes de gestion de

classe prennent une expression particulière au secondaire, où les caractéristiques développementales de l'adolescence, la multiplicité des intervenants et l'organisation scolaire modifient les conditions relationnelles et pédagogiques dans lesquelles s'exerce l'intervention éducative.

L'adolescence : implications pour la gestion de classe au secondaire

Bien que l'adolescence ne constitue pas un concept central de cette recherche, elle représente le contexte développemental incontournable dans lequel s'exerce la gestion de classe au secondaire. Les pratiques efficaces doivent donc être interprétées à la lumière des caractéristiques propres à cette période.

Spécificités organisationnelles du secondaire. Le contexte du secondaire se distingue d'abord par une organisation moins personnalisée que celle du primaire, marquée par la multiplicité des groupes et la rotation des enseignants (Kagan et Tippins, 1991). Cette structure limite le temps consacré à la connaissance étroite de chaque élève et rend plus complexe la construction de liens éducatifs stables et continus (Hargreaves, 2001). Le climat de classe y est ainsi souvent plus formel et moins soutenant sur le plan affectif qu'au primaire, ce qui modifie la nature des relations pédagogiques (Hargreaves, 2001). Dans ce cadre, les enseignants doivent concilier la transmission des contenus, la gestion des comportements et l'atteinte des exigences ministérielles, tout en s'ajustant aux besoins d'élèves en pleine maturation (Tremblay-Gagnon, 2017).

Spécificités développementales de l'adolescence. L'adolescence correspond à une période de transformations physiques, cognitives et socioaffectives majeures qui influencent directement l'expérience scolaire (Raufelder et Kulakow, 2021). Les environnements d'apprentissage offerts au secondaire ne sont pas toujours ajustés à ces besoins développementaux spécifiques (Raufelder et Kulakow, 2021). Le développement encore inachevé du cortex préfrontal limite les capacités de planification, d'autorégulation émotionnelle et de contrôle des impulsions (Mears, 2012). De plus, les fonctions exécutives, essentielles à

l'organisation, à la prise de décision et à la gestion du stress, poursuivent leur maturation jusqu'au début de l'âge adulte (INSPQ, 2017).

Ces particularités rendent les adolescents particulièrement sensibles aux contextes relationnels et aux modalités d'intervention des adultes (Mears, 2012). Une posture d'autorité strictement normative peut alors susciter des réactions défensives si elle ne tient pas compte des besoins développementaux (Mears, 2012). Parallèlement, l'émergence de la pensée abstraite et d'habiletés sociales plus élaborées amène de nouvelles possibilités de participation et de responsabilisation des élèves (INSPQ, 2017). Les pratiques de gestion de classe gagnent donc à s'appuyer sur des cadres éducatifs qui soutiennent l'apprentissage progressif de l'autorégulation plutôt que sur une simple logique de contrôle (Tremblay-Gagnon, 2015).

Dynamique relationnelle et influence des pairs. Au secondaire, le réseau social des adolescents s'élargit et le groupe de pairs devient un levier central de socialisation (Coslin et Winnykamen, 2017). Ces relations offrent des occasions privilégiées de développer des compétences sociales et émotionnelles essentielles à l'adaptation scolaire (Coslin et Winnykamen, 2017). Le sentiment d'appartenance au groupe constitue ainsi un facteur de protection majeur, alors que les expériences de rejet fragilisent l'estime de soi et le sentiment de compétence (Claes, 2003). Dans cette perspective, la réussite scolaire apparaît étroitement liée à la qualité des liens entretenus tant avec les pairs qu'avec les enseignants (Domagała-Zyśk, 2006).

Malgré un contexte relationnel plus fragmenté qu'au primaire, la relation enseignant-élève conserve une importance déterminante au secondaire (Domagała-Zyśk, 2006). La présence d'un adulte significatif soutient le sentiment de compétence et d'appartenance, particulièrement pour les élèves plus vulnérables (Ysseldyke et *al.,* 2000). Cette réalité conduit à privilégier une approche différenciée, fondée sur les besoins des élèves plutôt que sur une application uniforme des règles (Ysseldyke et *al.,* 2000). Par ailleurs, les espaces numériques participent désormais à la construction des liens sociaux en offrant de nouveaux lieux de reconnaissance et d'identification (Coslin et Winnykamen, 2017). Toutefois, ces espaces peuvent aussi accroître la vulnérabilité

lorsqu'ils se substituent aux relations en présence et aux interactions éducatives directes (Coslin et Winnykamen, 2017).

En somme, les particularités du secondaire exigent des pratiques éducatives clairement ajustées aux besoins développementaux des adolescents (INSPQ, 2017). Un climat de classe fondé sur le respect mutuel et l'écoute active contribue à renforcer la sécurité affective et l'engagement scolaire (Coslin et Winnykamen, 2017). La reconnaissance explicite des efforts et des progrès soutient le sentiment de compétence, particulièrement chez les élèves plus vulnérables (Ysseldyke et *al.,* 2000).

Dans cette perspective, les interventions centrées sur la compréhension des comportements, plutôt que sur la sanction immédiate, favorisent le maintien de relations éducatives positives (Ysseldyke et *al.,* 2000). Une posture professionnelle combinant fermeté et empathie permet ainsi de préserver un cadre sécurisant tout en tenant compte de l'immaturité développementale propre à l'adolescence (Coslin et Winnykamen, 2017). Enfin, même en l'absence d'exclusion formelle, certains élèves peuvent éprouver un sentiment d'exclusion symbolique, ce qui rappelle l'importance de pratiques équitables visant à soutenir leur intégration sociale et leur participation au groupe-classe (Ysseldyke et *al.,* 2000).

À la lumière de ces constats, la question de recherche qui guide cet essai est la suivante : quelles sont les meilleures pratiques de gestion de classe permettant de favoriser l'inclusion sociale dans les classes ordinaires du secondaire et comment le psychoéducateur peut-il soutenir leur mise en œuvre dans une posture de rôle-conseil? Cet essai s'intéressera donc aux pratiques de gestion de classe les plus reconnues pour favoriser l'inclusion sociale et mettra en lumière la contribution spécifique du psychoéducateur dans la création d'un environnement scolaire inclusif et propice à la réussite de tous les élèves.

Méthode

Une revue de littérature a été réalisée afin de répondre à la question de recherche. Cette approche est jugée appropriée pour explorer de manière approfondie et complète les publications sur le sujet. La sélection des documents a été menée avec rigueur, en privilégiant des sources évaluées par des pairs (Grant et Booth, 2009). Cette méthode permet de dresser un portrait des connaissances existantes, d'identifier les travaux actuels et de mettre en lumière les forces et les lacunes des interventions en gestion de classe à la lumière des connaissances les plus à jour (Hart, 2018).

Des critères d'inclusion et d'exclusion ont été définis afin d'encadrer de manière systématique la recherche documentaire. Ceux-ci concernaient divers aspects, notamment le profil de la population ciblée, la zone géographique, la période de publication, la langue, ainsi que le type de méthodologie retenue. Les critères d'admissibilité retenus exigeaient que les articles portent sur des adolescents inscrits en classes ordinaires et qu'ils rendent compte d'études menées dans des contextes occidentaux (Amérique du Nord, Union européenne, Australie ou Nouvelle-Zélande), afin d'assurer la transférabilité des résultats au contexte québécois. Seules les publications scientifiques, revues par les pairs, rédigées en français ou en anglais, publiées à compter de 2015, accessibles en téléchargement et traitant d'interventions ou de programmes mis en œuvre en milieu scolaire ordinaire ont été considérées.

La recherche documentaire a été effectuée en mai 2025 à partir des bases de données accessibles via l'interface « EBSCO », reconnue pour regrouper des publications pertinentes. Les bases utilisées incluent notamment « ERIC », « Academic Search Complete » et «APA PsycInfo». Finalement, « Érudit » aura aussi été consultée pour les données accessibles principalement en français. Des mots-clés ont été sélectionnés à l'aide des thésaurus pour représenter les principaux concepts ciblés: 1) gestion de classe ; 2) pratiques ou interventions efficaces ; 3) inclusion sociale ; 4) Enseignement secondaire et 5) classes ordinaires (voir Tableau 1). Afin d'assurer la traçabilité de la démarche de recension et de gérer efficacement les références consultées, le logiciel EndNote a été utilisé. Cet outil a notamment permis d'élaborer un arbre décisionnel facilitant la visualisation claire du processus suivi.

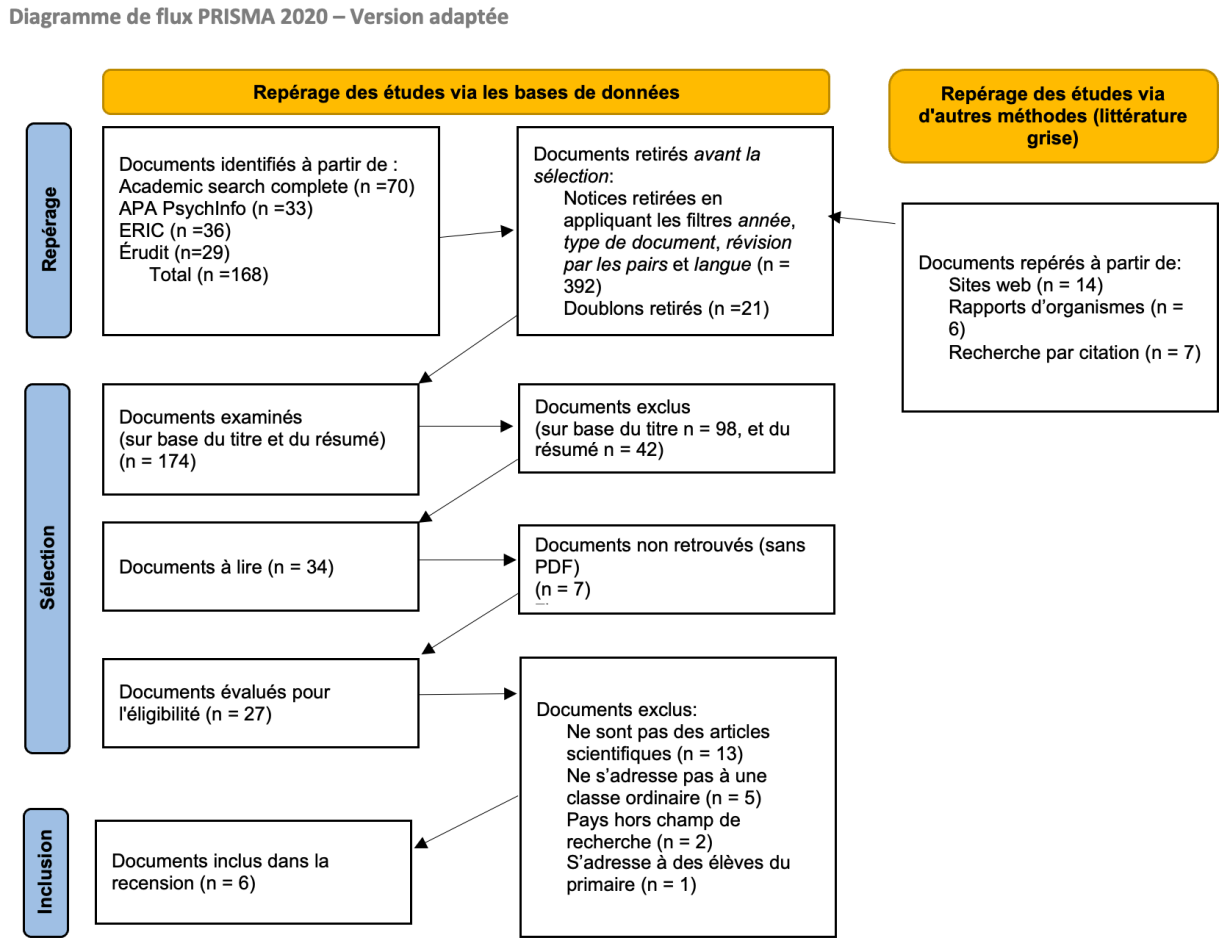
Tableau 1

Concepts et mots-clés

Gestion de classe	"class* management" OR "behavior management" OR "classroom strategie*" OR "instructional management"
	"gestion de classe" OU "gestion du comportement" OU "stratégies de classe" OU "gestion pédagogique"
Pratiques / interventions efficaces	"best practice*" OR "effective practice*" OR "evidence-based practice*" OR intervention* OR "teaching strategie*" OR guideline OR evidence
	"pratique* efficace*" OU "pratique* exemplaire*" OU "donnée* probante*" OU "stratégie* pédagogique*" OU "intervention* en classe" OU "intervention* efficace*"
Inclusion sociale	inclusion OR "inclusive education" OR "inclusive classroom*" OR mainstreaming OR "educational inclusion" OR "social inclusion"
	"inclusion sociale" OU "inclusion scolaire" OU “inclusion en milieu ordinaire" OU "scolarisation inclusive" OU "école inclusive" OU "éducation inclusive"
Enseignement secondaire	"secondary education" OR "high school" OR "secondary school"
	"école secondaire" OU "élève* du secondaire" OU "enseignement secondaire" OU "Lycée"
Classes ordinaires	"regular school" OR "general education" OR "mainstream class" OR "normal class"
	"classes ordinaires"

Comme l’illustre la figure 1, la procédure de sélection et de rétention des articles a été appliquée de manière rigoureuse afin de ne conserver que les publications répondant aux critères d’admissibilité définis. La stratégie de recherche a permis d’identifier 195 références, dont 174 ont été conservées après l’élimination des doublons. L’examen des titres a conduit à la sélection de 76 articles, parmi lesquels 34 ont été retenus à la suite de la lecture des résumés. Sept articles étant inaccessibles, l’analyse intégrale a porté sur 27 textes, menant à l’exclusion de 21 d’entre eux. Pour finir, six articles ont été conservés pour l’analyse. Celle-ci repose sur une approche thématique visant à organiser, classifier et structurer l’information (Paillé et Mucchielli, 2021).

Figure 1



Note. Inspiré et adapté Page et al. (2021)

Résultats

La relation éducative positive comme fondement de l'inclusion sociale

Les études analysées convergent vers un constat central : la qualité de la relation enseignant-élève constitue un déterminant de l'inclusion sociale au secondaire. La gestion de classe efficace ne peut être réduite à l'application de règles ou de dispositifs techniques, elle s'appuie d'abord sur une posture relationnelle caractérisée par le respect, la cohérence, l'écoute et la reconnaissance des élèves (Bernier et *al.*, 2021 ; Gaudreau et *al.*, 2018 ; Baker et *al.*, 2016).

Plusieurs études montrent que des relations éducatives positives favorisent l'instauration d'un climat de classe sécurisant, juste et prévisible, lequel soutient l'engagement scolaire et la participation sociale. Les élèves se disent davantage disposés à respecter les règles et à s'impliquer dans les tâches lorsque les interventions des enseignants sont perçues comme bienveillantes et équitables (Bernier et *al.*, 2021 ; Gaudreau et *al.*, 2018). À l'inverse, les pratiques relationnelles vécues comme coercitives ou incohérentes sont associées à une détérioration du climat de classe, à une augmentation des comportements perturbateurs et à une mise à l'écart implicite de l'élève, même sans sanctions formelles (Bernier et *al.*, 2021 ; Nadeau et *al.*, 2024).

Les résultats indiquent également que la relation éducative influence directement l'engagement comportemental des élèves. Les interactions positives et fréquentes avec l'enseignant, de même que l'utilisation de stratégies de renforcement, sont liées à une augmentation des comportements d'engagement en tâche et à une diminution des conduites dérangeantes (Speight et *al.*, 2022 ; Rafi et *al.*, 2020). Plusieurs auteurs soulignent que la qualité du lien éducatif limite le recours aux pratiques punitives. Lorsque les enseignants disposent de stratégies relationnelles et préventives, ils sont moins enclins à utiliser des interventions coercitives, lesquelles fragilisent la relation et compromettent l'inclusion (Gaudreau et *al.*, 2018 ; Nadeau et *al.*, 2024). Cette dynamique est particulièrement déterminante pour les élèves présentant des difficultés comportementales, pour qui la relation avec l'enseignant constitue un facteur clé de maintien en classe ordinaire (Bernier et *al.*, 2021).

Ainsi, l'ensemble des articles confirme que l'inclusion sociale repose d'abord sur la qualité des relations éducatives, celles-ci agissant à la fois comme levier d'engagement, facteur de protection et pilier des pratiques de gestion de classe inclusives.

Un cadre structurant et prévisible

Les recherches montrent que la relation éducative, bien que centrale, doit s'appuyer sur un cadre clair, cohérent et prévisible pour soutenir l'inclusion sociale. Les pratiques inclusives reposent sur des attentes explicites, la constance des règles et la mise en place de routines stables permettant aux élèves d'anticiper le déroulement des situations scolaires (Gaudreau et *al.*, 2018 ; Bernier et *al.*, 2021).

L'enseignement explicite des comportements attendus, l'affichage des règles et les rappels préventifs réduisent les comportements perturbateurs et augmentent l'engagement en tâche (Speight et *al.*, 2022). De même, le renforcement positif est particulièrement efficace lorsqu'il s'inscrit dans un cadre cohérent, favorisant l'équité des interventions et la participation sociale (Rafi et *al.*, 2020)

Du point de vue des élèves, la prévisibilité du cadre renforce le sentiment de sécurité et l'autorégulation, alors que l'incohérence des règles alimente des sentiments d'injustice et des conduites d'opposition (Bernier et *al.*, 2021). Des attentes explicites, des routines stables et des transitions structurées constituent des facteurs de protection, particulièrement pour les élèves présentant des difficultés comportementales (Gaudreau et *al.*, 2018). À l'inverse, l'absence de structure favorise le recours aux pratiques coercitives et augmente les risques d'exclusion sociale (Nadeau et *al.*, 2024).

La prévention des comportements

Les recherches convergent vers l'idée que les pratiques de gestion de classe inclusives reposent d'abord sur une logique préventive plutôt que sur des interventions réactives.

L'anticipation des difficultés, l'enseignement explicite des comportements attendus et l'ajustement des pratiques en amont permettent de réduire l'émergence des conduites perturbatrices et de préserver le lien éducatif (Speight et *al.*, 2022 ; Rafi et *al.*, 2020 ; Nadeau et *al.*, 2024).

Les stratégies telles que les pré-corrections, les rappels des attentes et l'observation proactive favorisent l'engagement en tâche et un climat coopératif, limitant les situations de confrontation (Speight et *al.*, 2022). De façon complémentaire, le renforcement positif utilisé de manière anticipée réduit la nécessité d'interventions correctives et soutient des interactions plus apaisées (Rafi et *al.*, 2020). À l'inverse, les interventions réactives, souvent associées au stress ou au sentiment d'impuissance des enseignants, augmentent le recours aux pratiques coercitives et fragilisent l'inclusion (Nadeau et *al.*, 2024). Les élèves perçoivent les enseignants qui interviennent avant l'escalade comme plus justes et soutenants, ce qui renforce leur sentiment d'appartenance (Bernier et *al.*, 2021).

Ainsi, la prévention constitue un levier central de l'inclusion : elle soutient la régulation émotionnelle de l'enseignant, réduit les risques d'exclusion et favorise le maintien des élèves présentant des difficultés comportementales au sein du groupe-classe (Gaudreau et *al.*, 2018).

Le renforcement positif

Les recherches convergent pour montrer que le renforcement positif constitue un levier central de la gestion de classe inclusive. Il s'inscrit dans une approche relationnelle visant à valoriser les comportements attendus, à soutenir le sentiment de compétence des élèves et à maintenir un climat propice à l'engagement (Speight et *al.*, 2022 ; Rafi et *al.*, 2020).

L'utilisation fréquente et intentionnelle d'énoncés de renforcement est associée à une augmentation des comportements d'engagement en tâche et à une diminution des conduites perturbatrices, tout en améliorant la perception d'équité en classe (Speight et *al.*, 2022). Lorsque le renforcement est spécifique, immédiat et cohérent, il favorise l'adhésion aux attentes scolaires

et renforce la relation enseignant-élève, condition essentielle de la participation sociale (Rafi et *al.*, 2020).

Du point de vue des élèves, les pratiques qui valorisent les efforts et les progrès soutiennent la motivation et le sentiment d'être reconnus, alors qu'une focalisation sur les manquements alimente des vécus de dévalorisation et de marginalisation (Bernier et *al.*, 2021). Pour les élèves présentant des difficultés comportementales, la reconnaissance des réussites, même partielles, constitue un facteur clé de maintien en classe ordinaire (Gaudreau et *al.*, 2018). À l'inverse, l'absence de renforcement positif favorise le recours aux pratiques coercitives, particulièrement en contexte de stress enseignant (Nadeau et *al.*, 2024).

La posture professionnelle de l'enseignant

Les recherches montrent que l'efficacité des pratiques inclusives dépend de la posture professionnelle de l'enseignant. Au-delà des stratégies utilisées, la manière dont l'enseignant interprète les comportements, régule ses réactions et exerce son autorité influence directement le climat de classe et la participation sociale des élèves (Nadeau et *al.*, 2024 ; Gaudreau et *al.*, 2018). Le recours aux pratiques coercitives est fréquemment lié à des réactions émotionnelles en contexte de stress ou de sentiment d'impuissance, plutôt qu'à une intention punitive (Nadeau et *al.*, 2024). À l'inverse, une posture réflexive et régulée, permettant d'intervenir de façon posée et intentionnelle, favorise des pratiques non coercitives et le maintien du lien éducatif (Nadeau et *al.*, 2024).

Les enseignants adoptant une posture empathique, cohérente et engagée parviennent davantage à préserver un climat sécurisant, y compris lors de situations de conflit, ce qui soutient l'adaptation des élèves présentant des difficultés comportementales (Gaudreau et *al.*, 2018). Les élèves associent d'ailleurs les enseignants perçus comme justes et constants à un plus grand sentiment d'appartenance (Bernier et *al.*, 2021).

Finalement, l'utilisation efficace des stratégies préventives et du renforcement positif repose sur une intention professionnelle orientée vers le soutien plutôt que la sanction (Speight et *al.*, 2022 ; Rafi et *al.*, 2020).

La protection de la dignité et de l'image sociale de l'élève

Les recherches montrent que l'inclusion sociale ne se limite pas à la présence en classe, mais dépend de la protection de la dignité et de l'image sociale de l'élève. Les pratiques perçues comme humiliantes ou exposant publiquement les élèves sont associées à des processus d'exclusion symbolique et à une baisse de l'engagement scolaire (Bernier et *al.*, 2021 ; Gaudreau et *al.*, 2018).

Du point de vue des élèves, les interventions discrètes et respectueuses sont jugées plus justes et soutenantes, alors que les réprimandes publiques génèrent honte et retrait social, particulièrement à l'adolescence, période marquée par la sensibilité au regard des pairs (Bernier et *al.*, 2021). Les pratiques coercitives tendent à fragiliser la relation éducative et à accentuer la marginalisation des élèves présentant des difficultés comportementales (Gaudreau et *al.*, 2018). Bien qu'utilisées pour rétablir l'ordre, ces pratiques produisent des effets négatifs à moyen terme sur l'inclusion, alors que des interventions fondées sur une compréhension fonctionnelle des comportements permettent de maintenir un cadre structurant tout en préservant la dignité de l'élève (Nadeau et *al.*, 2024).

Les interventions brèves, privées et réparatrices réduisent les rapports de pouvoir et favorisent un climat sécurisant, soutenant l'appartenance sociale et la participation au groupe-classe (Baker et *al.*, 2016 ; Speight et *al.*, 2022).

L'adaptation réciproque entre l'élève et l'environnement scolaire

Les recherches proposent une conception de l'inclusion qui dépasse une lecture seule des difficultés comportementales. Les comportements sont compris comme le résultat d'interactions

dynamiques entre l'élève et son environnement, impliquant une adaptation réciproque des pratiques du milieu scolaire (Gaudreau et *al.*, 2018 ; Nadeau et *al.*, 2024).

Le maintien en classe ordinaire dépend de la capacité du milieu à ajuster le cadre, les exigences et les modalités d'intervention, notamment par la différenciation et la qualité des relations éducatives (Gaudreau et *al.*, 2018). Plusieurs comportements extériorisés sont associés à des facteurs modifiables, tels que des attentes implicites ou des routines inconsistantes, ce qui souligne le rôle actif de l'environnement dans la régulation des comportements (Nadeau et *al.*, 2024). Les élèves se sentent davantage inclus lorsque les enseignants ajustent leurs interventions et reconnaissent leurs efforts (Bernier et *al.*, 2021).

Ces constats invitent maintenant à discuter des conditions concrètes permettant de traduire ces principes dans les pratiques professionnelles et organisationnelles des milieux scolaires.

Discussion

Le présent essai a permis de mettre en lumière les meilleures pratiques de gestion de classe favorisant l'inclusion sociale dans les classes ordinaires au secondaire, à partir d'une analyse transversale d'articles empiriques issus de la recherche méthodologique. Les résultats montrent que l'inclusion sociale ne repose pas sur une intervention isolée, mais sur une multitude de pratiques relationnelles, préventives et structurantes, soutenues par une posture professionnelle réflexive. L'analyse met en évidence que les approches éducatives inclusives et positives, lorsqu'elles sont mises en œuvre de manière intentionnelle et cohérente, contribuent à améliorer le climat de classe, à soutenir l'engagement scolaire et à favoriser la participation sociale de l'ensemble des élèves, y compris ceux présentant des difficultés comportementales.

L'analyse met d'abord en évidence que la relation éducative constitue le pilier des pratiques inclusives. Elle soutient le sentiment de sécurité et d'appartenance des élèves et limite le recours aux interventions coercitives. Cette relation gagne en efficacité lorsqu'elle s'appuie sur un cadre clair et prévisible, des routines stables et des attentes explicites. Les pratiques préventives, visant à anticiper les difficultés plutôt qu'à y réagir, apparaissent également comme un levier majeur pour réduire les comportements perturbateurs et préserver le lien éducatif. Dans cette perspective, le renforcement positif joue un rôle central en valorisant les comportements attendus et en soutenant le sentiment de compétence des élèves.

Les résultats soulignent par ailleurs que l'efficacité de ces pratiques est étroitement liée à la posture professionnelle de l'enseignant. La capacité à réguler ses réactions, à intervenir avec cohérence et à exercer une autorité éducative ferme et bienveillante conditionne la mise en œuvre de pratiques réellement inclusives. La protection de la dignité et de l'image sociale des élèves, particulièrement sensible à l'adolescence, apparaît comme une condition essentielle du maintien en classe ordinaire. Enfin, les articles convergent vers une conception de l'inclusion fondée sur une adaptation réciproque entre l'élève et l'environnement, où les comportements sont compris

comme le produit d'interactions dynamiques plutôt que comme des caractéristiques individuelles isolées.

Plusieurs études révèlent que le recours aux pratiques coercitives demeure fréquent, notamment en raison d'un manque de formation initiale et continue adaptée aux réalités du secondaire (Baker et *al.*, 2016 ; Nadeau et *al.*, 2024). Les enseignants, surtout en début de carrière, se sentent souvent peu outillés pour intervenir de manière préventive et relationnelle, ce qui favorise des réactions punitives en contexte de stress (Baker et *al.*, 2016 ; Nadeau et *al.*, 2024). Des dispositifs d'accompagnement tels que le mentorat, l'analyse de pratiques et l'accès à des modèles concrets d'intervention sont identifiés comme des leviers favorisant l'adoption de pratiques inclusives (Baker et *al.*, 2016 ; Nadeau et *al.*, 2024).

Dans cette perspective, le rôle du psychoéducateur apparaît particulièrement pertinent. Par son approche centrée sur l'évaluation fonctionnelle des situations et la co-construction de stratégies adaptées, il peut soutenir les équipes-écoles dans la mise en place d'interventions préventives et respectueuses, favorisant l'adaptation des élèves à leur environnement (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2022).

Ainsi, l'efficacité des pratiques de gestion de classe inclusives dépend non seulement des compétences individuelles des enseignants, mais également de conditions organisationnelles favorables : formation continue pertinente, accompagnement professionnel et collaboration interdisciplinaire. Ces conditions constituent des leviers essentiels pour une inclusion sociale durable au secondaire.

Les différentes approches d'intervention

Les résultats de l'essai montrent que les pratiques efficaces de gestion de classe inclusive s'inscrivent dans une logique éducative et relationnelle, plutôt que dans une perspective de contrôle des comportements. Le renforcement positif doit ainsi être envisagé comme un moyen

de soutenir le climat de classe et la relation éducative, et non comme un outil de conditionnement. Ces pratiques se distinguent des dispositifs de récompenses conditionnelles rigides, pouvant limiter l'émergence d'une motivation intrinsèque chez les élèves (Archambault et Chouinard, 2006).

Les recherches analysées confirment que les interventions les plus efficaces combinent renforcement positif, prévention et qualité relationnelle (Speight et *al.*, 2022 ; Rafi et *al.*, 2020). Des approches comme le CW-FIT illustrent que la valorisation des comportements attendus, lorsqu'elle est intégrée dans un cadre structurant, favorise l'engagement des élèves sans nuire à leur motivation intrinsèque (Speight et *al.*, 2022). Ces pratiques se distinguent des dispositifs de récompenses conditionnelles rigides, pouvant limiter l'émergence d'une motivation intrinsèque chez les élèves (Archambault et Chouinard, 2006).

Ces approches privilégient le développement de l'autorégulation et de l'autocontrôle, notamment par l'enseignement explicite des attentes et la responsabilisation progressive des élèves (Rafi et *al.*, 2020 ; Gaudreau et *al.,* 2018). Leur efficacité repose sur une mobilisation cohérente et flexible des stratégies, ajustées aux besoins des élèves et au contexte, soutenue par une posture professionnelle réflexive (Gaudreau et *al.*, 2018).

Contribution de la psychoéducation

Les résultats de l'essai invitent à reconnaître l'apport spécifique de la psychoéducation dans le soutien aux pratiques de gestion de classe inclusives. Selon l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2022), le rôle-conseil vise à accompagner les intervenants et les organisations dans l'analyse des situations problématiques et dans la recherche de réponses adaptées aux besoins des milieux. Cette démarche s'appuie sur une lecture fonctionnelle des comportements et sur la co-construction de stratégies d'action tenant compte à la fois des caractéristiques de l'élève et des conditions offertes par l'environnement scolaire (OPPQ, 2022). Le psychoéducateur agit ainsi comme un facilitateur permettant de transformer des situations

perçues comme strictement disciplinaires en occasions de compréhension et d'ajustement des pratiques éducatives (Renou, 2014).

Dans le contexte de la gestion de classe, son apport se traduit notamment par une sensibilisation des équipes-écoles aux besoins sous-jacents des élèves. Plusieurs comportements perturbateurs sont l'expression de difficultés liées à l'anxiété, au sentiment d'incompétence, aux besoins d'appartenance ou à des attentes mal comprises (Nadeau et *al.*, 2024). En aidant les enseignants à dépasser une lecture centrée sur la seule transgression des règles, le psychoéducateur favorise une compréhension plus fine des fonctions des comportements et soutient l'adoption d'interventions préventives et respectueuses (OPPQ, 2022). Cette perspective rejoint les travaux de Gaudreau et *al.* (2018), qui soulignent que l'efficacité des pratiques inclusives repose sur la capacité à ajuster le cadre et les exigences en fonction des besoins réels des élèves.

Le psychoéducateur porte également un regard systémique sur les situations scolaires. Son intervention ne se limite pas à l'élève, mais prend en compte l'organisation de la classe, les pratiques pédagogiques, les relations entre pairs et les conditions institutionnelles influençant l'adaptation (OPPQ, 2022). Cette approche, au cœur de la tradition psychoéducative, conçoit l'inclusion comme une adaptation réciproque entre la personne et son environnement plutôt que comme une responsabilité exclusivement individuelle (Renou, 2014). En ce sens, le psychoéducateur peut soutenir les équipes dans l'ajustement des routines, des attentes et des modalités d'intervention afin de créer un contexte plus favorable à l'engagement et à l'autorégulation des élèves (Gaudreau et *al.*, 2018).

Par son rôle d'accompagnement, le psychoéducateur contribue au développement de pratiques réflexives chez les enseignants. Les normes de l'OPPQ (2022) précisent que le rôle-conseil vise à renforcer le pouvoir d'agir des acteurs en favorisant l'analyse partagée des situations et l'expérimentation de solutions concertées. Cette posture permet de réduire le recours

aux pratiques coercitives, souvent associées au stress professionnel, et de consolider des approches relationnelles plus cohérentes (Nadeau et *al.*, 2024).

Enfin, en intervenant au niveau de l'individu, du groupe et de l'organisation, le psychoéducateur agit comme un levier cohérent entre les différents acteurs scolaires. Il favorise un langage commun autour des besoins des élèves, soutient la concertation et contribue à instaurer un climat scolaire sécurisant et inclusif (OPPQ, 2022). Ainsi, l'apport de la psychoéducation ne réside pas seulement dans l'intervention directe, mais dans sa capacité à orienter les pratiques éducatives vers une compréhension globale des situations, condition essentielle à une inclusion sociale durable au secondaire.

Impacts et pistes de recommandations

Les résultats de cet essai soulignent le rôle déterminant de la formation initiale et continue dans l'adoption de pratiques de gestion de classe inclusives. De nombreux enseignants, surtout en début de carrière, se sentent peu outillés pour intervenir de manière préventive et relationnelle, ce qui favorise le recours à des pratiques réactives ou coercitives (Baker et *al.*, 2016 ; Nadeau et *al.*, 2024). Ce constat est accentué par la pénurie d'enseignants au Québec, où des intervenants parfois peu préparés sont appelés à gérer des classes complexes sans accompagnement suffisant. Les recherches indiquent que même les enseignants formés se sentent souvent démunis pour intervenir de manière préventive et relationnelle (Baker et *al.*, 2016 ; Nadeau et *al.*, 2024). Cette situation soulève surtout des préoccupations quant à l'impact pour les élèves, qui peuvent être exposés à des pratiques moins cohérentes et davantage réactives. Or, les études montrent que les interventions perçues comme coercitives ou imprévisibles affectent le sentiment de sécurité, l'engagement scolaire et la perception de justice en classe, dimensions centrales de l'inclusion sociale (Bernier et *al.*, 2021 ; Gaudreau et *al.*, 2018). De telles conditions peuvent fragiliser le sentiment d'appartenance des élèves et accroître les comportements de retrait ou d'opposition (Bernier et *al.*, 2021). Elles rappellent ainsi l'importance d'offrir aux milieux scolaires des dispositifs de formation et d'accompagnement favorisant des interventions préventives, relationnelles et respectueuses, reconnues pour soutenir le climat de classe et la participation des

jeunes, particulièrement ceux présentant des besoins plus importants (Gaudreau et *al.*, 2018 ; Nadeau et *al.,* 2024).

Cette discussion amène à envisager un changement de paradigme dans l'organisation scolaire, car l'inclusion ne peut se limiter à intégrer des élèves ayant des difficultés dans un système inchangé. Elle suppose plutôt une transformation des cultures, des politiques et des pratiques scolaires afin de mieux répondre à la diversité des élèves et de soutenir leur participation réelle à la vie de la classe (Stanczak et *al.,* 2024). Or, l'école demeure marquée par une logique méritocratique qui attribue la réussite surtout à l'effort et au talent individuels, ce qui favorise une lecture individualiste des difficultés et tend à minimiser le rôle des facteurs sociaux et contextuels (Stanczak et *al.*, 2024). Reconnaître les besoins particuliers des élèves et ajuster les conditions d'apprentissage peut être perçu comme incompatible avec une compétition supposément neutre et équitable (Stanczak et *al.*, 2024). Penser l'inclusion de façon cohérente conduit donc à déplacer le regard, des limites de l'élève vers les responsabilités du système scolaire et vers la prise en compte des déterminants sociaux de la réussite (Stanczak et *al.*, 2024).

Ainsi, l'inclusion requiert des transformations structurelles : flexibilité des parcours, soutien interprofessionnel, réaménagement des environnements et dispositifs d'accompagnement des enseignants. La collaboration et le leadership pédagogique constituent des leviers essentiels pour des pratiques cohérentes et respectueuses.

Forces et limites de l'essai

Les études mobilisées dans cet essai offrent un éclairage pertinent pour répondre à la question de recherche, mais certaines limites doivent être considérées dans l'interprétation des résultats. D'abord, la majorité des travaux s'inscrivent dans une perspective inclusive valorisant les approches préventives et relationnelles, ce qui peut avoir favorisé une représentation plus positive de ces pratiques au détriment d'approches plus traditionnelles ou coercitives, moins documentées dans la littérature récente.

Ensuite, tout travail de recension comporte un biais de sélection lié aux sources retenues et à l'orientation théorique des auteurs, pouvant mener à une couverture incomplète ou à une surreprésentation de résultats convergents. Un biais de publication est également probable, les études présentant des effets positifs étant plus fréquemment diffusées que celles rapportant des résultats mitigés. De plus, plusieurs recherches reposent sur des données déclaratives, sensibles à la désirabilité sociale et aux particularités des contextes d'implantation, ce qui limite la généralisation des conclusions.

Enfin, l'efficacité des pratiques dépend étroitement de la fidélité d'implantation et de la formation des enseignants. Dans le contexte actuel de pénurie, l'arrivée d'enseignants non légalement qualifiés ou issus de formations accélérées soulève des enjeux majeurs : ces conditions risquent d'accentuer l'écart entre les pratiques recommandées et la réalité des classes, renforçant l'urgence d'un soutien structuré à la formation initiale et continue.

Conclusion

Cet essai visait à répondre à la question suivante : quelles sont les meilleures pratiques de gestion de classe pour favoriser l'inclusion sociale dans les classes ordinaires au secondaire ? L'analyse des articles empiriques retenus met en évidence que l'inclusion sociale ne peut être envisagée comme le simple maintien des élèves dans un cadre scolaire ordinaire, mais qu'elle repose sur la mise en œuvre cohérente de pratiques éducatives relationnelles, préventives et inclusives, soutenues par une posture professionnelle réflexive et par des conditions organisationnelles favorables.

Les résultats montrent que la qualité de la relation éducative constitue le fondement des pratiques de gestion de classe efficaces. Lorsqu'elle est caractérisée par le respect, la cohérence, la reconnaissance et la disponibilité émotionnelle de l'enseignant, elle favorise un climat de classe sécurisant, soutient l'engagement scolaire et contribue à l'acceptation sociale des élèves, particulièrement ceux présentant des difficultés comportementales ou des besoins particuliers. Cette relation éducative gagne toutefois en efficacité lorsqu'elle s'inscrit dans un cadre

structurant et prévisible, appuyé par des pratiques préventives et par l'utilisation intentionnelle du renforcement positif.

L'analyse met également en évidence que les approches éducatives inclusives et positives sont non seulement souhaitables, mais qu'elles démontrent des effets concrets et durables sur le comportement des élèves et le climat de classe. Les programmes structurés, tels que le CW-FIT, illustrent que l'enseignement explicite des attentes, la reconnaissance proactive des comportements attendus et la prévention des difficultés contribuent à améliorer l'engagement en tâche, à réduire les comportements perturbateurs et à limiter le recours aux pratiques coercitives, tant chez les élèves présentant des difficultés que chez ceux ne manifestant aucune problématique apparente.

Les résultats soulignent par ailleurs que l'efficacité de ces pratiques est étroitement liée à la posture professionnelle de l'enseignant et à sa capacité à protéger la dignité et l'image sociale des élèves. Les interventions respectueuses, discrètes et réparatrices favorisent le maintien du lien éducatif et préviennent les processus d'exclusion sociale, particulièrement à l'adolescence, période marquée par une forte sensibilité au regard des pairs. Dans cette perspective, les difficultés comportementales doivent être comprises comme le produit d'interactions dynamiques entre l'élève et son environnement scolaire, appelant une responsabilité partagée de l'adaptation.

Enfin, cet essai met en lumière l'importance des conditions systémiques et organisationnelles dans la mise en œuvre de pratiques inclusives. Le rôle du leadership scolaire, du travail d'équipe et de l'accompagnement professionnel apparaît déterminant, particulièrement dans le contexte actuel de pénurie d'enseignants au Québec, où de nombreux intervenants se retrouvent en classe sans formation adéquate en gestion de classe. Dans ce contexte, l'apport de la psychoéducation s'avère essentiel pour soutenir les équipes-écoles, favoriser une compréhension fonctionnelle des comportements et accompagner le développement de pratiques cohérentes, préventives et inclusives.

En somme, les meilleures pratiques de gestion de classe favorisant l'inclusion sociale au secondaire reposent sur une transformation à la fois des pratiques éducatives et des cadres institutionnels. En dépassant une logique méritocratique et individualisante de l'échec scolaire pour adopter une approche systémique et relationnelle, l'école peut créer des environnements d'apprentissage plus équitables, sécurisants et propices à la participation sociale de l'ensemble des élèves. Cet essai souligne ainsi la nécessité de poursuivre les efforts de formation, d'accompagnement et de réflexion collective afin de soutenir une inclusion sociale authentique et durable en milieu scolaire.

Références

Ainscow, M., Slee, R., et Best, M. (2019). The Salamanca Statement: 25 years on. *International journal of inclusive education, 23*(7–8), 671–676. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800

Alton-Lee, A. (2003). Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis. *Ministry of Education*. https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/5959

Aguilar Villanueva, D., et Cabrera Serna, V. (2015). *La motivación y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de inglés básico en los estudiantes de inglés*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/1119

Archambault, J., et Chouinard, R. (2006). *Vers une gestion éducative de la classe* (2e éd.).

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

Baker, C., Gentry, J. et Larmer, W. (2016). A model for online support in classroom management: Perceptions of beginning teachers. *Administrative Issues Journal: Education, Practice and Research, 6(*1), 22-37. https://doi.org/10.5929/2016.6.1.3

Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). 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, 89-90*(1), 167-186. https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167

Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration solaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie, 39*(2), 272-295. https://doi.org/10.7202/1007738ar

Boucher, M. (2001). La gestion de classe, des exemples bien concrets. *Vie pédagogique, 119*, 39-41. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=5269

Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social, 57*(2), 129-157. https://doi.org/10.7202/1006300ar

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents.* Presses de l'Université de Montré*al.* https://doi.org/10.4000/books.pum.13729

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2023). *Les droits des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec. https://www.cdpdj.qc.ca/fr/vos-droits/qu-est-ce-que/les-droits-des-eleves-hdaa

Coslin, P. G. et Winnykamen, F. (2017). *Psychologie de l'adolescent* (5e éd.). Armand Colin.

de Boer, A., Pijl, S. J. et Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Dreer, B. (2023) On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179

DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., et Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration, 58*, 539–554. DOI:10.1108/JEA-10-2019-0177

Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté, 3*, 25–46. https://doi.org/10.7202/1028011ar

Dionne, C., et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion préscolaire et scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

Domagała-Zyśk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International, 27*(2), 232–247. https://doi.org/10.1177/0143034306064550

Espinosa Cevallos, L. F. et Soto, S. T. (2020). EFL Classroom Management. *Mextesol Journal, 44*(2). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1320807.pdf

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

Frangieh, B. et Weisser, M. (2012). La transmission des savoirs et des pratiques éducatives dans le cadre de la formation des enseignants. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles.* https://shs.hal.science/halshs-00863642

Gaudreau, N. (2015). Prévenir l'indiscipline par une gestion de classe efficace. *La Foucade, 152*, 3–14. https://cafeo-education.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/6/2024/03/Gaudreau-N.-2015.-Prevenir-lindiscipline-par-une-gestion-de-classe-efficace.-La-foucade-152-3%E2%80%914.pdf

Gaudreau, N. (2022). Comment soutenir l'engagement tout en diminuant la fréquence des comportements perturbateurs des élèves au secondaire ? *Apprendre et enseigner aujourd'hui, 12*(1), 14-17. https://doi.org/10.7202/1097617ar

Gaudreau, N. (2024). Les 6 composantes de la gestion de classe. *Université Laval*. https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2024/12/Les-6-composantes-de-la-gestion-de-classe.pdf

Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M. J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales analyse écologique des conditions relatives à leur

intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation, 41*(2), 554-583. https://inclusion-eps.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/123/La-scolarisation-des-eleves-presentant-des-difficultes-comportementales-analyse-ecologique-des-conditions-relatives-a-leur-integration-au-secondaire.pdf

Göransson, K., et Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 265-280. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545

Grant, M. J. et Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal, 26*(2), 91-108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie, 29*(1), 175-199. https://doi.org/10.7202/1079572ar

Hart, C. (2018). *Doing a literature review: Releasing the research imagination* (2e éd.). SAGE Publications. https://sk.sagepub.com/book/mono/preview/doing-a-literature-review-2e.pdf

Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., … Wetso, G. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: An international study. *European Journal of Teacher Education*, *29*(3), 305–318. https://doi.org/10.1080/02619760600795122

Institut national de santé publique du Québec [INSPQ]. (2017). *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire*. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2243_developpement_promotion_prevention_contexte_scolaire.pdf

Kagan, D., et Tippins, D. (1991). How student teachers describe their pupils. *Teaching and Teacher Education, 7*(5-6), 455-466. https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90041-M

Lautenbach, F., et Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research*, *61*(2), 231–253. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596035

Liu, X. et Potmesil, M. (2025). A review of research on the development of inclusive education in children with special educational needs over the past 10 years: a visual analysis based on CiteSpace. *Frontiers in Education, 9*. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1475876

Magnússon G., Göransson K. et Lindqvist G. (2019). Contextualizing inclusive education in educational policy: The case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 67–77. https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1586512

Mears, D. (2012). Adolescent Brain Development and Implications for Classroom Management. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators, 25*(6), 32-34. https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1080/08924562.2012.10590971

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015). *Cadre d'intervention et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. https://www.lamag.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2016/10/Cadre-de-r%C3%A9f%C3%A9rence-et-guide-Lintervention-aupr%C3%A8s-des-%C3%A9l%C3%A8ves-ayant-des-difficult%C3%A9s-de-comportement.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Gouvernement du Québec. Récupéré de : https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2022). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire – 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

Munthe, E. et Thuen, E. (2009). Lower secondary school teachers' judgements of pupils' problems. *Teachers and teaching: Theory and Practice, 15*(5), 563-578. https://doi.org/10.1080/13540600903139571

Nadeau, M.-F., Nadeau, S., Morier, M., Verret, C., Ouellet, C., Massé, L. et Gaudreau, N. (2024). Pourquoi recourir à des pratiques coercitives en classe : sur la piste des attributions causales de futures personnes enseignantes. *Revue hybride de l'éducation, 8*(5), 1-28. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1636

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ]. (2022). Le rôle-conseil du psychoéducateur: normes d'exercice. https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/10/Role-conseil_normes.pdf

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2020). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation – Tous, sans exception. *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.* https://doi.org/10.54676/BIEV1074

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. et Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The British Medical Journal, 372*(71). https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. *L'analyse thématique. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 269-357). https://shs-cairn-info.biblioproxy.uqtr.ca/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269?lang=fr.

Paseka, A., et Schwab, S. (2019). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(2), 254–272. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232

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

Poulou, M., Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 70*(4), 559-581. https://doi.org/10.1348/000709900158308

Prud'homme, L. (2010). *Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique.* La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes pour apprendre tous ensemble (p. 399-423). Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie, 39*(2), 6-22. https://doi.org/10.7202/1007725ar

Raufelder, D. et Kulakow, S. (2021). The role of the learning environment in adolescents' motivational development. *Motivation and Emotion, 45*(3), 299-311. https://doi.org/10.1007/s11031-021-09879-1

Rafi, A., Ansar, A. et Sami, M. A. (2020). The implication of positive reinforcement strategy in dealing with disruptive behaviour in the classroom: A scoping review. *Journal of Rawalpindi Medical College, 24*(2), 173-179. https://doi.org/10.37939/jrmc.v24i2.1190

Renou, M. (2014). *La psychoéducation : une conception, une méthode*. Chenelière Éducation.

Saldaña, J. (2014). Coding and analysis strategies. *The Oxford handbook of qualitative research*, 581-605. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.001.0001

Skaalvik, E. M., et Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching, 26*(7–8), 602–616. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

Speight, R., Kucharczyk, S. et Whitby, P. (2022). Effects of a behavior management strategy, CW-FIT, on high School student and teacher. *Behavior Journal of Behavioral Education, 31*(4), 751-770. https://doi.org/10.1007/s10864-020-09428-9

St-Vincent, L.-A. (2010). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. Thèse soutenue de doctorat, Université de Sherbrooke. https://usherbrooke.scholaris.ca/items/49c3fcd1-a7fc-4cd5-be26-e10da4682346

Stanczak, A., Jury, M., Aelenei, C., Pironom, J., Toczek-Capelle, M.-C. et Rohmer, O. (2024). Special education and meritocratic inclusion. *Educational Policy, 38*(1), 85-103. https://doi.org/10.1177/08959048231153606

Stoutjesdijk, R., Scholte, E. M. et Swaab, H. (2012). Special needs characteristics of children with emotional and behavioral disorders that affect inclusion in regular education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*, 92-104. https://doi.org/10.1177/1063426611421156

Tremblay, P. (2020). Inclusion scolaire et formation initiale des enseignants au Canada. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation, 65-1*(1), 87-102. https://doi.org/10.3917/spir.651.0087

Tremblay-Gagnon, D. (2015). L'adolescence, moment de grands changements : que savent les enseignants de cette période? *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*. https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30657

Tremblay-Gagnon, D. (2017). L'offre de cours relatifs à l'adolescence dans les programmes de formation à l'enseignement au secondaire et en ÉPS au Québec. *Sens public*. https://doi.org/10.7202/1048832ar

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.).

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie, 30*(2), 257-286. https://doi.org/10.7202/1079534ar

Ysseldyke, J. E., Algozzine, B. et Thurlow, M. L. (2000). *Critical Issues in Special Education* (3e éd.). Houghton Mifflin.

Appendice A

Tableau résumé des articles inclus dans la recension des écrits

Référence	Devis	Échantillon	Objectifs	Résultats
Rafi, A., Ansar, A. et Sami, M. A. (2020). The implication of positive reinforcement strategy in dealing with disruptive behaviour in the classroom: A Scoping Review. *Journal of Rawalpindi Medical College, 24*(2), 173-179. https://doi.org/10.37939/jrmc.v24i2.1190	Devis théorique, synthèse de la littérature	*Corpus de publications scientifiques*	L'objectifs est de cartographier la littérature sur les innovations pédagogiques basées sur le renforcement positif et d'identifier des approches centrées sur l'enseignant pour réduire les comportements perturbateurs.	Les résultats montrent que des stratégies fondées sur le conditionnement opérant, telles que les félicitations spécifiques, le feedback constructif, le programme CW-FIT et la précorrection, sont efficaces pour renforcer les comportements positifs et réduire les comportements perturbateurs en classe. La formation des enseignants et l'implication des parents sont également essentielles pour soutenir la motivation et le développement des élèves. Ces approches, en plus d'améliorer l'auto-efficacité des élèves, peuvent guider la mise en place de politiques éducatives basées sur des données probantes.
Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M. J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation, 41*(2), 554-583.	Devis qualitatif interprétatif	67 membres du personnel (39 femmes, 28 hommes) de 5 écoles secondaires Québécoises.	Dresser les pratiques enseignantes et les perceptions des intervenants scolaires concernant les conditions influençant l'intégration des élèves rencontrant des difficultés de comportement, afin de proposer des pistes d'action pour une école secondaire plus inclusive.	Des pratiques enseignantes bienveillantes, différenciées et proactives, soutenues par un environnement stable et des services adaptés comme le tutorat et les plans personnalisés, favorisent l'inclusion et l'engagement des élèves. À l'inverse, des attitudes négatives et des interventions punitives nuisent au climat scolaire et à la réussite des élèves.

Référence	Devis	Échantillon	Objectifs	Résultats
Speight, R., Kucharczyk, S. et Whitby, P. (2022). Effects of a behavior management strategy, CW-FIT, on high school student and teacher behavior. *Journal of Behavioral Education, 31*(4), 751-770. https://doi.org/10.1007/s10864-020-09428-9	Devis expérimental à retrait et réintroduction de type ABAB	14 élèves de 14 ans fréquentant un lycée du sud des États-Unis et deux enseignants	L'objectif de cette étude était d'évaluer si les effets positifs du programme CW-FIT observés dans d'autres contextes pouvaient être généralisés aux élèves du lycée. Elle cherchait à déterminer l'impact du CW-FIT sur le comportement des élèves et des enseignants, à vérifier si les enseignants pouvaient appliquer fidèlement l'intervention, et à évaluer la satisfaction des enseignants et des élèves envers cette stratégie de gestion de classe.	L'intervention CW-FIT a entraîné une amélioration notable et durable du comportement des élèves du secondaire, avec une hausse des comportements appropriés et une augmentation des éloges des enseignants. Les effets positifs se sont maintenus après l'intervention, les enseignants l'ont appliquée avec fidélité et l'ont jugée satisfaisante, tout comme les élèves.
Nadeau, M.-F., Nadeau, S., Morier, M., Verret, C., Ouellet, C., Massé, L. et Gaudreau, N. (2024). Pourquoi recourir à des pratiques coercitives en classe : sur la piste des attributions causales de futures personnes enseignantes. *Revue hybride de l'éducation, 8*(5), 1-28. https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1636	Devis descriptif qualitatif	30 étudiants en enseignement au Québec, dont 26 sont de sexe féminin	L'objectif de cette recherche est de repérer, chez les futures personnes enseignantes, leurs attributions intrapersonnelles liées à l'usage de pratiques coercitives, ainsi que leurs attributions interpersonnelles concernant les comportements extériorisés des élèves.	L'étude montre que les futures personnes enseignantes attribuent le recours aux pratiques coercitives à un manque de formation ou à des facteurs contextuels perçus comme hors de leur contrôle. Elles expliquent les comportements perturbateurs par des causes internes (fatigue, diagnostic) ou externes (famille, classe, école). L'efficacité perçue et la rapidité des pratiques coercitives les rendent attrayantes, surtout en contexte difficile. L'étude souligne l'importance de former les enseignantes à des approches recommandées, de favoriser une collaboration école-famille et d'adopter une vision inclusive et compréhensive des comportements des élèves.

Référence	Devis	Échantillon	Objectifs	Résultats
Baker, C., Gentry, J. et Larmer, W. (2016). A model for online support in classroom management: Perceptions of beginning teachers. *Administrative Issues Journal: Education, Practice et Research, 6*(1), 22-37. https://doi.org/10.5929/2016.6.1.3	Devis qualitatif exploratoire	13 enseignants (9 femmes et 4 hommes) débutants en première ou deuxième année d'enseignement ayant assisté à l'atelier initial sur la gestion de classe pour le primaire et secondaire	L'objectif de l'étude était d'examiner la manière dont les enseignants débutants perçoivent un modèle de développement professionnel combinant un atelier sur la gestion de classe et un accompagnement en ligne prolongé pour soutenir la mise en pratique des stratégies abordées durant l'atelier.	Les résultats montrent que les enseignants débutants ont rapidement saisi l'importance de bâtir des relations positives avec leurs élèves et ont mis en place des stratégies adaptées pour prévenir les perturbations, répondre aux conflits et favoriser l'inclusion. L'accompagnement, incluant des vidéos et des échanges en ligne, leur a permis d'améliorer leur gestion de classe, de réduire les problèmes de discipline et de créer un environnement d'apprentissage plus positif. Plusieurs enseignants ont exprimé un impact concret sur leur bien-être et leur plaisir d'enseigner.
Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). 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, 89-90*(1), 167-186. https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167	Devis théorique, synthèse de la littérature	*Corpus de publications scientifiques*	Documenter la gestion de classe à partir des perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales, en recensant les écrits scientifiques sur le sujet.	Cette recension montre que les élèves en difficulté valorisent des enseignants bienveillants, justes et structurants, et rejettent les pratiques punitives perçues comme injustes. Les écarts de conduite sont souvent liés à un manque de motivation, de soutien ou à des relations négatives. Les approches éducatives centrées sur la relation, la clarté des attentes et le renforcement positif sont jugées plus efficaces et inclusives.