

*Rapport
de recherche*
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du
comportement et conditions de mise en place**

Chercheuse principale

Line Massé, Université du Québec à Trois-Rivières

Cochercheurs

Claudia Verret, Université du Québec à Montréal

Nancy Gaudreau, Université Laval

Marie-France Nadeau, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Trois-Rivières

Numéro du projet de recherche

2014-RP-179132

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

Rapport scientifique intégral

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Problématique

Les élèves qui présentent des difficultés comportementales (ÉPDC) sont reconnus comme étant les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009) et leurs expériences scolaires se révèlent moins positives que celles des autres catégories d'élèves en difficulté (Avramidis et Norwich, 2002). D'ailleurs, comparativement aux autres élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDA), ils sont plus souvent placés dans des environnements plus ségrégués ou restrictifs (Achilles, McLaughlin et Croninger, 2007; NCES, 2010; Smith *et al.*, 2011; Wagner *et al.*, 2006). Au Québec, il s'avère difficile d'obtenir des statistiques sur la nature du placement des ÉPDC puisque, depuis 2007, les écoles ne sont plus tenues de déclarer que les troubles graves de comportement (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Bien que le taux de placement en classe ordinaire augmente pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, il diminue pour les ÉPDC, particulièrement pour ceux qui ont des troubles graves du comportement (diminution de 4,8 à 14,3 % entre 1998 et 2006, selon le code de difficulté) (Gaudreau *et al.*, 2008). Après avoir été placés dans des classes spéciales, plus de la moitié des élèves ne réintègrent pas le secteur ordinaire pour une partie ou pour le reste de leur scolarité (Farrell et Tsakalidou, 1999). Même quand des améliorations notables sont observées sur le plan de leurs comportements, la réintégration de ces élèves dans le secteur ordinaire demeure difficile (Walter et Petr, 2004), notamment en raison des réticences des enseignants des classes ordinaires à enseigner à ces élèves.

Des études montrent que l'inclusion scolaire procure des effets positifs sur le rendement scolaire des ÉPDC (Gottlieb et Weinberg, 1999; Huber, Rosenfeld et Fiorello, 2001) et favorise une plus grande accessibilité à un diplôme (Landrum Katsiyannis et Archwamety, 2004). Une étude de cohortes menée au Québec révèle que les élèves PDC fréquentant la classe ordinaire ont 5,46 fois plus de chance d'obtenir un diplôme de niveau secondaire (Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois [QISAQ], 2012).

Toutefois, lorsque ces élèves sont intégrés en classe ordinaire, leurs comportements problématiques engendrent des répercussions négatives sur le temps consacré à l'enseignement et sur le rendement scolaire des autres élèves (Poulou et Norwich, 2000). Ils représentent un facteur important de désengagement des autres élèves (Beaman et Wheldall, 2000). Ils peuvent entraîner du stress chez les enseignants (CSEE, 2009; Genoud, Bordard et Reicherts, 2009; Jeffrey et Sun, 2006; Royer et al., 2001), diminuer leur sentiment d'autoefficacité et leur bien-être, voire mener à l'épuisement professionnel (Alvarez, 2007; Fernet *et al.*, 2012; Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006; Oliver et Reschly, 2007). D'ailleurs, des études récentes sur le stress des enseignants (McCormick et Barnett, 2011; Fernet *et al.*, 2012) montrent que les comportements perturbateurs des élèves apparaissent comme la source de stress la plus importante menant à l'épuisement professionnel des enseignants.

Plusieurs enseignants se sentent démunis et mal préparés pour gérer les comportements difficiles des élèves (Begeny et Martens, 2006), en particulier les enseignants du secondaire (Baker, 2005; Avradimis et Kalyva, 2007). Par défaut de moyens, certains enseignants ont plus recours à des stratégies négatives (par exemple, réprimandes, menaces, punitions et expulsions) plutôt que proactives et

positives (par exemple, directives efficaces et renforcement) (Clunies-Ross *et al.*, 2008). Le recours à de telles stratégies est susceptible de provoquer l'augmentation de l'escalade et des rapports de force à l'origine même de l'aggravation des problèmes de comportement (Sutherland *et al.*, 2008). De plus, l'utilisation de stratégies majoritairement réactives négatives est liée à une augmentation du stress des enseignants et à une diminution des comportements d'attention à la tâche (Clunies-Ross *et al.*, 2008; Leflot *et al.*, 2010).

Plusieurs pratiques sont reconnues efficaces pour prévenir ou gérer les difficultés d'ordre comportemental en classe ou améliorer les comportements et la réussite scolaire des ÉPDC de type extériorisés (hyperactivité, inattention, opposition, etc.), notamment les pratiques de gestion de classe positives ou proactives, les interventions comportementales, le soutien affectif offert aux élèves et le développement des habiletés sociales (Cooper, 2011; DuPaul et Weyandt, 2009; Fabiano *et al.*, 2009; Fossum *et al.*, 2008; Landenberger et Lipsey, 2005; Massé, Lanaris et Desbiens, 2014). Pourtant, plusieurs recherches américaines montrent un écart entre les pratiques jugées probantes pour les élèves PDC et celles qui sont effectivement utilisées par les enseignants en classe (Gable *et al.*, 2010; Maggin *et al.*, 2011). Qu'est-ce qui explique cet écart?

Perspectives théoriques

Pour l'étude des liens entre les variables à l'étude, le projet de recherche se base sur la théorie du comportement planifié (Ajzen, 2012) qui est utilisée dans plusieurs domaines pour étudier l'adoption de nouvelles pratiques. Cette théorie offre un cadre de référence utile pour examiner la relation entre les attitudes et les comportements. Selon cette théorie, l'intention d'agir, et ultimement l'adoption d'un comportement,

sont guidées par trois types de croyances : comportementales, normatives et de contrôle. Les croyances comportementales se rapportent aux attitudes (favorables ou non) par rapport au comportement recommandé. Les croyances normatives renvoient à la façon dont l'individu perçoit les normes sociales et les attentes de son entourage ou de la société concernant le comportement à adopter et sa motivation à s'y conformer. Les croyances de contrôle se rapportent au sentiment d'auto-efficacité de l'individu par rapport à l'action à entreprendre.

(Voir l'Annexe A pour plus de détails sur l'état des connaissances sur la question.)

Objectifs poursuivis

Ce projet vise trois objectifs : 1) dresser le portrait des pratiques des enseignants québécois (titulaires et spécialistes) pour gérer les comportements difficiles des élèves, et ce, dans tous les secteurs (régulier et adaptation scolaire) et dans les ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire et dans les deux langues officielles d'enseignement; 2) vérifier le lien entre les pratiques utilisées pour la gestion des comportements difficiles et certaines variables individuelles, dont l'attitude envers l'inclusion scolaire des ÉPDC, le sentiment d'auto-efficacité, les croyances normatives à l'égard de l'inclusion scolaire des ÉPDC, les perceptions de contrôle par rapport à l'enseignement et à la gestion des comportements difficiles, et la surcharge de travail; 3) cerner les conditions qui favorisent ou qui entravent la mise en œuvre et l'appropriation de ces pratiques jugées probantes pour la gestion des comportements difficiles par les enseignants selon le secteur, l'ordre et la langue d'enseignement.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

Auditoire ciblé

Cette recherche vise principalement les enseignants du préscolaire/primaire et du secondaire afin de soutenir une pratique réflexive concernant les interventions utilisées en classe pour gérer les comportements difficiles. Ces connaissances pourront également guider les décideurs (MELS, services éducatifs des commissions scolaires, directions d'école, départements des sciences de l'éducation des universités) dans le choix des priorités pour la formation et l'accompagnement des enseignants en exercice ou en formation. Les nouvelles connaissances produites pourront guider les commissions scolaires pour l'élaboration des conventions de partenariat et des conventions de gestion et de réussite éducative. Elles seront aussi utiles aux personnes responsables de la formation et de l'accompagnement des enseignants (personne-ressource, conseiller pédagogique, psychologue scolaire, psychoéducateur et enseignant ressource) ainsi qu'aux personnes attitrées au soutien en classe (technicien en éducation spécialisé). Enfin, les chercheurs intéressés par le sujet pourront inscrire leurs propres travaux en continuité avec les résultats de cette recherche.

Conclusions destinées aux décideurs, gestionnaires ou intervenants et messages clés

Décideurs. Globalement, l'intention d'agir des enseignants envers l'inclusion scolaire ÉPDC et leurs attitudes sont bonnes, mais les enseignants perçoivent cette tâche comme très exigeante et leurs croyances envers les bienfaits de l'inclusion de ces élèves sont plutôt faibles. Un pourcentage important d'enseignants vit un stress élevé

par rapport à l'inclusion scolaire de ces élèves. Les enseignants rapportent utiliser plus fréquemment les pratiques proactives que les pratiques réactives négatives, en particulier les conséquences moins recommandées, mais plusieurs pratiques proactives sont peu utilisées (notamment les stratégies pour favoriser l'autorégulation et l'évaluation fonctionnelle) et certaines pratiques moins recommandées sont trop fréquemment utilisées (comme les retenues ou les suspensions externes).

En ce qui concerne la formation initiale des futurs enseignants, les enseignants qui ont plus d'heures de formation sur les ÉPDC ont des attitudes plus positives envers l'inclusion scolaire de ces élèves, un meilleur sentiment d'auto-efficacité, utilisaient plus fréquemment les pratiques proactives et positives. Les directeurs des programmes de formation des futurs enseignants étudiants doivent s'assurer qu'un nombre suffisant d'heures de formation est offert sur la question (plus de 45 heures et idéalement au moins 90 heures, soit deux cours de 3 crédits). En ce qui concerne la formation continue, plus de 65 % des enseignants jugent qu'une formation additionnelle est nécessaire pour mieux inclure les ÉPDC. Ces formations devraient mettre l'accent sur les bienfaits de l'inclusion pour les ÉPDC, car les attitudes des enseignants à ce sujet sont plus négatives, ainsi que sur les pratiques proactives et positives moins utilisées et les pratiques réactives moins recommandées qui sont encore trop fréquemment utilisées. Les codes de vie devraient également être revus afin de s'assurer qu'ils se basent sur une gestion positive des comportements. Un accompagnement devrait également être offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion des ÉPDC, particulièrement aux enseignants débutants, aux enseignants spécialistes du primaire et à ceux qui intègrent dans leur classe plusieurs ÉPDC ou des élèves qui présentent en concomitance plusieurs manifestations

comportementales, une démotivation scolaire ou une non-reconnaissance de leurs difficultés. Considérant l'importance que les enseignants accordent à l'avis des intervenants scolaires spécialisés en adaptation scolaire (psychoéducateurs, psychologues scolaires, conseillers pédagogiques, etc.) et aux directions d'écoles, ces derniers devraient jouer un rôle clé pour promouvoir les meilleures pratiques.

Intervenants pouvant soutenir ou accompagner les enseignants. Lors de l'accompagnement des enseignants ou lors de l'élaboration des plans d'interventions personnalisés pour les ÉPDC, les intervenants devraient tenir compte des attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire, en particulier leurs croyances concernant les bienfaits de l'inclusion scolaire de ces élèves et de leur sentiment d'auto-efficacité à gérer les comportements difficiles. Ils devraient tenter recadrer les croyances erronées et soutenir le développement de leur sentiment d'auto-efficacité. *L'Inventaire des pratiques de gestion de comportements en classe* (IPGCC, Massé et al., 2015) pourrait être utilisé pour évaluer de façon formative les pratiques des enseignants accompagnés. Il peut être utile pour transmettre des connaissances aux enseignants, pour leur faire prendre conscience des interventions à privilégier avec les élèves PDC et pour fournir des pistes d'intervention lors de leur accompagnement.

Retombées immédiates ou prévues des travaux

Ce projet de recherche-action a de nombreuses retombées. Tout d'abord, elle a permis de documenter les pratiques utilisées par les enseignants québécois à l'égard des élèves PDC et de juger l'écart entre celles-ci et celles qui sont jugées probantes. Les résultats transmis aux partenaires du projet de recherche leur ont permis de faire une réflexion sur les pratiques utilisées par leurs enseignants. Des rapports préliminaires provinciaux ont été réalisés sur le portrait des pratiques utilisées, dont

un pour le préscolaire/primaire et un pour le secondaire. Ces portraits ont été déposés sur un site Internet et le lien a été envoyé à toutes les directions des commissions scolaires francophones de la province. Pour les commissions scolaires qui avaient suffisamment de répondants (minimum 15 enseignants), un portrait personnalisé des pratiques éducatives utilisées par les enseignants pour les ÉPDC leur a été remis. Ces rapports personnalisés comprenaient 15 pages, incluant un résumé du projet de recherche, les données descriptives concernant l'échantillon provincial, un portrait détaillé de chaque pratique utilisée dans la commission scolaire ainsi que quelques faits saillants liés à l'enquête provinciale et à la commission scolaire. Au final, 50 rapports personnalisés ont été envoyés (28 au préscolaire/primaire et 22 au secondaire). Pour les écoles ($n = 9$) ayant accepté de participer au volet qualitatif, un portrait personnalisé des pratiques des enseignants de leur école leur a été remis ainsi qu'un rapport écrit et verbal de l'analyse de leur code de vies. Pour le personnel enseignant et non enseignant de ces écoles, une formation personnalisée leur était offerte sur un sujet de leur choix à partir d'une liste de thèmes donnés. Les thèmes choisis sont les suivants : sentiment d'auto-efficacité, système d'émulation, gestion des groupes difficiles au primaire et au secondaire, moyens pour aider les élèves à mieux gérer leur anxiété. Une formation a été développée sur le développement de l'autorégulation des élèves, formation qui a été offerte aux personnes-ressources des Services régionaux de soutien et d'expertise du MÉES. En plus des articles scientifiques et de vulgarisation qui sont rédigés ou en préparation, les résultats de l'étude seront intégrés à la prochaine édition du livre *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*, livre largement utilisé pour la formation des futurs enseignants, psychoéducateurs ou psychologues scolaires. Enfin,

l'Inventaire des pratiques de gestion de comportements en classe (IPGCC, Massé et al., 2015), validé dans le cadre de cette recherche (Nadeau et al., sous presse), peut être utile tant pour des fins de recherche que des fins cliniques. En plus de documenter les pratiques utilisées par les enseignants, il est démontré que les questionnaires autorapportés sur les pratiques des enseignants peuvent augmenter leur habileté à enseigner et leur désir de s'engager dans un processus réflexif quant à leurs pratiques (Koziol et Burns, 1986). L'inventaire pourra être utile en tant qu'évaluation formative lors de l'accompagnement des enseignants par un professionnel pour les aider à mieux intervenir auprès des ÉPDC.

Limites / niveau de généralisation des résultats

Bien que le taux de réponse estimé soit faible (environ 10 %) pour les réponses aux questionnaires, selon les critères de William et Protheroe (2008), l'échantillon est représentatif et permet d'atteindre un seuil significatif minimal de 0,03. L'échantillon représente également toutes les régions du Québec et une bonne répartition est observée selon le genre, les années d'expérience et les niveaux enseignés. Une limite de l'étude est liée aux méthodes autorapportées pour l'évaluation des pratiques. Ces méthodes sont sujettes à la désirabilité sociale et à l'obtention de fréquences plus élevées que les mesures observationnelles, mais les tendances sont généralement les mêmes (Debnam, Pas, Bottiani, Cash et Bradshaw, 2015; Gitomer et al., 2014). Pour le volet qualitatif, l'échantillon est représentatif de différents milieux selon les indices de défavorisation, selon la provenance (urbain, région) et la taille de l'école. La taille de l'échantillon a permis d'atteindre une très bonne saturation empirique. Ce portrait concerne seulement les milieux scolaires francophones. Ce portrait ne permet pas de vérifier la qualité des interventions adoptées ni le respect des conditions d'efficacité.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée

La méthodologie utilisée est mixte, alliant des approches quantitatives (objectifs 1 et 2) et qualitatives (objectif 3). Les résultats issus des questionnaires ont pu être contextualisés par le volet qualitatif.

Description et justification des méthodes de cueillette de données

Objectifs 1 et 2. Sept questionnaires ont été remplis par les enseignants sur un portail Internet mesurant : les données socio-démographiques, leurs attitudes envers les ÉPDC, leurs perceptions de contrôle, leur sentiment d'auto-efficacité, leurs croyances normatives, leurs intentions d'agir à l'égard des ÉPDC et les pratiques de gestions des comportements utilisées (voir l'Annexe B pour plus de détails).

Objectif 3. Des entretiens semi dirigés auprès des directions d'école (45 minutes) et des groupes de discussion focalisées auprès des enseignants et de personnels non enseignants (120 minutes) ont été réalisé afin de documenter les conditions qui favorisent ou font obstacles à l'inclusion scolaire des ÉPDC ainsi que les raisons invoquées pour utiliser ou non les pratiques recommandées. (Voir l'Annexe B pour plus de détails.)

Échantillon. Pour l'enquête par questionnaires, 2276 enseignants provenant de 59 commissions scolaires et de 32 écoles privées du Québec ont répondu aux questionnaires, dont 1373 au préscolaire/primaire (92 % de femmes) et 903 au secondaire (70,7 % de femmes). Pour le volet qualitatif, neuf écoles (primaire : $n = 5$; secondaires : $n = 4$) ont participé, dont 16 direction d'école, 80 enseignants, 31 membres du personnel non-enseignant (voir l'Annexe C).

Stratégies et techniques d'analyse. Les données issues des questionnaires ont été analysées avec le logiciel SPSS. Différentes analyses ont été effectuées pour vérifier l'effet des variables indépendantes, dont des ANOVA, des ANCOVA et des MANCOVA. Différents modèles multivariés (p. ex. : régression logistique) ont été testés en s'inspirant de la théorie du comportement planifié pour vérifier les variables qui influencent le plus les pratiques des enseignants. Pour analyser les données issues des entretiens, nous avons utilisé un système de catégorisation thématique mixte (Miles et Huberman, 2003) à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo.

PARTIE D - RÉSULTATS

1. Principaux résultats de la recherche

1.1. Portrait au primaire

1.1.1. Besoins de formation et d'accompagnement

Lorsqu'interrogés sur leurs besoins de formation et d'accompagnement pour mieux inclure les ÉPDC, 65,4 % des enseignants jugent qu'une formation additionnelle serait nécessaire, 68,7 % indiquent un soutien à l'intérieur de leur classe et 72 % un accompagnement de la part d'un professionnel.

1.1.2. Attitudes envers l'inclusion des ÉPDC

Généralement, les attitudes des enseignants sont plutôt positives envers l'inclusion scolaire des ÉPDC ($M = 4,64$, score maximum 6). Elles sont toutefois plus positives sur le plan comportemental (c'est-à-dire l'ouverture à répondre aux besoins des ÉPDC dans leur classe) et sur le plan affectif (confort à accueillir les élèves) que sur le plan cognitif (croyances en les bienfaits de l'inclusion pour ces élèves). Les attitudes ne varient pas significativement selon le genre des enseignants et le nombre d'élèves intégrés dans leur classe, mais elles varient significativement selon le cycle enseigné, les années d'expériences, le nombre d'heures de formation sur les TC lors de leur formation initiale ou continue, le poste occupé et le niveau de défavorisation de l'école. Les attitudes sont plus positives pour les enseignants du préscolaire, pour les enseignants débutants, pour ceux ayant reçus plus d'heures de formation, pour ceux occupant un poste en adaptation scolaire ou enseignant en milieux défavorisés.

1.1.3. Perceptions de contrôle

Les enseignants du primaire perçoivent un assez faible contrôle par rapport à l'inclusion des ÉPDC: 18,8 % vivent beaucoup de stress lié à l'inclusion scolaire des

ÉPDC; 49,3 % perçoivent peu de latitude décisionnelle et 39,8 % perçoivent cette tâche comme très exigeante. Seul le niveau de défavorisation influence la perception de contrôle des enseignants: les enseignants exerçant en milieu de défavorisation moyen ont des perceptions de contrôle moins élevées.

1.1.4. Sentiment d'auto-efficacité en gestion des comportements difficiles

Le sentiment d'auto-efficacité est globalement élevé. Ce sentiment ne varie pas significativement selon leur genre, le nombre d'élèves intégrés dans leur classe et le niveau de défavorisation de l'école, mais il varie significativement selon le cycle, le poste occupé, les années d'expériences, le nombre d'heures de formation sur les TC lors de leur formation initiale ou continue. Le sentiment d'auto-efficacité est plus élevé chez les enseignants du 3^e cycle, chez les enseignants d'adaptation scolaire et les enseignants titulaires. Les enseignants débutants ont un sentiment d'auto-efficacité moins élevé de même que ceux ayant reçu peu d'heures de formation.

1.1.5. Croyances normatives

En ce qui concerne les sources d'influence les plus importantes concernant les pratiques utilisées pour les ÉPDC, les enseignants du primaire rapportent se fier davantage à eux-mêmes suivi de très près par les intervenants scolaires spécialisés en adaptation scolaire. L'influence de la direction d'école, des autres élèves de la classe et ses autres enseignant se situent respectivement aux 3^e, 4^e et 5^e rangs ; le ministère de l'Éducation arrive au 8^e rang. Le syndicat apparaît comme la source la moins influente (11^e rang).

1.1.6. Intentions d'agir à l'égard des ÉPDC

L'intention d'agir afin de favoriser l'inclusion des ÉPDC est très forte: 91,7 % des enseignants ont des intentions positives concernant l'inclusion scolaires des ÉPDC.

L'intention d'agir ne varie pas significativement selon le genre, le cycle d'enseignement, les heures de formation reçue, le niveau de défavorisation et le nombre d'ÉPDC intégrés, mais varie significativement selon le poste occupé et selon le nombre d'années d'expérience. Les enseignants spécialistes ont une moins forte intention d'agir que les autres. Les enseignants ayant plus d'années d'expérience ont une moins forte intention d'agir envers l'inclusion des ÉPDC.

1.1.7. Pratiques de gestions des comportements

Fréquences d'utilisation. Les enseignants déclarent utiliser plus fréquemment les pratiques proactives et positives que les pratiques réactives liées aux conséquences négatives, en particulier celles qui sont moins recommandées. Parmi les pratiques proactives, les pratiques relatives aux règles, aux consignes, aux attentes et aux routines sont plus fréquemment utilisées suivies des pratiques relatives au renforcement et à la planification et à la gestion des ressources. Les pratiques liées à l'autorégulation des élèves et à l'évaluation fonctionnelle sont moins utilisées. Lorsqu'on examine les pratiques proactives une à une, certaines pratiques recommandées ressortent comme étant moins utilisées (jamais ou rarement) par un nombre significatif d'enseignant (plus de 15 %), notamment la participation des élèves au choix des conséquences, l'auto-évaluation des comportements, le choix des tâches à accomplir, les feuilles de route, les fiches de réflexion, le changement de place et les systèmes de renforcement. Plusieurs enseignants utilisent souvent et très souvent certaines pratiques moins recommandées, comme l'utilisation de système de compilation des manquements visible par l'ensemble de la classe (25,1 %), le retrait de l'élève (51,2 %), le retrait d'un privilège (39,1 %), la retenue (12,8 %), les travaux supplémentaires (8,4 %). Près de 52,2 % des enseignants recourent souvent ou très

souvent au soutien d'un autre intervenant pour gérer les comportements perturbateurs. Alors que 89,9 % des enseignants communiquent souvent ou très souvent avec les enseignants pour les comportements inappropriés, seulement 66,1 % en font de même lorsque l'élève se comporte adéquatement.

Différences selon les variables ciblées. Des différences significatives sont observées selon le genre des enseignants, le cycle d'enseignement, le poste occupé et les années d'expérience. Comparativement aux enseignantes, les enseignants utilisent plus fréquemment les interventions physiques et moins fréquemment les interventions liées aux règles, à la planification et à la gestion des ressources, à l'autorégulation et au renforcement. De façon générale, comparativement aux autres enseignants, les enseignants du préscolaire utilisent plus fréquemment les interventions proactives et positives, en particulier les pratiques liées à l'autorégulation, au renforcement et à l'évaluation fonctionnelle, et utilisent moins fréquemment les conséquences moins recommandées. Selon le poste occupé, aucune différence significative n'est observée pour l'utilisation de conséquences, mais de façon générale les enseignants titulaires et les enseignants en adaptation scolaire utilisent plus fréquemment que les spécialistes les interventions proactives et positives. Plus les enseignants sont expérimentés, plus ils utilisent fréquemment les pratiques de gestion de comportement, quelle que soit leur nature.

1.2. Portrait au secondaire

1.2.1. Besoins de formation et d'accompagnement

Quant aux besoins de formation et d'accompagnement pour mieux inclure les ÉPDC, 62,4 % des enseignants du secondaire jugent qu'une formation additionnelle serait

nécessaire, 54,2 % mentionnent un soutien à l'intérieur de leur classe et 59,5 % un accompagnement de la part d'un professionnel.

1.2.2. Attitudes envers l'inclusion scolaire des ÉPDC

Globalement, c'est sensiblement le même tableau qu'au primaire, mais les attitudes sont légèrement plus négatives qu'au primaire, en particulier sur le plan comportemental (c'est-à-dire l'ouverture à répondre aux besoins des ÉPDC dans leur classe) et sur le plan cognitif (croyances en les bienfaits de l'inclusion pour ces élèves). Les attitudes des enseignants ne varient pas significativement selon leur genre, le nombre d'élèves intégrés dans leur classe, le cycle enseigné et le niveau de défavorisation de l'école, mais elles varient significativement selon le poste occupé, les années d'expériences, le nombre d'heures de formation sur les TC lors de leur formation initiale ou continue. Comme au primaire, les attitudes sont plus positives pour les enseignants d'adaptation scolaire, pour les enseignants débutants et pour les enseignants ayant reçus plus d'heures de formation.

1.2.3. Perceptions de contrôle

De façon générale, les enseignants du secondaire perçoivent un assez faible contrôle par rapport à l'inclusion des ÉPDC: 24,3 % vivent beaucoup de stress lié à l'inclusion scolaire des ÉPDC; 34,3 % perçoivent peu de latitude décisionnelle et 45,6 % perçoivent cette tâche comme très exigeante. La perception de contrôle ne varie pas significativement selon le cycle d'enseignement, le nombre d'heures de formation initiale ou continue, le poste occupé et le nombre d'ÉPDC intégrés dans leur classe, mais varie significativement selon le genre des enseignants, le nombre d'années d'expérience et le niveau de défavorisation. Les perceptions de contrôles sont plus élevées pour les enseignants comparativement aux enseignantes. Les enseignants

ayant le plus d'années d'expérience et ceux exerçant en milieu de défavorisation moyen ont des perceptions de contrôle moins élevés que les autres.

1.2.4. Sentiment d'auto-efficacité

De façon générale, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants est élevé. Ce sentiment ne varie pas significativement selon le cycle d'enseignement et le niveau de défavorisation de l'école, mais elles varient significativement selon le genre, la matière enseignée, les années d'expériences, le nombre d'heures de formation initiale ou continue et le nombre d'élèves intégrés. Le sentiment d'auto-efficacité est plus élevé chez les enseignants comparativement aux enseignantes, chez les enseignants d'adaptation scolaire et les enseignants en langue d'enseignement. Les enseignants débutants ont un sentiment d'auto-efficacité moins élevé. Il en est de même pour ceux ayant reçu peu d'heures de formation initiale ou continue et ceux qui intègrent le moins d'ÉPDC dans leurs groupes.

1.2.5. Croyances normatives

En ce qui concerne les sources d'influence les plus importantes concernant les pratiques utilisées pour les ÉPDC, les enseignants du secondaire rapportent se fier davantage à eux-mêmes suivi de très près par les intervenants scolaires spécialisés en adaptation scolaire. L'influence de la direction d'école, des autres enseignants et des autres élèves de la classe se situent respectivement aux 3^e, 4^e et 5^e rangs ; le ministère de l'Éducation arrive au 7^e rang. Le syndicat apparaît comme la source la moins influente (11^e rang).

1.2.6. Intentions d'agir à l'égard des ÉPDC

Les intentions d'agir au secondaire sont un peu moins fortes qu'au primaire, mais près de 85 % ont des intentions positives concernant l'inclusion scolaire des ÉPDC.

L'intention ne varie pas significativement selon le nombre d'années d'expérience, le cycle d'enseignement et le niveau de défavorisation de l'école, mais varie significativement selon le genre des enseignants, la matière enseignée, la formation initiale ou continue et le nombre d'élèves intégrés. Globalement, les intentions d'agir sont plus fortes pour les enseignantes, les enseignants d'adaptation scolaire, ceux ayant plus d'heures de formation initiale ou continue et ceux ayant plus d'ÉPDC intégrés dans leur classe.

1.2.7. Pratiques de gestions des comportements utilisées

Fréquences d'utilisation. Le portrait est très semblable au primaire. Les enseignants du secondaire déclarent utiliser plus fréquemment les pratiques proactives et positives que les pratiques réactives liées aux conséquences, particulièrement celles qui sont moins recommandées. Comparativement au primaire, les enseignants du secondaire utilisent moins fréquemment les pratiques recommandées et plus fréquemment les pratiques non recommandées. Plus précisément, un pourcentage plus élevé d'enseignants rapportent utiliser jamais ou rarement certaines pratiques recommandées, notamment l'implication des élèves dans la gestion de classe (35,7 %), la participation des élèves au choix des conséquences (46,9 %), l'aménagement d'un coin tranquille pour favoriser la concentration (44,3 %), l'autoévaluation par les élèves de leurs comportements (42,7 %), le choix de tâches à accomplir (33,6 %), l'aménagement d'aires dégagées (26,4 %), les systèmes d'émulation (40,3 %), les activités privilèges (32,6 %), la communication aux parents des comportements appropriés (28,3 %) et la fiche de réflexion (49,4 %) et l'observation des comportements des élèves (22,8 %). Les

conséquences moins recommandées les plus souvent utilisées sont les retraits de l'élève, le soutien d'un intervenant, les retraits de privilèges et les retenues.

1.2.8 Les conditions influençant le succès de l'intégration scolaire

Les résultats du volet qualitatif ont été analysés selon l'approche écosystémique. Devant l'ampleur des données recueillies, nous ne présentons ici que les principaux résultats liés à l'ontosystème (soit les ÉPDC) et aux microsystèmes de l'école, comme ces derniers représentent plus de 60 % du corpus. Les **conditions ontosystémiques** jugées favorables à son inclusion scolaire sont principalement représentées par la présence d'une motivation liée à l'école et d'une acceptation de ses difficultés. Toutefois, une méconnaissance de celles-ci, l'absence de motivation, l'adoption de problèmes de comportements extériorisés liés à l'opposition ou à la provocation ainsi que la présence de concomitance des différentes manifestations comportementales constitueraient des conditions défavorables. Les résultats permettent de faire ressortir trois grandes catégories de **conditions microsystemiques** liées au bien-être et à la réussite des ÉPDC en contexte inclusif: 1) les pratiques enseignantes; 2) les services et mesures d'aide à l'élève; et 3) l'environnement humain, physique et matériel. Sur le plan des pratiques enseignantes, la qualité des relations établies entre les ÉPDC et le personnel enseignant constitue l'une des conditions essentielles à la réussite de l'établissement d'une école inclusive. Ces relations sont établies en adoptant une attitude bienveillante et des stratégies d'intervention permettant à l'élève de développer ses compétences. L'établissement d'attentes claires apparaît également essentiel. Comme entrave à l'école inclusive, on retrouve la méconnaissance ou l'absence de lien significatif avec l'élève ainsi que le recours aux interventions coercitives. Les services offerts au sein de l'école en termes de mesures

d'aide, d'offre de cours et d'activités parascolaires ressortent comme des facteurs d'influence : les ÉPDC qui bénéficient d'un suivi ou d'une aide professionnelle développeraient davantage leurs compétences favorisant ainsi leur intégration au sein de la classe. La stabilité du personnel est également invoquée comme un facteur de réussite. L'hétérogénéité des groupes est perçue comme une condition favorable tout en respectant toutefois un ratio d'élèves ayant des besoins particuliers/élèves n'ayant pas de besoins particuliers. L'aménagement des classes et de l'école en espaces agréables favorise l'émergence de l'engagement affectif de l'ÉPDC en faisant la promotion du sentiment de fierté autant que de son engagement comportemental. Les possibilités d'aménagement du local permettraient l'établissement de comportements propices aux apprentissages. Les ÉPDC semblent mieux répondre dans des classes aérées qui permettent de contrôler leurs interactions sociales et de moduler les comportements en offrant un espace propice à retrouver son calme, la possibilité de s'isoler. Les enseignants du secondaire exerçant en milieu de défavorisation moyen rapportent que l'inclusion des ÉPDC est plus exigeante pour eux en raison du manque de ressources comparativement aux écoles de milieux défavorisés. Le personnel scolaire connaît peu le cadre de référence ministériel concernant l'éducation des ÉPDC.

1.4. Mise en place des pratiques recommandées

Les groupes de discussion ont fait ressortir que plusieurs pratiques reconnues efficaces n'étaient pas utilisées en respectant les conditions d'efficacité, en particulier les systèmes d'émulation, le recours aux activités privilégiées et les retraits d'élèves. Plusieurs enseignants ont rapporté ne pas utiliser les pratiques recommandées, soit parce qu'ils jugeaient que ce n'était pas leur rôle, que cela allait contre leurs valeurs

(en particulier l'utilisation des systèmes d'émulation ou de renforcement) ou qu'ils ne croyaient pas que cela était nécessaire. Au primaire, plusieurs enseignants rapportaient avoir rapidement recours à un technicien en éducation spécialisé pour gérer les comportements difficiles des élèves, alors qu'au secondaire c'est surtout le retrait de l'élève qui est privilégié ou les retenues, même s'ils reconnaissent que ce n'est pas efficace. Autant au primaire qu'au secondaire, certains enseignants se plaignent que l'application des codes de vie n'était pas assez systématique et que les conséquences données pour les comportements étaient trop légères. Le discours de plusieurs enseignants, surtout au secondaire, reflète peu une gestion positive des comportements, mais plus la nécessité de sévir ou de punir. Ce même discours est peu présent chez les directions d'écoles et le personnel non enseignant. L'analyse des codes de vie de plus de 200 écoles primaires et secondaires révèle qu'une proportion élevée de règles des codes de vie ne sont pas formulées de façon positives et que la présence de conséquences non recommandées pour le non-respect des règles comme la retenue (60,4 %) ou l'expulsion externe (82,1 %) figurent encore dans une majorité de codes de vie. Cette analyse fait toutefois ressortir que la majorité des codes de vie étudiés explicitent les valeurs de l'école et lient leurs règles à ces valeurs.

2. Conclusions et pistes de solution

Conclusion. Selon les pratiques autorapportées par les enseignants, un portrait positif se dégage où les pratiques proactives et positives sont plus utilisées que les pratiques réactives négatives, et que parmi ces pratiques, les conséquences moins recommandées sont les moins utilisées. Un nombre significatif d'enseignants continuent toutefois d'utiliser des pratiques non recommandées, comme les retenues ou les travaux supplémentaires, et le discours de plusieurs enseignants, surtout au

secondaire, est moins en faveur d'une gestion positive des comportements, mais plus en faveur de l'application de mesures punitives. Comme les mesures auto-rapportées sont sujettes à la désirabilité sociale, il est possible que ce portrait soit plus positif que ce qui pourrait être révélé avec des mesures observationnelles. En effet des études sur les pratiques des enseignants révèlent que les fréquences d'utilisation des pratiques rapportées par les enseignants sont généralement plus élevées que celles rapportées par des observateurs indépendants (Clunies-Ross *et al.*, 2008; Debnam, Pas, Bottiani, Cash et Bradshaw, 2015; Gitomer *et al.*, 2014). Toutefois, les tendances généralement sont les mêmes.

Pistes de solution. En regard des besoins de formation exprimés par les enseignants et de l'influence positive de la formation reçue sur les attitudes envers l'inclusion scolaire, sur le sentiment d'auto-efficacité et sur l'utilisation de pratiques proactive et positive, le nombre d'heures de formation concernant les ÉPDC devrait être augmenté, tant lors de la formation initiale que lors de la formation continue. Une attention particulière devrait être portée aux pratiques favorisant l'autorégulation des élèves, à l'évaluation fonctionnelle et à l'établissement d'une relation de qualité enseignant-élève. Aussi, comme plusieurs enseignants interrogés dans les groupes de discussion ont rapporté ne pas utiliser les pratiques recommandées, soit parce qu'ils jugeaient que ce n'était pas leur rôle, que cela allait contre leurs valeurs (en particulier l'utilisation des systèmes d'émulation) ou qu'ils ne croyaient pas que cela était nécessaire, cela devrait être adressé lors des formations ou des accompagnements offerts. Pour améliorer les attitudes envers l'inclusion scolaire, il serait également pertinent que les enseignants connaissent mieux les bienfaits de l'inclusion scolaire pour les ÉPDC. Les enseignants ayant rapporté que les intervenants scolaires

spécialisés en adaptation scolaire et les directions d'école exerçaient une grande influence pour le choix de pratiques, ces derniers devraient exercer un leadership plus grand à ce sujet. Les enseignants en adaptation scolaire pourraient aussi jouer aussi un rôle dans le coaching auprès des autres enseignants. Pour la formation et l'accompagnement, une attention plus grande devrait être portée aux enseignants débutant et aux enseignants spécialistes du primaire. Le cadre de référence ministériel concernant les ÉPDC devrait également être promu dans les écoles.

Sur le plan des conditions favorisant l'inclusion scolaire des ÉPDC, les mesures de soutien individuel devraient être axées sur le soutien à la motivation scolaire, sur la reconnaissance des difficultés de même que sur le développement de l'autorégulation comportementale et émotionnelle. L'aménagement de certaines écoles et de certaines classes devraient également être revu afin de les rendre plus agréables et de mettre en place des espaces en classe pour permettre aux élèves de d'autoréguler leurs comportements ou leurs émotions (coin d'apaisement). Les codes de vie de certaines écoles devraient être revus afin que les règles soient toutes formulées positivement, que plus de conséquences positives soient intégrées pour le respect des règles et que des conséquences non recommandées comme les expulsions externes et les retenues soient enlevées.

3. Contributions à l'avancement des connaissances

Le projet a permis de documenter les pratiques utilisées par les enseignants québécois à l'égard des ÉPDC et de juger l'écart entre celles-ci et celles qui sont jugées probantes. La théorie du comportement planifié a permis de mettre en lien certaines variables à l'étude, en particulier le sentiment d'auto-efficacité et la perception de contrôle, et de déterminer des leviers sur lesquels agir pour améliorer

les pratiques des enseignants à l'égard de ces élèves. Il a permis de cerner les conditions et les facteurs qui facilitent ou entravent la mise en œuvre et l'appropriation des approches et des pratiques éducatives jugées efficaces dans la prise en compte des besoins des élèves à risque sur le plan comportemental.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE (maximum 1 page)

Pistes ou questions de recherche

En ce qui concerne le portrait des pratiques, on pourrait comparer les mesures auto-rapportées par les enseignants à des mesures remplies par leurs élèves ou à des mesures observationnelles afin de vérifier les congruences. Il serait également pertinent d'examiner par des mesures observationnelles la qualité de l'implantation des pratiques recommandées pour l'éducation des ÉPDC et le respect de leurs conditions d'efficacité. On pourrait également examiner si les conditions favorables ou défavorables à l'inclusion scolaire des ÉPDC ressorties dans les groupes de discussion sont les mêmes auprès d'un échantillon plus grand lors d'une enquête par questionnaire. Enfin, il serait aussi opportun de documenter le vécu scolaire des ÉPDC en classe ordinaire et en classe spéciale afin de cerner les variables qui influencent positivement ou négativement leur vécu et leurs perceptions des pratiques utilisées à leur égard par le personnel enseignant et non enseignant.

Pistes de solution à cet égard

Pour améliorer les taux de réponse aux enquêtes par questionnaire, il serait pertinent que les milieux scolaires collaborent afin de faire parvenir les listes de courriels des enseignants. Il est ainsi plus facile de faire des rappels aux enseignants et de s'assurer que le message leur parvient réellement. Il est également plus aisé de calculer les taux de réponse. Pour améliorer la participation des enseignants, les directions des commissions et des établissements scolaires pourraient également faire la promotion de l'importance de participer à des projets de recherche auprès des enseignants et de faciliter leur participation, par exemple en leur permettant de répondre aux enquêtes sur leurs heures de travail.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational psychology*, 28(6), 693-710.
- Comité syndical européen de l'éducation (CSEE) (2009). Le stress des enseignants au travail : mise en oeuvre du Plan d'action du CSEE et de l'Accord-cadre autonome européen sur le stress au travail. Bruxelles, Belgique : Auteur.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: An international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71-86.
- Fossum, S. H., Martinussen, B. H., Morch, M., et Tore, W. (2008). Psychosocial interventions for disruptive and aggressive behaviour in children and adolescents: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(7), 438-451.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). Enseignants dans la violence. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188.
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P., et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882.
- Maggin, M. D., Wheby, J. H., Moore Partin, T. C., Robertson, R., et Oliver, R. M. (2011). A comparaison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2010). The condition of education 2010. Récupéré le 8 août 2012 de : <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010028.pdf>
- Oliver, R. M., et Reschly, D., J. (2007). Effective classroom management: Teacher preparation and professional development. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Récupéré de : <http://www.tqsource.org/topics/effectiveClassroomManagement.pdf>
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Daudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique* (119), 5-8.
- Smith, C. R., Katsiyannis, A., et Ryan, J. B. (2011). Challenges of serving students with emotional and behavioral disorders: Legal and policy considerations. *Behavioral Disorders*, 36(3), 185-194.

ANNEXE A

ÉTATS DES CONNAISSANCES

1. Pratiques probantes pour la gestion des comportements

Les pratiques reconnues efficaces pour gérer les difficultés comportementales s'appuient généralement sur les principes de l'approche comportementale pour prévenir l'apparition des comportements inappropriés, intervenir lorsque ces comportements apparaissent, ou encore, encourager l'apparition et le maintien des comportements désirés (Akin-Little, Little, Bray et Kehle, 2009; Gimpel, Peacock et Collett, 2010; Massé, Desbiens et Lanaris, 2014; Regan et Michaud, 2011). Les stratégies comportementales se regroupent selon qu'elles sont antérieures au comportement à modifier (stratégies préventives ou proactives) ou qu'elles sont consécutives à celui-ci (stratégies réactives).

Les interventions comportementales préventives ou proactives manipulent le contexte ou les événements précédant un comportement cible (ex. : être attentif à la tâche) afin de prévenir l'apparition d'un comportement inapproprié (ex. : être distrait par le bruit) ou pour favoriser l'apparition du comportement désiré. Elles peuvent faire référence à des actions qui influencent ou modifient l'environnement d'apprentissage (ex. : l'aménagement de la classe, la planification de l'enseignement, les techniques d'enseignement et la gestion du temps). Elles peuvent aussi référer à des mesures incitatives qui encouragent l'adoption du comportement désiré, ou encore, empêchent l'apparition du comportement inapproprié (ex. : l'établissement de règles et d'attentes claires, les consignes données, la mise en place de routines, l'enseignement des comportements désirés et les techniques pour favoriser l'autorégulation).

Les interventions comportementales réactives visent la réduction des comportements perturbateurs et le remplacement de ceux-ci par des comportements plus appropriés en manipulant le contexte ou les événements qui suivent le comportement cible. Un des principes de base est celui du renforcement, selon lequel l'élève répète les comportements pour lesquels il obtient des conséquences positives (ex. : attention, félicitations, récompenses) et élimine de son répertoire ceux pour lesquels il est ignoré ou qu'il ne reçoit aucune conséquence positive. En contrepartie, selon le principe de punition, l'élève diminue ou cesse de reproduire les comportements pour lesquels il reçoit des conséquences négatives (ex. : perte d'un privilège, temps d'arrêt ou retrait).

En plus des principes de l'approche comportementale, certaines stratégies proactives et préventives s'appuient sur les principes de l'attachement (ex.: Shaver et Mikulincer, 2012). Elles concernent entre autres le développement de la relation avec l'élève. D'autres s'appuient sur les principes de l'approche cognitivo-comportementale (ex. : Bandura, 2012), et favorisent l'autocontrôle et l'autorégulation. Bien que ces stratégies, à elles seules, n'aient pas démontré une taille d'effet aussi importante que l'approche comportementale pour améliorer les comportements difficiles des élèves (Fabiano *et al.*, 2009), leur complémentarité est souhaitable pour répondre à la fois aux besoins d'apprentissages et de socialisation des élèves (Raggi et Chronis, 2006). Finalement, le recours à l'évaluation fonctionnelle, qui vise à mieux identifier les raisons pour lesquelles une manifestation précise apparaît à un moment et dans un environnement précis (fonctions du comportement), est également une pratique recommandée pour comprendre et améliorer le fonctionnement des élèves PDC (Steege et Brown-Chidsey, 2008; Steege et Scheib, 2014).

Il est reconnu qu'une gestion positive des comportements axée sur les pratiques préventives et proactives et les pratiques réactives basées sur le renforcement permet de favoriser l'apparition et le maintien des comportements désirés (Fabiano *et al.*, 2009; Infantino et Little, 2005; Kazdin, 2013) et de prévenir l'émergence des problèmes de comportement en classe (Stormont et Reinke, 2009). À l'inverse, certaines pratiques réactives punitives, comme les réprimandes, les retraits, les pertes de privilèges, les retenues et les expulsions sont liées à une augmentation des comportements indésirables, au développement de problèmes de conduite chez les élèves, de même qu'au développement de relations négatives avec les enseignants et à la réduction de la motivation à apprendre (Infantino et Little, 2005; Kalis, Vannest et Parker, 2007; Payne, 2015).

2. Perspective théorique

Pour l'étude des liens entre les variables à l'étude, le projet de recherche se base sur la théorie du comportement planifié (Ajzen, 2012) qui est utilisée dans plusieurs domaines pour étudier l'adoption de nouvelles pratiques. Cette théorie offre un cadre de référence utile pour examiner la relation entre les attitudes et les comportements. Selon cette théorie, l'intention d'agir, et ultimement l'adoption d'un comportement, sont guidées par trois types de croyances : comportementales, normatives et de contrôle. Les croyances comportementales se rapportent aux attitudes (favorables ou non) par rapport au comportement recommandé. Elles dépendent entre autres de l'importance du problème pour l'individu (p. ex. l'inclusion scolaire des élèves PTC) et de l'évaluation par l'individu des conséquences probables du comportement recommandé. Les croyances normatives renvoient à la façon dont l'individu perçoit les normes sociales et les attentes de son entourage ou de la société concernant le

comportement à adopter et sa motivation à s'y conformer. Les croyances de contrôle se rapportent au sentiment d'auto-efficacité de l'individu par rapport à l'action à entreprendre. Bandura (2012) définit le sentiment d'auto-efficacité comme la conviction qu'a un individu d'être capable d'organiser et de réaliser les actions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. Il distingue deux composantes : 1) le sentiment d'efficacité (ou de compétence) qui est la croyance qu'a un individu de sa compétence à réaliser une tâche ou une action dans un contexte donné, et 2) le sentiment de la valeur du résultat, soit la croyance que les actions réalisées produiront les résultats espérés. Ainsi, selon la théorie du comportement planifié, si l'attitude envers un comportement et les normes subjectives concernant ce comportement sont favorables, et si le contrôle perçu est grand, alors l'intention que la personne a d'accomplir le comportement en question sera très forte.

Prise dans son intégralité, la théorie du comportement planifié implique la mesure de 11 variables (Gagné et Godin, 1999). Cependant, la souplesse dont fait preuve cette théorie est telle qu'un nombre plus ou moins important des variables peuvent faire l'objet d'une mesure selon les objectifs de la recherche (Gagné et Godin, 1999). Dans le cas où l'objet de la recherche consiste à comprendre pourquoi les individus agissent tel qu'ils le font, ce qui est le cas dans notre étude, Ajzen (1991) suggère de mesurer principalement l'attitude, la norme subjective et la perception du contrôle.

3. Attitudes par rapport à l'inclusion scolaire des élèves PTC

L'étude menée par Pace et ses collègues (1999) révèle que plus les élèves présentent des TC extériorisés, moins les enseignants ont envie d'interagir avec eux et plus ils cherchent à les éviter. Lorsque l'on considère toutes les catégories d'élèves à besoins particuliers, les enseignants sont plus négatifs par rapport à l'enseignement aux

élèves PTC (Cook, 2001; Cook, Cameron et Tankersley, 2007; Lifshitz, Glaubman et Issawi, 2004; Soodak, Podell et Lehman, 1998). Les attitudes positives des enseignants par rapport à l'inclusion scolaire des élèves PTC sont liées à la formation suffisante reçue à l'égard de la compréhension et de la gestion des comportements difficiles (Drysdale, Williams et Meaney, 2007; Ernst et Rogers, 2009; Ross-Hill, 2009) et au soutien humain offert par la direction de l'école ou les autres intervenants scolaires (Avramidis et Norwich, 2002; Ernst et Rogers, 2009; Glazzard, 2001; Harmon, 2009). Le nombre d'élèves par classe ne semble pas influencer significativement les attitudes des enseignants (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Cornoldi *et al.* 1998). Les résultats des recherches sont contradictoires en ce qui concerne les années d'expérience des enseignants : la plupart des recherches ne montrent pas de liens significatifs entre ces variables (Avramidis *et al.*, 2000; Grieve, 2009; Van Reusen, Shoho et Barker, 2000; Villa *et al.*, 1996); quand des différences sont trouvées, les attitudes sont moins favorables pour les enseignants plus expérimentés (Cornoldi *et al.*, 1998; MacFarlane et Woolfson, 2013; Soodak *et al.*, 1998). Par ailleurs, plus les enseignants ont de l'expérience quant à l'inclusion des élèves EHDA, plus leurs attitudes face à l'inclusion de ces élèves sont positives (de Boer, Pijl et Minnaert, 2003).

4. Normes subjectives concernant l'inclusion scolaire des élèves PTC

Dans une étude récente portant sur les attitudes et les comportements des enseignants du primaire à l'égard de l'inclusion des élèves PTC, McFarlane et Woolfson (2013) ont observé que les perceptions des enseignants à l'égard des attentes de leurs directions d'école (normes subjectives) prédisaient le comportement des enseignants à l'égard de ces élèves.

5. Perception de contrôle et sentiment d'auto-efficacité

De façon générale, les enseignants qui ont un sentiment d'auto-efficacité élevé démontrent un niveau plus élevé de planification et d'organisation sont plus engagés, plus ouverts aux nouvelles idées et plus désireux d'essayer de nouvelles méthodes pour répondre aux besoins de leurs élèves (Simbula, Guglielmi et Schaufeli, 2011; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Plusieurs recherches montrent également que le sentiment d'auto-efficacité est relié négativement au stress ou à l'épuisement professionnel des enseignants (Brown, 2012). Une étude canadienne récente (Klassen et Chiu, 2010) montre que comparativement aux enseignants, les enseignantes vivent un plus grand stress par rapport aux comportements des élèves et un sentiment d'auto-efficacité moins élevé par rapport à la gestion de la classe; les enseignants de maternelle et du primaire avaient un sentiment d'auto-efficacité plus élevé que ceux du secondaire. Par rapport aux élèves PTC, les enseignants qui croient avoir un effet sur les apprentissages et le comportement de leurs élèves rapportent moins de problèmes en classe (Munthe et Thuen, 2009; Almog et Shechtman, 2007) et une attitude plus positive par rapport à l'inclusion scolaire de ces élèves (Munthe et Thuen, 2009; Poulou et Norwich, 2000).

ANNEXE B

MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre de ce projet, les trois variables suggérées par Ajzen (1991) pour comprendre pourquoi les individus agissent tel qu'ils le font, soit l'attitude, la norme subjective et la perception du contrôle sont mesurées et constituent des variables indépendantes de même que l'intention d'agir face à l'inclusion d'un élève PTC, alors que les pratiques de gestion des comportements difficiles constituent les variables dépendantes. Nous étudions également l'influence d'autres variables indépendantes, dont l'âge des participants, leur sexe, des caractéristiques relatives au milieu de travail (milieu socio-économique, grosseur de la ville, région, etc.), la spécialisation, le niveau de scolarité, les années d'expérience, les formations antérieures reçues sur les élèves PTC, les livres ou articles lus à ce sujet et l'expérience auprès de cette clientèle. La méthodologie utilisée est mixte alliant des approches quantitatives (objectifs 1 et 2) et qualitatives (objectif 3). Pour les objectifs 1 et 2, des questionnaires ont été remplis par les enseignants. Pour l'objectif 3, des entretiens individuels ont été réalisés auprès des directions d'écoles et des groupes de discussion auprès d'enseignants (de 6 à 10) et du personnel non enseignant ont été réalisés dans des écoles primaires ($n = 5$) et secondaires ($n = 4$).

Instruments

Pour le volet quantitatif, les différents questionnaires ont pris aux enseignants environ 30 minutes à remplir. Sept questionnaires ont été remplis sur un portail Internet.

B. Instruments

Les différents questionnaires prendront aux enseignants de 45 à 60 minutes à remplir. Les versions originales anglophones seront retenues pour les participants provenant

des commissions scolaires anglophones et vice versa pour les participants francophones. La traduction des instruments sera faite en suivant les normes en vigueur de traduction inversée.

Un **questionnaire de renseignements généraux** comporte 17 questions portant sur des variables individuelles à propos des enseignants dont leur genre, leur groupe d'âge, le niveau de scolarité complété, les années d'expérience, les heures de formation reçues sur les difficultés comportementales lors de leur scolarité (formation initiale) ou dans le cadre de leur fonction (formation continue), le nombre moyen d'élève PDC intégrés dans leur groupe et le nombre de fois auquel ils ont participé à un processus de plan d'intervention pour un élève PDC depuis les deux dernières années, leurs besoins de formation et d'accompagnement, et des variables contextuelles telles que le type d'établissement (privé ou public), l'indice de défavorisation de l'école d'appartenance, le poste occupé ou la matière enseignée, le niveau d'enseignement et le type de groupe.

Les intentions d'agir ont été mesurées grâce à une des échelles du *Teachers' Willingness to Work with Severe Disabilities Scale (TWSDL* : Rakap et Kaczmarek, 2010). Cette échelle propose une vignette clinique à propos d'un élève PTC. La vignette est suivie de huit items qui demandent aux enseignants à quel point ils seraient prêts à avoir cet élève dans leur classe et à faire l'apprentissage de compétences pour mieux le soutenir. Les enseignants doivent donner leur accord ou leur désaccord sur l'item selon une échelle de Likert à 5 points. Un score élevé indique une forte volonté d'inclure un élève PTC dans leur classe. Une consistance interne de $\alpha = 0,94$ a été rapportée par les auteurs et répliquée par MacFarlane et Woolfson (2013).

Les attitudes envers les élèves PTC seront mesurées à l'aide d'une adaptation du *Multidimensional Attitudes Toward Inclusive Education Scale* (MATIES : Mahat, 2008).

Cet instrument mesure les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves présentant un handicap; les items seront adaptés pour les élèves PTC. Cet instrument de 18 items comprend trois échelles présentant une consistance interne de bonne à excellente : la dimension cognitive (6 items, $\alpha = 0,77$), la dimension affective (6 items, $\alpha = 0,78$) et la dimension comportementale (6 items, $\alpha = 0,91$).

Le **sentiment d'auto-efficacité** sera mesuré à l'aide de l'*Échelle d'auto-efficacité des enseignants en gestion de classe* (Gaudreau, Frenette et Thibodeau, 2015). Cet instrument comprend 28 items regroupés en cinq échelles : 1) gestion des ressources ($n = 4$, $\alpha = 0,78$), 2), établissement d'attentes claires ($n = 5$, $\alpha = 0,78$), 3) développement de relations positives ($n = 5$, $\alpha = 0,71$), 4) maintien de l'attention et de l'engagement des élèves sur la tâche ($n = 5$, $\alpha = 0,83$) et 5) gestion des comportements difficiles ($n = 9$, $\alpha = 0,88$).

Les **croyances normatives** seront mesurées à l'aide d'un questionnaire de 8 items. Le questionnaire sera construit en se basant sur la procédure réalisée par McCormick et Barnett (2010). Il permettra d'évaluer les croyances des normes perçues selon huit différentes cibles (la société, le ministère de l'éducation, la commission scolaire, la direction de l'école, les parents, les élèves, les pairs enseignants, l'enseignant lui-même) qui influencent l'enseignant au sujet de leur travail d'inclusion auprès des élèves ayant un PTC.

Les **perceptions de contrôle** seront mesurées à l'aide de *Job Content Questionnaire* (JCQ; Karasek, 1985) et adaptées en français par Brisson *et al.* (1998) puis Fernet *et al.* (2012). Cet instrument comprend 12 items relatifs à la perception de la surcharge

de travail *dans la classe* ($n = 7$; $\alpha = 0,83$) et à la latitude décisionnelle ($n = 5$; $\alpha = 0,75$). Pour chacun des items, les enseignants doivent évaluer 6 tâches la préparation des cours, l'enseignement, l'évaluation des élèves, la gestion de classe, les tâches administratives et les tâches complémentaires.

Les **pratiques des enseignants** seront mesurées à l'aide l'*Inventaire des pratiques de gestion de comportements en classe* (IPGCC, Massé et al., 2015), répertorie les principales pratiques recommandées pour gérer les comportements difficiles en classe. Il comporte 68 items répartis en deux dimensions et sept sous-échelles (Nadeau et al., sous presse). Cet instrument demande aux participants d'indiquer la fréquence à laquelle ils utilisent chacune des stratégies avec les élèves PDC sur une échelle de type Likert allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent). Les stratégies se regroupent d'abord autour de deux dimensions qui se subdivisent à leurs tours en sept sous-échelles, selon le contexte dans lequel elles sont appliquées et leur nature. La première dimension est composée de stratégies dites proactives et préventives positives, parce qu'elles sont planifiées et qu'elles surviennent dans un environnement ou un contexte qui précède l'apparition d'un comportement problématique : 1) stratégies favorisant l'autorégulation ($n = 15$; $\alpha^1 = 0,86$) ; 2) planification de l'enseignement et gestion du temps ($n = 15$; $\alpha = 0,85$); 3) établissement de règles et consignes ($n = 10$; $\alpha = 0,86$); 4) renforcement ($n = 6$; $\alpha = 0,80$) ; 5) évaluation fonctionnelle ($n = 3$; $\alpha = 0,91$). La deuxième dimension est composée de stratégies dites réactives punitives, parce qu'elles sont appliquées une fois qu'un comportement inapproprié apparaît et qu'elles visent à diminuer leur

¹ Les qualités psychométriques de l'IPGC rapportées sont calculées à partir de l'échantillon de la présente étude; les indices de cohérence internes correspondent à l'alpha ordinal polychorique.

apparition : 6) conséquences recommandées ($n = 10$: $\alpha = 0,71$) conséquences moins recommandées ($n = 9$: $\alpha = 0,79$). Les sous-échelles présentent également une bonne validité de construit, alors que l'ensemble de celles-ci respectent les critères statistiques indiquant une bonne qualité d'ajustement (Nadeau *et al.*, sous presse).

C. Mesures qualitatives

Des entretiens semi-dirigés de 45 à 60 minutes ont été réalisés auprès des directions des écoles ciblées afin de documenter les facteurs contextuels de chacune des écoles et les mesures mises en place pour soutenir les enseignants par rapport aux élèves PTC. Suite aux entretiens menés auprès des directions d'école, les documents susceptibles de soutenir l'analyse (convention de partenariat, projet éducatif, descriptions de mesures spécifiques, politiques et règlements internes, code de vie, etc.) ont été sollicités. Deux groupes de discussion ont également été menés dans ces écoles (durée de 2 h), un auprès des enseignants (enseignants titulaires et spécialistes) et un auprès des personnels non enseignants (techniciens en éducation spécialisée, psychologue, psychoéducateur, etc.), volontaires pour y participer. Un guide d'entretien a été rédigé pour chacun des groupes. Les thèmes et les questions des entretiens ont défini à partir des objectifs de la recherche. Les entretiens et les groupes de discussion ont été enregistrés et transcrits toujours dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données.

Procédure

Une demande de certificat d'éthique a été d'abord effectuée à l'université de la chercheuse responsable. Pour la collecte de données par questionnaires, ces derniers ont été remplis en ligne. Les enseignants recevaient un courriel d'information sur la recherche ainsi que le formulaire de consentement. Après la lecture de ce courriel, en

cliquant sur le bouton « j'accepte de participer au projet de recherche », ils étaient acheminés à un serveur hébergeant les questionnaires. Une fois les questionnaires remplis, en cliquant sur « terminer », les données étaient automatiquement acheminées dans une base de données accessible par le mot de passe de l'administrateur du site (la responsable de la recherche). Pour le recrutement de la collecte de données par questionnaires, une demande à la Commission d'accès à l'information du Québec a été faite pour obtenir les noms ainsi que les adresses électroniques des enseignants du primaire et du secondaire de toutes les commissions scolaires des régions ciblées afin que nous puissions leur faire parvenir directement la lettre d'information et le formulaire de consentement. Après un long processus laborieux, la réponse de la commission était que nous n'avions pas besoin de faire une demande et que les courriels des enseignants n'étaient pas assujettis à la loi. Pour faciliter le recrutement et compenser la participation des enseignants, huit mini iPad ont été offerts aux participants par tirage au sort à chaque collecte de données (Ans 1 et 2). Pour les entretiens et les groupes de discussion, le projet a été présenté aux directions des commissions scolaires ciblées. Toutes les commissions scolaires ayant accepté de participer au projet de recherche ont présenté par la suite le projet à leur table des directions d'établissement et les directions intéressées ont contacté les chercheurs pour une présentation du projet à leur personnel scolaire. La participation était volontaire. Plusieurs commissions scolaires ont exigé qu'une demande de certificat d'éthique leur soit adressée.

ANNEXE C

DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Tableau 1
Caractéristiques des participants du primaire à l'enquête par questionnaire

Caractéristiques	Fréquence (%)	M (ÉT)	Étendue
Âge			
20-29 ans	145 (11,2)		
30-39 ans	478 (36,9)		
40-49 ans	411 (31,7)		
50 et +	261 (20,1)		
Niveau de scolarité le plus élevé			
Baccalauréat	1080 (81,5)		
Diplôme d'études supérieures	148 (11,2)		
Maitrise	94 (7,1)		
Doctorat	3 (0,2)		
Autres			
Niveau enseigné			
Préscolaire	204 (15,1)		
Premier cycle	425 (31,4)		
Deuxième cycle	337 (24,9)		
Troisième cycle	389 (28,7)		
Poste enseignées			
Enseignant titulaire en classe ordinaire	1035 (76,4)		
Enseignant titulaire en classe d'adaptation scolaire	174 (12,8)		
Enseignant spécialiste en langue seconde (anglais, français, espagnol)	51 (3,8)		
Enseignant spécialiste en arts	31 (2,3)		
Enseignant spécialiste en éducation physique et à la santé	64 (4,7)		
Années d'expérience		15,60 (8,22)	0-39
0 à 5 ans	168 (12,4)		
6 à 15 ans	542 (40,0)		
16 à 25 ans	462 (34,1)		
26 ans et plus	183 (13,5)		
Formation sur les difficultés comportementales			
Formation initiale			
Aucune	219 (16,4)		
44 heures et moins	264 (19,8)		
45-89 heures	483 (36,2)		
90 heures et plus	369 (27,6)		
Formation continue			
Aucune	249 (18,5)		
1-5 heures	442 (32,8)		
6-15 heures	369 (27,4)		
Plus de 16 heures	288 (21,4)		

Tableau 2
Caractéristiques des participants du secondaire à l'enquête par questionnaire

Caractéristiques	Fréquence (%)	M (ÉT)	Étendue
Âge			
20-29 ans	90 (10,0)		
30-39 ans	305 (33,9)		
40-49 ans	320 (35,6)		
50 et +	185 (20,6)		
Niveau de scolarité le plus élevé			
Baccalauréat	729 (81,0)		
Diplôme d'études supérieures	74 (8,2)		
Maîtrise	78 (8,7)		
Doctorat	3 (0,3)		
Autres	16 (1,8)		
Niveau enseigné			
Adaptation scolaire	213 (23,6)		
Premier cycle	340 (37,7)		
Deuxième cycle	348 (38,6)		
Matière enseignées			
Adaptation scolaire	221 (24,5)		
Arts (art dramatique, arts plastiques, danse, musique)	56 (6,2)		
Éducation physique et à la santé	32 (3,6)		
Langue première (anglais ou français)	198 (22)		
Langue seconde (anglais, espagnol, français)	53 (5,9)		
Mathématiques, sciences et technologies	209 (23,2)		
Univers social, éthique et culture religieuse	105 (11,7)		
Formation pratique (préparation au marché du travail, insertion professionnelle)	26 (2,9)		
Années d'expérience		15,79 (8,03)	1-45
0 à 5 ans	101 (11,2)		
6 à 15 ans	358 (39,7)		
16 à 25 ans	325 (36,1)		
26 ans et plus	117 (13,0)		
Formation sur les difficultés comportementales			
Formation initiale			
Aucune	197 (21,9)		
44 heures et moins	128 (14,2)		
45-89 heures	339 (37,7)		
90 heures et plus	236 (26,2)		
Formation continue			
Aucune	210 (23,3)		
1-5 heures	263 (29,2)		
6-15 heures	223 (24,8)		
Plus de 16 heures	205 (22,8)		

Tableau 3**Caractéristiques des participants des groupes de discussion**

Caractéristiques	Propriétés	Nombre (%)
Genre	Femme	91 (71,65 %)
	Homme	36 (28,35 %)
Âge	20-29 ans	16 (12,60 %)
	30-39 ans	30 (23,62 %)
	40-49 ans	45 (35,43 %)
	50 ans et plus	30 (23,62 %)
	Non disponible	6 (4,72 %)
Fonction occupée	Personnel non enseignant	31 (24,41 %)
	Personnel enseignant	80 (62,99 %)
	Personnel cadre	16 (12,60 %)
Années d'expérience	Moyenne	13,58 ans
	Écart-type	8,39 ans
	Étendue	4 mois à 32 ans
	Non disponible	3
Ordre d'enseignement	Préscolaire/primaire	58
	Secondaire	67
	Préscolaire/primaire et secondaire	2

ANNEXE D

LISTE DES COMMISSIONS SCOLAIRES ET DES ÉCOLES PRIVÉES DONT LES ENSEIGNANTS ONT PARTICIPÉ À L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRES

1. Commissions scolaires ayant envoyé les courriels de leurs enseignants ($n = 18$)

Commission scolaire Beauce-Etchemin
Commission scolaire de la Baie-James
Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord
Commission scolaire de la Riveraine
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
Commission scolaire de l'Énergie
Commission scolaire de l'Estuaire
Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois
Commission scolaire des Chênes
Commission scolaire des Draveurs
Commission scolaire des Phares
Commission scolaire des Monts-et-Marées
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay
Commission scolaire du Chemin-du-Roy
Commission scolaire du Fer
Commission scolaire du Lac-Abitibi
Commission scolaire du Lac-Témiscamingue
Commission scolaire du Littoral

2. Commissions scolaires ayant envoyé les invitations par leur liste de distribution ($n = 21$)

Commission scolaire Côte-du-Sud
Commission scolaire de Charlevoix
Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup
Commission scolaire de la Capitale
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
Commission scolaire de Portneuf
Commission scolaire de Rouyn-Noranda
Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
Commission scolaire des Bois-Francs
Commission scolaire des Découvreurs
Commission scolaire des Fleuve-et-des-Lacs

Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais
Commission scolaire des Hauts-Cantons
Commission scolaire des Samares
Commission scolaire des Navigateurs
Commission scolaire des Premières-Seigneuries
Commission scolaire du Pays-des-Bleuets
Commission scolaire du Val-des-Cerfs
Commission scolaire Harricana
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Commission scolaire René-Lévesque

3. Autres commissions scolaires d'où proviennent les enseignants ($n = 21$)

Ces enseignants ont été rejoints par un autre moyen (Facebook, portail de la Centrale des enseignants du Québec).

Commission scolaire au Cœur-des-Vallées
Commission scolaire De la Jonquière
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord
Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands
Commission scolaire de Laval
Commission scolaire de Montréal
Commission scolaire de Sorel-Tracy
Commission scolaire des Affluents
Commission scolaire des Appalaches
Commission scolaire des Chic-Chocs
Commission scolaire des Grandes Seigneuries
Commission scolaire des Hautes-Rivières
Commission scolaire des Îles
Commission scolaire des Laurentides
Commission scolaire des Patriotes
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais
Commission scolaire des Sommets
Commission scolaire des Trois-Lacs
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean
Commission scolaire Pierre-Neveu

2. Établissements privés ayant envoyé l'invitation par courriel (n = 32)

Académie Ibn Sina

Académie Sainte-Thérèse

Bishop's College School

Centre Académique Fournier (Section Primaire)

Centre d'intégration scolaire

Centre François-Michelle

Centre pédagogique Lucien-Guilbault

Collège Beaubois

Collège Bourget (primaire et secondaire)

Collège de Champigny

Collège de Lévis

Collège des Hauts Sommets

Collège du Mont-Sainte-Anne

Collège Jacques-Prévert

Collège Notre-Dame

College Notre-Dame-de-Lourdes

Collège Saint-Bernard (primaire et secondaire)

Collège Saint-Jean-Vianney

Collège Villa Maria

École Buissonnière

École élémentaire catholique de Casselman

École Jeunes Musulmans Canadiens

École Plein Soleil

École primaire La Source

École secondaire François-Bourrin

École Secondaire Marcellin-Champagnat

École St-François (primaire et secondaire)

Externat Saint-Cœur de Marie

Externat St-Jean-Berchmans

Institut Secondaire Keranna

L'École des Ursulines de Québec et Loretteville

Séminaire St-Joseph de Trois-Rivières

ANNEXE E

LISTE DES ÉCOLES AYANT PARTICIPÉ AUX GROUPES DE DISCUSSION

1. Liste des écoles primaires

École Bernèche, Commission scolaire des Samares

École de la Farandole, St-Pierre et Desbiens, Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs

École Perce-Neige, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

École primaire de la Vallée-des-Lacs, Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs

Externat Saint-Cœur de Marie, établissement privé

2. Liste des écoles secondaires

École secondaire Calixa Lavallée, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

École secondaire de Dégelis, Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs

École secondaire Jean-Grou, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

École secondaire Paul Gérin Lajoie d'Outremont, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

École secondaire de la Vallée-des-Lacs, Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs

ANNEXE F

Bibliographie

- Achilles, G. M., McLaughlin, M. J. et Croninger, R. G. (2007). Sociocultural correlates of disciplinary exclusion among students with emotional, behavioral, and learning disabilities in the SEELS National Dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 33-45.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behaviour. Dans P. A. M. Van Lange, A.W. Kruglanski et E.T. Torry (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1) (p. 438-459). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Akin-Little, A., Little, S. G., Bray, M. A. et Kehle, T. J. (2009). *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126.
- Almog, O. et Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00062-1
- 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.
- Avramidis, E., et Kalyva, E. (2007). The influence of teaching and professional development on Greek teachers' attitudes toward inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Beaman, R. et Wheldall, K. (2000). Teachers' use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology*, 20(4), 431-446.
- Begeny, J. C. et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262-285.
- Brisson, C., Blanchette, C., Guimont, C., Dion, G., Moisan, J., Vézina, M., ... et Masse, L. (1998). Reliability and validity of the French version of the 18-item Karasek job content questionnaire. *Work and Stress*, 12(4), 322-336.

- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology, 29*(4), 27-63.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward included students with mild and severe disabilities. *Journal of Special Education, 34*(4), 203-213.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. et Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education, 40*(4), 230-238.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: An international review. *European Journal of Special Needs Education, 26*(1), 71-86.
- Comité syndical européen de l'éducation (CSEE) (2009). *Le stress des enseignants au travail : mise en œuvre du Plan d'action du CSEE et de l'Accord-cadre autonome européen sur le stress au travail*. Bruxelles, Belgique : Auteur.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. E. et Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of integration. *Remedial and Special Education, 19*(6), 350-356.
- Debnam, K. J., Pas, E. T., Bottiani, J., Cash, A. H. et Bradshaw, C. P. (2015). An examination of the association between observed and self-reported culturally proficient teaching practices. *Psychology in the Schools, 52*(6), 533-548. doi:10.1002/pits.21845
- Drysdale, M. T. B., Williams, A. et Meaney, G. J. (2007). Teachers' perceptions of integrating students with behaviour disorders: Challenges and strategies. *Exceptionality Education Canada, 17*(3), 35-59.
- de Boer, A., Pijl, S. J. et Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331-353. doi:10.1080/13603110903030089
- DuPaul, G. J., et Weyandt, L. L. (2009). Behavioral interventions with externalizing disorders. Dans A. Akin-Little, S. G. Little, M. A. Bray & T. J. Kehle (Dir.), *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies* (p. 265-280). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ernst, C. et Rogers, M. R. (2009). Development of the Integration Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology, 25*(3), 305-322.
- Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Jr., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O'Connor, B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review, 29*(2), 129-140.
- Farrell, P. et Tsakalidou, K. (1999). Recent trends in the re-integration of pupils with emotional and behavioural difficulties in the United Kingdom. *School Psychology International, 20*(4), 323-337.

- 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. *Teacher and Teaching Education*, 28, 514-525.
- Fossum, S. H., Martinussen, B. H., Morch, M. et Tore, W. (2008). Psychosocial interventions for disruptive and aggressive behaviour in children and adolescents: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(7), 438-451.
- Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. et Mauzy, D. (2010). Analysis of ongoing participation in a child care workforce cash incentive programme in the United States. *Early Child Development and Care*, 180(6), 719-734.
- Gagné, C. et Godin, G. (1999). *Les théories sociales cognitives : guide pour la mesure des variables et le développement de questionnaires*. Québec, Qc : Université Laval, Le groupe de recherche sur les aspects psychosociaux de la santé. Récupéré le 30 août 2012 de : http://www.godin.fsi.ulaval.ca/Fichiers/Rapp/Guide_mesure_variables.pdf
- Gaudreau, L., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gaudreau, N., Frenette, É. et Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 31-60.
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 59(1), 37-45.
- Gimpel Peacock, G. et Collett, B. R. (2010). *Collaborative home/school interventions: Evidenced based solutions for emotional, behavioral, and academic problems*. New York, NY: The Guilford Press.
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teaching quality: Lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116(6), 1-20.
- Glazzard, J. (2001). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: Voices of teachers and teaching assistants. *Support for learning*, 26(2), 56-63.
- Gottlieb, J. et Weinberg, S. (1999). Comparison of students referred and not referred for special education. *Elementary School Journal*, 99(3), 187-199.
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173-179.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. and Black W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (5e éd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. et Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Harmon, C. W. (2009). *A qualitative analysis of a teacher support program for educating students with emotional disturbance in an inclusive setting*. ProQuest Information & Learning, 69. Récupéré le 25 août 2012 de

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2009-99030-444&site=ehost-live>

- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. et Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools, 38*(6), 497-504.
- Infantino, J. et Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology, 25*(5), 491-508. doi:10.1080/01443410500046549
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Kalis, T., Vannest, K. et Parker, R. (2007). Praise counts: Using self-monitoring to increase effective teaching practices. *Preventing School Failure, 51*(3), 20-27.
- Karasek, R. A. (1985). *Job Content Questionnaire and user's guide*. Los Angeles, CA: Department of Industrial and Systems Engineering, University of Southern Los Angeles.
- Kazdin, A. E. (2013). *Behavior modification in applied settings* (7^e éd.). Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality, 17*(4), 177-188.
- Koziol, S. M. et Burns, P. (1986). Teachers' accuracy in self-reporting about instructional practices using a focused self-report inventory. *The Journal of Educational Research, 79*(4), 205-209.
- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.
- Landenberger, N. A. et Lipsey, M. W. (2005). The positive effects of cognitive-behavioral programs for offenders: A meta-analysis of factors associated with effective treatment. *Journal of Experimental Criminology, 1*, 451-476.
- Landrum, T., Katsiyannis, A. et Archwamety, T. (2004). An analysis of placement and exit patterns of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 29*(2), 140-153.
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(6), 869-882.
- Lifshitz, H., Glaubman, R. et Issawi, R. (2004). Attitudes towards intégration: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education, 19*(2), 171-190.
- MacFarlane, K. et Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education, 29*, 46-52.

- Maggin, M. D., Wheby, J. H., Moore Partin, T. C., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2011). A comparaison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders, 36*(2), 84-99.
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*(1), 82-92.
- Massé, L., Couture, C., Verret, C., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Bégin, J. Y., Tremblay, J., Lagotte, S. (2015). *Inventaire des pratiques de gestion de comportements* (document inédit). Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Massé, L., Desbiens, D., et Lanaris, C. (dir.) (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- McCormick, J. et Barnett, K. (2010). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management, 25* (3), 278-293.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris, France : De Boeck
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *La convention de partenariat, Outil d'un nouveau mode de gouvernance, Guide d'implantation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Récupéré le 30 août 2013 de : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/ConvPartenariat_GuideImplantation.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.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2010). *The condition of education 2010*. Récupéré le 8 août 2012 de : <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010028.pdf>
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N., Couture, C., Lemieux, A., ... Lagacé-Leblanc, J. (Sous presse). Développement et validation de l'Inventaire des pratiques de gestion des comportements en classe. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *La recherche scientifique en psychoéducation*. Montréal, Qc : Éditions JFB.
- Oliver, R. M., et Reschly, D., J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Récupéré de : <http://www.tqsource.org/topics/effectiveClassroomManagement.pdf>
- Pace, T. M., Mullins, L. L., Beesley, D., Hill, J. S. et Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses

- of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 140-155.
- Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504. doi:10.1080/00131911.2015.1008407
- Poulou, M. et 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.
- Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ) (2012). *La quête d'un diplôme en Mauricie : les variables prédictives – Outil de valorisation de la recherche*. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Raggi, V. L. et Chronis, A. M. (2006). Interventions to Address the Academic Impairment of Children and Adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), 85-111. doi:10.1007/s10567-006-0006-0
- Rakap, S. et Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1) 59-75, DOI: 10.1080/08856250903450848.
- Regan, K. S. et Michaud, K. M. (2011). Best Practices to Support Student Behavior. *Beyond Behavior*, 20(2), 40-47.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Daudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique* (119), 5-8.
- Shaver, P. R. et Mikulincer, M. (2012). Attachment theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *The theories of social psychology, Volume 1* (p. 160-177). Londres, Royaume Uni: Sage Publications Ltd.
- Simbula, S., Guglielmi, D. et Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy and work engagement among Italian school teachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 285-304.
- Smith, C. R., Katsiyannis, A., et Ryan, J. B. (2011). Challenges of serving students with emotional and behavioral disorders: Legal and policy considerations. *Behavioral Disorders*, 36(3), 185-194.
- Steege, M. W. et Brown-Chidsey, R. (2008). Functional behavioral assessment: The cornerstone of effective problem solving. Dans R. Brown-Chidsey (dir.), *Assessment for intervention: A problem-solving approach* (p. 131-154). New York, NY: The Guilford Press.
- Steege, M. W. et Scheib, M. A. (2014). Best practices in conducting functional behavioral assessment. Dans P. Harrison et A. Thomas (dir.), *Best practices in school psychology: Data-based and collaborative decision making* (p. 273-286). Bethesda, MD: National Association of School Psychologist.

- Stormont, M. et Reinke, W. (2009). The Importance of precorrective statements and behavior-specific praise and strategies to increase their use. *Beyond Behavior, 18*(3), 26-32.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. et Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to intégration. *The Journal of Special Education, 31*(4), 480-497.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. et Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education, 41*(4), 223-233.
- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Peetsma, T. T. D. et Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies, 37*(3), 345-360.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. et Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward intégration. *The High School Journal, 84*(2), 7-20.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H. et Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children, 63*(1), 29-45.
- Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W. D., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Sumi, W. C. et Epstein, M. H. (2006). Educating students with emotional disturbances: A national perspective on school programs and services. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14*(1), 12-30.
- Walter, U. M. et Petr, C. G. (2004). Promoting successful transitions from day school to regular school environments for youths with serious emotional disorders. *Children & Schools, 26*(3), 175-180.
- William, A. et Protheroe, N. (2008). *How to conduct survey research: A guide for schools*. Alexandria, VA : Educational Research Service.

ANNEXE F

RAPPORTS PRÉLIMINAIRES SUR LE PORTRAIT DES PRATIQUES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES TROUBLES DU COMPORTEMENT

- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales, Rapport préliminaire, Préscolaire/primaire*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation. Récupéré de : https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petc/documents/Rapport_primaire-preliminaire_Finaux.pdf
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales, Rapport préliminaire, Secondaire*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation. Récupéré de : https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petc/documents/Rapport_secondaire-preliminaire_Finaux.pdf
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup, Préscolaire/primaire*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup, Secondaire*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de l'Estuaire, Secondaire*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, Préscolaire/primaire*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre).

Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, Secondaire. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de la Capitale, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de la Capitale, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de la Côte-du-Sud, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de l'Énergie, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de l'Énergie, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre).

Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, Préscolaire/primaire. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de la Riveraine, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de la Riveraine, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Affluents, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre).

Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Affluents, Secondaire. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Chênes, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Chênes, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Découvreurs, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Découvreurs, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Draveurs, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Draveurs, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Patriotes, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre).

Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Patriotes, Secondaire. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Phares, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Phares, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Samares, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire des Samares, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire du Chemin-du-Roy, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre).

Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire du Chemin-du-Roy, Secondaire. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire du Fer, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire du Fer, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire du Lac-Témiscamingue, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Secondaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de Marie-Victorin, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre).

Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire Marie-Victorin, Secondaire. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à la Commission scolaire de Montréal, Préscolaire/primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à l'école Bernèche, Préscolaire primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à l'école primaire Perce-Neige.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à l'école secondaire Calixa-Lavallée.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à l'école secondaire Dégelis.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à l'école secondaire Jean Grou.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à l'école secondaire Paul-Gérin-Lajoie.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à l'école Vallée-des-Lacs, Préscolaire primaire.* Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales à l'Externat Saint-Cœur de Marie, Préscolaire et primaire*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M-F., Gaudreau, N., *Picher, M. J., *Lagacé-Leblanc, J., *Lussier, K., *Lemieux, A., *Guijarro, G. et Babin, J. (2016, septembre). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales aux écoles primaires de la Farandole, Saint-Pierre et Desbiens, Préscolaire et primaire*. Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation.