

Analyse écosystémique des facteurs d'influence de la réussite de l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés de comportement à l'école

Symposium B: Les enseignants québécois et l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement

7^e Conférence mondiale « Violences à l'école et politiques publiques »
7^e congrès biennal du CQJDC, Québec, 26 avril 2018

Fonds de recherche
Société et culture
Québec 

Nancy Gaudreau, Ph. D., Université Laval
Claudia Verret, Ph. D., Université du Québec à Montréal
Line Massé, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières
Marie-France Nadeau, Ph. D., Université de Sherbrooke
Marie-Josée Picher, M. A., Université du Québec à Trois-Rivières



Centre d'études et de recherches
sur les transitions et l'apprentissage

Plan de la communication



- Problématique
- Cadre théorique
- Objectifs de la recherche
- Méthodologie
- Conditions favorables et défavorables
- Conclusion

Problématique

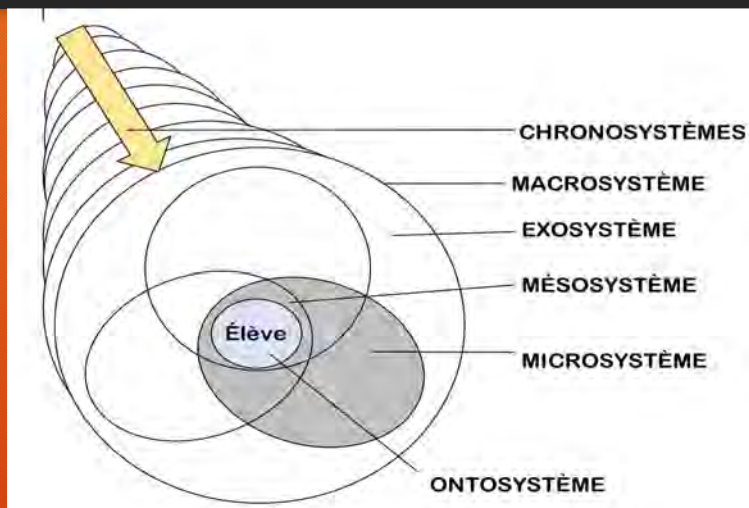


- Les systèmes scolaires tentent de relever le défi de la diversité par une conception inclusive de l'école (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011)
- Effets positifs sur les comportements des élèves et leur sentiment d'appartenance à l'école (Rousseau, Point et Vienneau, 2015)
- Élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) demeurent ceux qui sont accueillis le moins positivement (Kauffman et Landrum, 2009)
- Des réserves explicites sont formulées quant à leur intégration en classe ordinaire (Rousseau *et al.*, 2015)

➤ De l'intégration scolaire vers l'inclusion scolaire

Cadre théorique

Modèle écologique de Bronfenbrenner (1986)



Objectifs de la recherche



- Documenter les perceptions d'intervenants scolaires quant aux conditions favorables et défavorables à la mise en œuvre de l'intégration scolaire des élèves PDC.
- Proposer des pistes d'actions susceptibles de guider les praticiens dans l'instauration d'une école secondaire plus inclusive envers ces élèves.

Méthodologie

Participants



- 67 membres du personnel scolaire de 5 écoles secondaires québécoises
- Recrutement de convenance
- Genre:
 - 39 femmes (58,21 %); 28 hommes (41,79 %)
- Expérience : $M = 14$ ans ($ET = 4,52$ ans)
- Fonction occupée:
 - 19 membres du personnel professionnel et de soutien (28,26 %);
 - 40 membres du personnel enseignant (50,70 %)
 - 8 membres du personnel de direction (11,95 %)

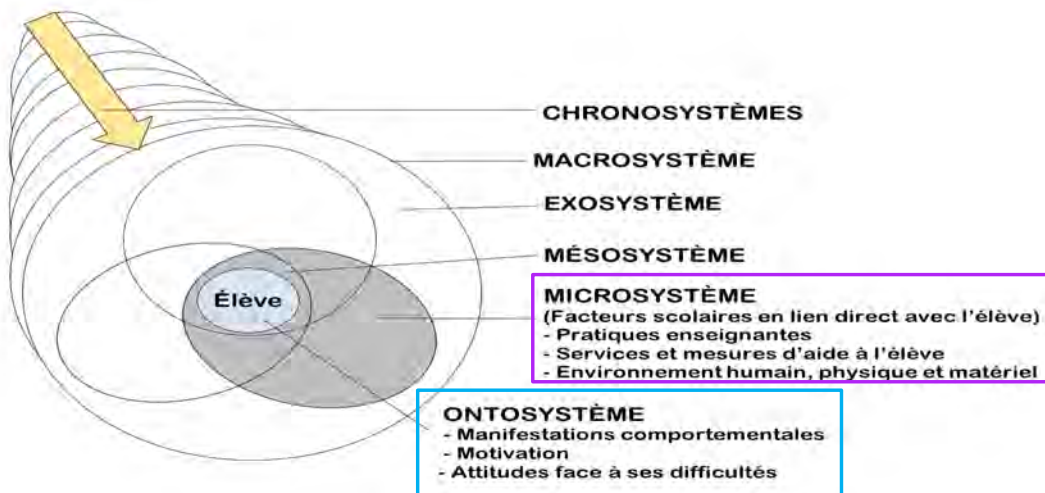
Méthodologie

Collecte et analyse de données

- Dans chaque école:
 - Un entretien individuel semi-dirigé de 45 à 60 minutes (direction d'établissement).
 - Un entretien de groupe de 120 minutes (personnel enseignant).
 - Un entretien de groupe de 120 minutes (personnel de soutien et professionnel)
- Les entretiens ont été enregistrés et transcrits.
- Analyse de contenu à partir d'un système de catégorisation thématique préalablement établi selon le modèle écosystémique (sur NVivo11).
- Production de rapports écrits pour chacune des catégories afin de sélectionner les citations les plus représentatives.

Cadre théorique

Modèle écologique de Bronfenbrenner (1986)



= 63 % du corpus

Résultats

Conditions ontosystémiques (21 % du corpus)



- 1) Nature et intensité des manifestations comportementales de l'élève
- 2) Motivation scolaire de l'élève
- 3) Attitude de l'élève envers ses difficultés

Résultats

Conditions ontosystémiques (21 % du corpus)



1) Manifestations comportementales : Comportements extériorisés = perçus les plus difficiles à gérer en classe (conduites agressives, comportements de provocation et d'opposition, impulsivité).

- « Le jeune qui a des problèmes d'agressivité, d'impolitesse, les profs vont avoir moins tendance à vouloir les aider (PF020402). »
- « Tu as besoin d'être solide avec un « TC » parce que les défauts que tu n'as jamais vus de toi-même, lui il va les trouver parce qu'il fait juste ça te regarder et chercher tes défauts. Donc, quand il te trouve ton défaut, tu as besoin d'être prêt parce que tout ce qu'il veut, c'est de te voir démuni, de te rentrer dedans, de te faire réagir (EH030404). »

Résultats

Conditions ontosystémiques (21% du corpus)



2) Motivation scolaire : Le fait qu'un élève PDC trouve une motivation à l'école constitue une condition favorable à son inclusion scolaire et représente un levier pour l'accompagner dans ses apprentissages.

- « *Celui qui peut s'accrocher à quelque chose, ça peut être la réussite, ça peut être la bonne relation avec des enseignantes ou des adultes dans l'école (PH040303).* »
- « *Quelqu'un qui se projette dans l'avenir, lui, il a un but donc il travaille pour (EH030402).* »

Résultats

Conditions ontosystémiques (21 % du corpus)



3) Attitude envers ses difficultés : La compréhension et l'acceptation de ses difficultés sont considérées comme des préalables à une intervention réussie.

- « *L'introspection de l'élève par rapport à ses difficultés fait une grosse différence. S'il est dans la reconnaissance, on a déjà une bonne partie de fait, on peut travailler sur ce qu'on peut mettre en place (PF010207).* »
- « *Je dirais aussi que l'ouverture de l'élève à créer des liens avec les enseignants, et accepter l'aide offerte, qui veut se prendre en main par lui-même [ç'est aidant] (PF030501).* »

Résultats

Conditions microsystemiques (43 % du corpus)



1) Pratiques enseignantes

- Qualité des relations entre les enseignants et les élèves
- Approches et stratégies d'intervention utilisées
- Enseignement différencié

2) Services et mesures d'aide à l'élève

- Tutorat
- Plan d'intervention
- Diversité des offres de cours et d'activités parascolaires

3) Environnement humain et physique

- Composition des groupes
- Aménagement physique des lieux

Résultats - Conditions microsystemiques

1) Pratiques enseignantes



Qualité des relations : Tous reconnaissent l'influence centrale de la relation enseignant-élève PDC sur leur engagement scolaire, la nature et l'intensité de leurs comportements. **Attitude bienveillante = essentielle.**

- « Année après année, ça se confirme : nos enseignants relationnels, les enseignants qui aiment vraiment les élèves, qui prennent du temps, c'est pas juste la matière, ils sont vraiment bienveillants. Ils vont dire : « Allez mes amours », c'est quasiment comme au primaire, mais avec la touche secondaire. Zéro problème de comportement, une écoute de la part des élèves et très souvent, meilleure réussite aussi (DF040103). »

Résultats - Conditions microsystemiques

1) Pratiques enseignantes



Approches et stratégies d'intervention : l'établissement d'attentes claires est plusieurs fois rapporté comme un préalable à l'adoption des comportements appropriés.

- « Souvent, quand, ça va bien, l'élève connaît les attentes, connaît les limites de l'enseignant. Il sait ce qui est accepté et ce qui ne l'est pas. Peu importe le cours, le moment de la journée ou le moment de la semaine. C'est sécurisant, l'élève va fonctionner...quand un enseignant manque de cohérence et de rigueur, mon dieu, l'élève en trouble de comportement rentre là-dedans et fait le party (PF030302). »

Résultats - Conditions microsystemiques

1) Pratiques enseignantes



Approches et stratégies d'intervention : L'empathie et l'écoute permettraient de désamorcer les situations susceptibles de se détériorer. L'enseignement de stratégies **d'autocontrôle** = facteur clé.

- « Il faut désamorcer, poser une question comme : « Qu'est-ce qui va pas? Qu'est-ce qui se passe ? ». Tu l'attaques pas, tu ne fais rien que lui demander ce qui s'passe (EF020108). »
- « Il faut aussi l'outiller avec la gestion de ses émotions. Lui redonner le pouvoir à lui, où il peut agir (PF020104). »

Résultats - Conditions microsystemiques

1) Pratiques enseignantes



Approches et stratégies d'intervention : Recours aux pratiques **punitives** (avec colère et frustration) = **inefficace**

- « L'agressivité, ça marche pas, j'pense pas que ça marche avec aucun élève, dès qu'on les attaque, j'sens qu'on s'en va vers la crise (EF020108). »
- « J'ai plusieurs enseignants qui croient encore fermement que la répression est une bonne façon de faire fonctionner une classe, alors que ce n'est pas le cas. Ils croient que donner des grosses conséquences ça marche. C'est pas gagnant comme pratique (DH040203). »

Résultats - Conditions microsystemiques

1) Pratiques enseignantes



L'enseignement différencié : Tenir compte des intérêts, des aptitudes et du développement des élèves.

« En français, quand elle va choisir des textes, qu'elle va proposer une activité, c'est toujours en fonction des goûts, des intérêts des élèves. En maths, si on sait qu'ils aiment bouger, on leur fait faire des activités pour les faire bouger. Je pense que c'est notre force ici à l'école. On est proche, on les connaît bien (EF030503). »

Résultats - Conditions microsystemiques

2) Services et mesures d'aide à l'élève



Tutorat :

- « On a des techniciens en éducation spécialisée qui sont pour le 1^{er} cycle au complet. Ils suivent les élèves sur deux ans. C'est une des conditions gagnantes que l'école permet. C'est clair que ça aide à faire le pont avec les neuf profs des élèves (DF020201). »

Plan d'intervention : Le plan d'intervention personnalisé = moyen efficace, seulement si l'élève PDC peut y jouer un rôle actif dans son élaboration et sa mise en œuvre.

- « On essaie le plus possible qu'il soit présent pour son plan d'intervention. Est-ce que l'enfant est d'accord avec sa mise en place? Parce que si l'élève n'y voit pas l'utilité ou qu'il est plus ou moins d'accord, ça sert à rien (EF010103). »

Résultats - Conditions microsystemiques

3) Environnement humain et physique



Composition des groupes : Maintien d'une **hétérogénéité**, **stabilité** et présence de **bons modèles**

- « Certains de ces élèves-là se retrouvent toujours dans les mêmes groupes, avec les mêmes problèmes. Il y a des dynamiques qui se sont développées qui encouragent leurs troubles de comportement (EF030106). »
- « Si on met l'élève [en difficulté de comportement] dans une classe déjà stable, qui ne veut pas nécessairement embarquer dans ce qu'il fait, c'est sûr que ça risque de le censurer un peu, de le calmer (EH000204). »

Résultats - Conditions microsystemiques

3) Environnement humain et physique



Environnement physique : Favoriser la **stabilité** des locaux et **l'espace** en classe

- « Les groupes de jeunes avec beaucoup plus de défis personnels, le fait qu'ils soient dans la même classe, ça facilite énormément. Pour ces groupes-là, ils ont juste un local à retenir donc, c'est mieux (PF020402). »
- « Où on s'en sortait le mieux, c'est dans les classes avec de l'espace. On pouvait les décoller. Ceux qui étaient collés trouvaient ça plus difficile. Nos élèves en trouble de comportement, on dirait qu'ils détonnent plus dans des milieux restreints (DF030511). »

Discussion

- Résultats confirment que les comportements opposants, agressifs ou impulsifs sont perçus comme étant les plus difficiles (Gaudreau et Frenette, 2014).
- Attribution aux facteurs individuels de l'élève une large part de la réussite du projet inclusif = illustration claire de la posture « intégrative » du système scolaire québécois plaçant l'élève dans le rôle de celui qui doit s'adapter aux exigences et fonctionnement de son école selon une perspective déficitaire.

Discussion

- Qualité des relations élèves-enseignants = condition essentielle à l'intégration scolaire.
 - Perçue positivement par les élèves = plus de comportements d'engagement à l'école (Battistich et Hom, 1997; Danielsen, Wiium, Wilhelmsen et Wold, 2010)
 - Élèves perçus négativement par les enseignants = + de pratiques répressives (Brophy-Herb, Lee, Nievar et Stollak, 2007)
 - Développement de relations positives = réduction de l'intensité et de la fréquence des comportements difficiles des élèves + prévention du recours à des pratiques coercitives (Mainhard, Brekelmans et Wubbels, 2011).

Discussion

- Qualité des pratiques d'enseignement et d'intervention
 - Établissement d'attentes claires = favorise le développement de relations positives et l'engagement des élèves en classe (Matsumura, Slater et Crosson, 2008)
- Souplesse et différenciation pédagogique
- Organisation physique permettant de soutenir l'élève PDC dans l'adoption de stratégies d'autocontrôle, notamment en lui donnant accès à des ressources d'apaisement qui favorisent le retour rapide au sein du groupe. (Fournier *et al.*, sous presse).

Pistes d'actions

- Miser sur la qualité des relations interpersonnelles.
- Créer des liens significatifs et stables avec les adultes de l'école.
- Favoriser les interventions proactives qui enseignent aux élèves les comportements attendus, le développement de l'autorégulation émotionnelle et des compétences sociales.
- Faire preuve de souplesse et de créativité pour créer des milieux d'apprentissages répondant à la diversité des besoins des élèves (composition des groupes, offre de cours/activités, aménagement des horaires et des lieux).

Mot de la fin

La réussite éducative de l'élève PDC devient possible lorsque celui-ci parvient à vivre en équilibre avec son milieu, lorsque l'école réussit à établir avec lui des interactions positives de manière à répondre à ses besoins et à lui permettre également de contribuer à son milieu en mettant à profit ses forces et ses compétences

(Gaudreau, Verret, Massé, Nadeau et Picher, à paraître).

Remerciements

- Fonds subventionnaires
- Les écoles participantes

Pour plus de détails:

<https://www.fse.ulaval.ca/recherche-pratiques-enseignantes/>



Références

- Battistich, V. & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health, 87*, 1997-2001. doi:10.2105/AJPH.87.12.1997
- Begeny, J. C. & Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly, 21*(3), 262-285. doi:10.1521/scpq.2006.21.3.262
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A. & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(2), 134-148. doi:10.1016/j.appdev.2006.12.004
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U. & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology, 48*(3), 247-267. doi:10.1016/j.jsp.2010.02.002.
- Fournier, C., Massé, L., Verret, C., Doyon, J., Delisle, G. & Picher, M. J. (à paraître). Points de vue d'élèves en troubles du comportement sur les mesures d'apaisement de deux écoles spécialisées. Dans M. Lapalme et A.-M. Tougas (dir.), *Diffusion des résultats de recherches empiriques au service de la formation en psychoéducation*. Longueuil: Béliveau Éditeur.

Références

- Gaudreau, N. & Frenette, É. (2014). Efficacité perçue d'un programme de formation continue sur la gestion des comportements difficiles en classe. *Revue québécoise de psychologie*, 35(3), 205-231.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.F. et Picher, M.J. (accepté). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales: analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'Éducation*. Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2009). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2011). Coercive and Supportive Teacher Behaviour: Within- and across-Lesson Associations with the Classroom Social Climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354.
- Matsumura, L. C., Slater, S. C. & Crosson, A. (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle schools. *Elementary School Journal*, 108(4), 293-312. doi:10.1086/528973

Références

- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22. Récupéré de http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-001_PRUDHOMME.pdf
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier-Dessemontet, R. & Noël, I. (2017). La différenciation pédagogique dans une perspectives inclusive: quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans: L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (Dir.), *L'inclusion scolaire : recherche et développement dans une perspective internationale*. (pp. 123-137). Louvain-La-Neuve, Belgique: DeBoeck supérieur.
- Rousseau, N., Point, M. & Vienneau, R. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Récupéré de: http://www.fraqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integratation-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9