

# La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire

---

Nancy Gaudreau  
*Université Laval*

Claudia Verret  
*Université du Québec à Montréal*

Line Massé  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

Marie-France Nadeau  
*Université de Sherbrooke*

Marie Josée Picher  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

## Résumé

L'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales demeure celle qui représente le plus de défis pour les écoles. En s'appuyant sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), cet article présente les résultats d'une recherche visant à documenter les conditions favorables et défavorables à sa mise en œuvre. S'inscrivant dans une approche qualitative interprétative, des entretiens ont été animés auprès de 67 membres du personnel scolaire de 5 écoles secondaires québécoises. Les résultats révèlent que la qualité des pratiques enseignantes joue un rôle déterminant dans l'établissement d'une école inclusive susceptible de soutenir la réussite des élèves en difficulté de comportement.

*Mots-clés* : intégration scolaire, inclusion scolaire, difficultés de comportement, modèle écosystémique

## Abstract

Inclusion of students with behavioural difficulties remains the most challenging for schools. Using the ecological model of Bronfenbrenner (1979), this article presents the results of a research aimed at documenting favourable and unfavourable conditions for its implementation. Based on a qualitative interpretative approach, interviews were conducted with 67 school staff from 5 secondary schools in Quebec. The results reveal that the quality of teaching practices plays a decisive role in the establishment of an inclusive school that can support the success of students with behavioural difficulties.

*Keywords*: mainstreaming, inclusive education, behavioural difficulties, ecosystemic model

## Remerciements

Les auteures tiennent à remercier le Fonds de recherche sur la société et la culture (FRQSC) pour son soutien financier ainsi que le personnel scolaire des écoles participantes pour leur collaboration à ce projet de recherche.

## **Introduction**

L'école québécoise ne fait pas exception aux nombreux systèmes scolaires qui tentent de relever le défi de la diversité par une conception plus inclusive de la scolarisation (Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011). Malgré ses effets positifs sur les comportements des élèves et leur sentiment d'appartenance à l'école (Rousseau, Point, & Vienneau, 2015), force est de constater que les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) demeurent ceux qui sont accueillis le moins positivement (Kauffman & Landrum, 2009) et pour lesquels des réserves explicites sont formulées quant à leur intégration en classe ordinaire (Rousseau et al., 2015). En s'appuyant sur le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979), cet article se penche sur les conditions de mise en œuvre de l'intégration scolaire des élèves PDC à l'école secondaire telles que perçues par les acteurs du milieu scolaire. Pour débiter, la problématique entourant l'accessibilité à l'école ordinaire des élèves PDC dans une perspective inclusive est présentée. Par la suite, le cadre conceptuel et théorique est exposé de manière à introduire la démarche méthodologique privilégiée dans le cadre de cette recherche. Les résultats sont ensuite décrits et discutés au regard de la littérature dans le domaine. En terminant, les limites de l'étude ainsi que des pistes d'actions pour le milieu scolaire sont présentées.

## **Problématique**

Les difficultés comportementales des élèves peuvent se manifester de différentes manières en classe. Il peut s'agir de comportements de nature extériorisée ou intériorisée pouvant se traduire par de mauvaises habitudes de travail, de pauvres habiletés sociales, des problèmes attentionnels, des comportements perturbateurs, un désengagement ou de l'indiscipline (Cothran & Kulinna, 2007 ; Epstein, Atkins, Cullinan, Kutash, & Weaver, 2008). À l'école, les élèves PDC manifestent régulièrement des difficultés d'engagement en adoptant une attitude passive face aux apprentissages scolaires ou en perturbant le climat de classe (Lane, 2007). Par ailleurs, plusieurs élèves PDC présentent à la fois des problèmes d'apprentissage et de comportement créant alors un cycle au cours duquel ces difficultés engendrent tour à tour des retards d'apprentissage (Payne, Marks, & Bogan, 2007) complexifiant l'analyse des besoins et la réponse à ceux-ci (Ministère

de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008b). La nature de ces difficultés amène aussi ces élèves à rencontrer des problèmes relationnels avec leurs pairs et leurs enseignants (Landrum, Tankersley, & Kauffman, 2003). Dans ce contexte, une majorité d'enseignants entretiennent des perceptions plus négatives face à l'inclusion scolaire des élèves PDC comparativement aux élèves présentant d'autres types de besoins (Cook, Cameron, & Tankersley, 2007 ; Hastings & Oakford, 2003 ; Rousseau et al., 2015).

Depuis la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), le mouvement international pour l'intégration scolaire, référant au placement des élèves à besoins particuliers dans un milieu scolaire le « plus normal possible » et à leur adaptation aux structures et pratiques en place (Plaisance, Belmont, Vérillon, & Schneider, 2007), cède peu à peu la place à celui de l'inclusion scolaire demandant aux écoles de s'adapter à l'hétérogénéité des besoins des élèves en diversifiant les pratiques pédagogiques et en repensant l'organisation et l'environnement scolaire (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002 ; Avramidis & Norwich, 2002). Bien que le système scolaire québécois progresse peu à peu dans la mise en œuvre d'une école inclusive (MELS, 2008a, 2009, 2011), la majorité des milieux se situent davantage dans un paradigme d'intégration scolaire où l'élève présentant des difficultés comportementales est placé en classe ordinaire sans nécessairement en faire partie à part entière (étant souvent placé à l'écart des autres ou exclu des activités récréatives). Pour Rousseau et al. (2015), ses principales limites sont principalement associées aux élèves PDC pour qui le risque d'exclusion demeure toujours le plus accru, notamment au secondaire où le personnel enseignant présente un sentiment d'efficacité personnelle plus faible que celui du primaire (Gaudreau, Nadeau, Verret, & Massé, 2017) et se sent plus démuni et moins préparé pour gérer les comportements difficiles des élèves (Begeny & Martens, 2006). Par conséquent, les élèves PDC se retrouvent plus souvent scolarisés en classe spéciale que leurs pairs présentant des besoins différents (Achilles, McLaughlin, & Croninger, 2007 ; Déry, Toupin, Pauzé, & Verlaan, 2005 ; Wagner et al., 2006). Par ailleurs, les effets iatrogènes liés au placement en classe homogène pour les élèves présentant des troubles du comportement invitent à la prudence considérant leur incidence sur la réussite éducative de ces élèves (Dodge, Dishion, & Lansford, 2006). À titre d'exemple, on observe parfois une exacerbation des conduites antisociales produite par l'association à des pairs déviants. Bref, la complexité de l'organisation des services aux élèves et les enjeux relatifs à la collaboration des acteurs scolaires représentent donc des défis de taille à l'école secondaire.

Il y a donc lieu de se questionner sur les conditions d'accessibilité des élèves PDC à la scolarisation en classe ordinaire (intégration scolaire) ayant pour visée l'établissement d'une école plus inclusive. Plusieurs recherches ont permis de documenter les facteurs de risque et de protection exerçant une influence sur le développement et l'apprentissage des élèves PDC (MELS, 2015). D'autres se sont intéressées aux conditions de mise en œuvre d'une école inclusive selon une perspective globale. Cependant, à notre connaissance, aucune recherche québécoise n'a étudié la perception des acteurs scolaires des conditions favorables et défavorables à la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire au secondaire.

## **Cadre théorique**

Afin d'étudier les conditions de mise en œuvre de l'intégration scolaire des élèves PDC à l'école secondaire, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1986) a été retenu. La section qui suit présente d'abord ses fondements théoriques pour ensuite dresser une courte synthèse des principaux facteurs identifiés par la recherche pour leur influence dans l'établissement d'une école inclusive.

### **Modèle écologique**

Figurant parmi les modèles les plus souvent utilisés pour analyser l'influence des facteurs internes et externes sur le développement et le fonctionnement des individus, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) est constitué principalement de trois grands principes : systémique, constructiviste et phénoménologique. Le principe systémique fait référence à la théorie des systèmes établissant des interrelations entre un individu et son environnement. Bronfenbrenner (1986) subdivise le système global en six sous-systèmes : l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. L'ontosystème est composé des caractéristiques, compétences et vulnérabilités de l'individu (p. ex. : personnalité et potentiel intellectuel d'un élève). Le microsystème réfère au milieu immédiat dans lequel l'individu occupe des rôles et des fonctions en interrelation avec les autres acteurs impliqués (p. ex.: école ou famille). Le mésosystème se compose des différents microsystèmes dans lesquels un individu évolue ainsi que des relations établies entre ceux-ci (p. ex. : collaboration famille-école).

L'exosystème regroupe les divers éléments environnementaux qui exercent une influence indirecte sur le vécu de l'individu en affectant la nature et la qualité des relations établies au sein des microsystèmes et du mésosystème (p. ex. : pratiques collaboratives du personnel éducatif, caractéristiques et qualité des conditions de travail du personnel scolaire). Le macrosystème réfère au contexte culturel et sociopolitique composé des croyances, des valeurs sociales et idéologiques exerçant une influence sur les autres systèmes (p. ex. : valeurs accordées à l'école, législations qui régissent son fonctionnement). Enfin, les chronosystèmes réfèrent aux transitions écologiques de l'individu (p. ex. : entre l'enfance et l'adolescence) et à celles de ses milieux de vie (p. ex. : de l'école primaire à l'école secondaire). L'approche systémique offre ainsi une lunette d'analyse holistique permettant de considérer l'influence des différents facteurs perçus comme des conditions favorables ou défavorables à la réussite éducative des élèves PDC en classe ordinaire.

Le principe constructiviste est fondé sur l'idée que l'image de la réalité est produite par l'esprit humain en interaction avec son environnement. À cet égard, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) considère l'individu en tant qu'objet assimilant l'information d'un environnement et s'accommodant au contexte ; cette adaptation demeurant multiple, contextuelle, et ne pouvant être considérée en tant que caractéristique propre à l'individu (Larose, Terrisse, Lenoir, & Bédard, 2004). Selon cette approche, les différents acteurs responsables de soutenir les élèves PDC dans leur développement veillent à l'établissement de milieux de vie favorables et assument par ailleurs un rôle de guide auprès de ceux-ci.

Enfin, le principe phénoménologique revêt une importance particulière dans la perception que se font les individus de leur environnement et de l'incidence de celle-ci sur leur développement. La perception de chacun étant dépendante de plusieurs facteurs qui n'exercent pas nécessairement la même influence sur tous les individus. Ainsi, tout processus de résolution de problème doit être sensible à la perception de chaque individu afin de cerner les solutions susceptibles de répondre aux besoins de tous. L'établissement d'une école inclusive exige la résolution de problèmes complexes qui nécessite un apport individuel et collectif des acteurs concernés. Selon le modèle écologique de Bronfenbrenner (1986), le développement de l'élève PDC résulte des interactions continues et réciproques entre celui-ci et son environnement, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre. Cette adaptation se manifeste par un équilibre entre

les forces et les vulnérabilités de l'élève, et les opportunités et limites rencontrées dans son environnement (Malo, 2000). L'intégration scolaire des élèves PDC comporte son lot de facteurs facilitant et entravant sa mise en œuvre. Lorsque les interactions entre l'élève PDC et son environnement leur permettent de s'adapter l'un à l'autre, la création de cet équilibre peut alors se traduire par une réussite. À l'inverse, lorsque ces interactions ne permettent pas de créer cet état d'équilibre, cela se traduit habituellement par un échec se concrétisant par une scolarisation en milieu ségrégué susceptible de présenter ou non des caractéristiques plus favorables au développement de l'élève PDC.

### **Conditions de mise en œuvre de l'école inclusive**

Différentes conditions ont été identifiées par la recherche comme étant favorables ou défavorables à la mise en œuvre d'une école secondaire inclusive, notamment pour les élèves PDC. Parmi les conditions favorables, le leadership de la direction, la posture de l'enseignant, la culture de collaboration et l'ouverture au changement tiennent une place prépondérante selon les résultats de la méta-analyse réalisée par Rousseau et al. (2015) à partir de 51 recherches portant sur l'intégration ou l'inclusion scolaire. Concrètement, elles se traduisent par la présence d'enseignants, qui adoptent une posture de guide, et d'accompagnateur qui font preuve de flexibilité et d'ouverture d'esprit en posant un regard sur l'individualité de chaque élève plutôt que sur le libellé de sa difficulté. Il s'agit aussi de milieux scolaires où les pratiques collaboratives sont pleinement exploitées, notamment par le co-enseignement et le travail collaboratif entre les membres du personnel scolaire et entre les élèves. Par ailleurs, les conditions défavorables s'avèrent également liées à la posture des acteurs et à l'organisation scolaire. Les attitudes négatives à l'égard des services à offrir aux élèves et une centration sur les difficultés de ceux-ci plutôt que sur leur potentiel sont reconnues comme un frein au déploiement de pratiques inclusives (Rousseau et al., 2015). Il en est de même pour le manque de flexibilité dans la structure scolaire ayant pour effet de rendre plus difficiles l'innovation pédagogique et la création d'espaces d'apprentissage non traditionnels en plus de limiter le développement d'une bonne connaissance des élèves. Enfin, selon Pillay, Dunbar-Krige et Mostert (2013), l'accueil d'un élève PDC en classe ordinaire nécessite une prise de décision éclairée par l'analyse des facteurs environnementaux susceptibles de favoriser son développement. À cet égard, les recherches antérieures dans ce domaine ne

documentent pas suffisamment les conditions spécifiquement liées à la mise en œuvre de l'intégration scolaire de l'élève PDC et ses interactions avec son milieu scolaire.

## **Objectifs de recherche**

Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une vaste étude visant à dresser un portrait québécois des pratiques enseignantes envers les élèves PDC. Cet article présente les résultats visant à documenter les perceptions d'intervenants scolaires quant aux conditions favorables et défavorables à la mise en œuvre de l'intégration scolaire des élèves PDC afin de proposer des pistes d'actions susceptibles de guider les praticiens dans l'instauration d'une école secondaire plus inclusive pour ces élèves.

## **Méthodologie**

La méthodologie de cette étude s'inscrit dans une approche qualitative interprétative. Des entretiens individuels et des groupes de discussion ont été animés auprès de membres du personnel scolaire de cinq écoles secondaires québécoises présentant un indice de milieu socioéconomique allant de faible à moyen (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016). Le choix d'utiliser le point de vue de ces acteurs a été privilégié afin de leur permettre de transmettre des informations détaillées quant à leur perception des facteurs qui influencent l'accessibilité à la scolarisation en classe ordinaire des élèves PDC. Leurs propos permettent de comprendre ces conditions et de proposer des stratégies d'intervention susceptibles d'être réinvesties dans les milieux (Chen & Turner, 2012). Les sections suivantes présentent une description détaillée des participants à l'étude ainsi que la démarche de collecte et d'analyse de données réalisée.

## **Participants**

Cette recherche a été réalisée auprès de 67 membres du personnel scolaire de 5 écoles secondaires québécoises. Le tableau 1 présente une synthèse des caractéristiques

sociodémographiques des participants. Ceux-ci présentent entre 2 et 30 années d'expérience pour une moyenne de 14 années (écart-type de 4,52 ans).

**Tableau 1.** Caractéristiques des participants

Caractéristiques	Propriétés	Fréquence (%)	
Genre	Femme	39	(58,21 %)
	Homme	28	(41,79 %)
Âge	20-29 ans	5	(7,46 %)
	30-39 ans	18	(26,87 %)
	40-49 ans	23	(34,33 %)
	50 ans et plus	15	(22,39 %)
	Non disponible	6	(8,96 %)
Fonction occupée	Personnel professionnel et de soutien	19	(28,36 %)
	Personnel enseignant	40	(59,70 %)
	Personnel-cadre	8	(11,95 %)

**Déroulement.** Après l'acceptation par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'attache de la chercheuse principale, une invitation a été acheminée à certaines directions d'établissements secondaires publics et privés situés dans différentes régions de la province de Québec (après que celles-ci aient démontré un intérêt pour participer à ce volet qualitatif du projet de recherche). Une fois leur participation confirmée, les chercheurs ont transmis le courriel d'invitation aux membres du personnel des écoles concernées. Par la suite, les acteurs volontaires ont été conviés à se présenter à leur entretien à la date convenue. Tous les participants ont signé le formulaire d'information et de consentement avant la réalisation des entretiens.

## Instrumentation

Dans chacune des écoles, un entretien individuel semi-dirigé de 45 à 60 minutes a été réalisé auprès de la direction d'établissement, ainsi que deux entretiens de groupe d'une durée de deux heures : l'un auprès d'enseignants et l'autre auprès de membres du personnel non enseignant (techniciens en éducation spécialisée, psychologue, psychoéducateur, etc.). Les entretiens ont été réalisés par corps d'emploi de manière à éliminer certains biais occasionnés par la gêne des enseignants à exprimer leur point

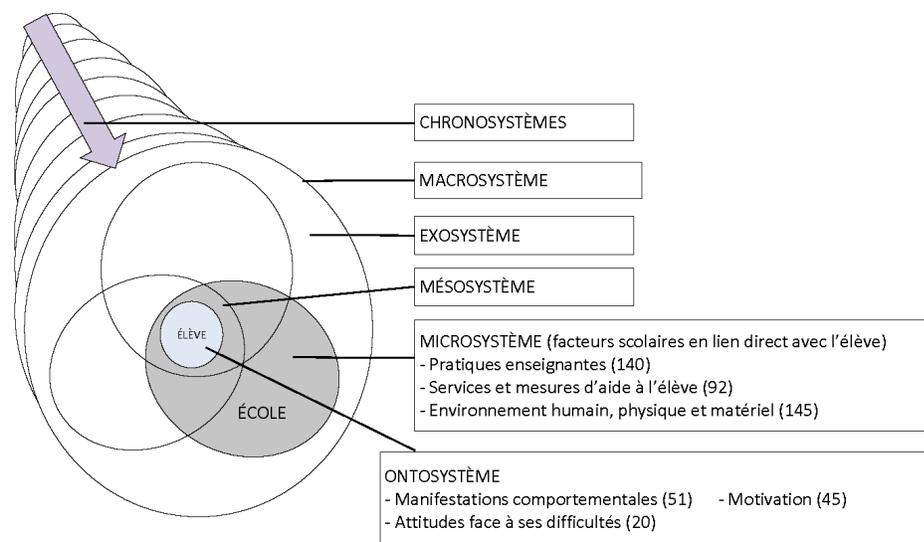
de vue devant la direction ou encore devant les professionnels scolaires (et vice-versa). Un guide d'entretien a été rédigé en fonction de l'objectif de la recherche, à savoir les conditions favorables et défavorables à la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire inclusive selon le modèle écosystémique. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données.

**Analyse des données.** La confidentialité des participants a été assurée lors de la transcription dans un document Word par un code confidentiel pour chacun d'eux. À partir des verbatims anonymisés des entretiens, l'analyse de contenu a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo11, à partir d'un système de catégorisation thématique. Les catégories ont été préalablement établies en fonction du modèle écosystémique. Ce processus s'est effectué selon les quatre grandes étapes du modèle de L'Écuyer (1988) : 1) Lecture préliminaire de la mise en commun du corpus des entretiens individuels et de groupes afin d'acquérir une vue d'ensemble et d'évaluer si le corpus permet de répondre à la question de recherche (Fortin & Gagnon, 2016, p. 360) ; 2) Assemblage et définition des unités de classification selon les catégories prédéterminées par le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986) ; 3) Catégorisation et classification des énoncés en fonction de leur degré d'appartenance à l'une ou l'autre des catégories préexistantes : en s'appuyant sur l'Écuyer qui souligne que l'analyse de contenu est « avant tout une recherche de sens » (1988, p. 60), un énoncé pouvait être classé dans plusieurs catégories lorsqu'il renfermait plus d'un sens clairement exposé par le participant ; 4) Fidélité de la codification des énoncés vérifiée par la recherche d'un consensus entre tous les chercheurs.

Des rapports écrits de chacune des catégories ont été produits afin de sélectionner les citations qui représentent le mieux les perceptions des acteurs pour illustrer les résultats. Celles-ci comportent un code permettant d'identifier certaines caractéristiques des participants. La première lettre identifie la fonction occupée (E= enseignant ; P= professionnel et personnel de soutien ; D= direction d'établissement). La seconde identifie le genre (F= femme et H= homme). Les deux chiffres qui suivent identifient le groupe d'âge (00= inconnu ; 01=20 à 29 ans ; 02= 30 à 39 ans ; 03= 40 à 49 ans et 04= 50 ans et plus). Finalement, les quatre derniers chiffres indiquent l'école d'attache suivie du numéro du participant au sein de celle-ci.

## Résultats

À partir des différentes composantes du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986), une analyse holistique des conditions relatives à l'inclusion scolaire des élèves PDC a été effectuée sur la base des 1022 énoncés catégorisés. À partir de la figure développée par Demarteau et al. (2007), la figure 1 présente une modélisation de l'écosystème en précisant les catégories de facteurs traités et leur importance au sein du corpus des données analysées dans cette recherche (en référence à la fréquence d'apparition).



*Figure 1.* Catégorisation et prédominance des facteurs d'influence dans la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des élèves PDC selon une perspective écosystémique

Au regard des propos des participants, l'intégration scolaire des élèves PDC peut s'expliquer par l'interactivité de nombreux facteurs s'inscrivant dans l'ensemble des systèmes identifiés dans la perspective écosystémique. Considérant l'importance du corpus analysé, cet article ne présente que les résultats liés aux conditions ontosystémiques et microsystémiques représentant 63 % des énoncés traités. Afin

de faciliter la compréhension de ceux-ci, ils seront présentés en commençant par les conditions inhérentes à l'élève PDC (ontosystème) pour ensuite aborder les conditions microsystémiques liées à l'école. Pour terminer, les résultats seront discutés de manière holistique à partir des principes théoriques du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979).

## **Inclusion scolaire des élèves PDC**

*Conditions ontosystémiques.* L'ontosystème réfère aux caractéristiques, états, compétences et vulnérabilités d'un individu. Dans le cadre de cette recherche, 21 % du corpus analysé présente des conditions à l'inclusion de l'élève PDC étroitement liées à celui-ci. Elles ont été répertoriées en trois catégories sous-jacentes référant aux manifestations comportementales de l'élève, à sa motivation scolaire ou à ses attitudes envers ses difficultés.

La nature et l'intensité des manifestations comportementales de l'élève PDC semblent teinter de manière significative l'accessibilité à la classe ordinaire. Pour la grande majorité des participants, les problèmes de comportements extériorisés sont les plus difficiles à gérer en classe et nuisent de manière importante au climat d'apprentissage. Il s'agit principalement de conduites agressives, de comportements de provocation et d'opposition ainsi que de ceux associés au trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité, notamment l'impulsivité : «Le jeune qui a des problèmes d'agressivité, d'impolitesse, les profs vont avoir moins tendance à vouloir les aider» (PF020402). «Moi, je dirais l'opposition, c'est celui que je trouve le plus dur à gérer dans ma classe» (EF020403). «Tout ce qui est dérangeant, tout ce qui est bruyant, tout ce que les profs voient et observent, ça peut nuire» (PF020402).

La présence de concomitance des différentes manifestations comportementales complexifie le défi de l'enseignement et certains acteurs s'estiment peu ou pas outillés pour y faire face.

«Ce qu'on a de plus en plus, c'est des problématiques de plus en plus complexes, des enfants qui présentent des vulnérabilités psychologiques importantes, des problématiques graves de comportement avec agressivité, impulsivité, qui font en sorte que l'élève ne nuit pas juste à lui-même, mais nuit aussi à l'ensemble

du groupe classe... j'ai déjà eu des élèves qui présentaient même un risque pour le personnel, nous, on n'a pas les ressources suffisantes pour être capables de répondre à leurs besoins.» (DH030401)

Il semble aussi que les comportements imprévisibles aient pour effet de déstabiliser et d'insécuriser certains enseignants.

«Moi, les plus difficiles, ce sont ceux qui ont un trouble de comportement, mais qui sont trop calmes. On ne sait pas à quel moment ça va être l'enfer. Alors il est là, on lui parle, il est passif, il n'y a rien qui se passe. On a beau lui parler, il est dans sa bulle. Moi c'est le type qui me fait peur, parce que je sais que lui, s'il explose, ça ne sera pas quelque chose d'agréable.» (EF010207)

«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)

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).

Enfin, l'attitude adoptée par l'élève PDC envers ses difficultés, la compréhension et l'acceptation de celles-ci 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 [c'est aidant]» (PF030501).

En somme, les conditions ontosystémiques jugées favorables 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 et l'adoption de problèmes de comportements extériorisés constitueraient des conditions défavorables.

**Conditions microsystemiques.** Le microsysteme réfère aux lieux dans lesquels l'individu a une participation directe. Dans le cas présent, il réfère aux relations établies entre l'élève PDC et les acteurs scolaires, ainsi qu'aux rôles et responsabilités attendus de sa part à l'école. Dans le cadre de cette recherche, le microsysteme de l'école occupe 43 % du corpus ayant fait l'objet des analyses qualitatives. Les résultats permettent de faire ressortir trois grandes catégories de conditions microsystemiques liées au bien-être et à la réussite des élèves PDC en contexte inclusif au secondaire : 1) les pratiques enseignantes ; 2) les services et mesures d'aide à l'élève ; et 3) l'environnement humain, physique et matériel.

## Les pratiques enseignantes

En premier lieu, tous les participants à cette recherche reconnaissent l'influence centrale de la relation établie entre les enseignants et les élèves PDC sur leur engagement scolaire, la nature et l'intensité de leurs manifestations comportementales. Une attitude de bienveillance et un intérêt réel pour l'élève sont identifiés essentiels.

«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)

Pour d'autres, cette relation s'établit lors de moments hors curriculum :

«Moi, je m'implique beaucoup au niveau des sports. Je vais chercher les jeunes de cette façon-là... On échange avec eux, on parle de leur fin de semaine. Eux autres nous voient aussi sous un autre oeil. C'est un investissement très gagnant. C'est exigeant, mais pour moi ça m'a vraiment aidé.» (EH040505)

Les approches et stratégies d'intervention utilisées par les enseignants occupent également une grande part du discours des participants ; l'établissement d'attentes claires est plusieurs fois rapporté comme un préalable à l'adoption des comportements appropriés. «Les enseignants ont pris pour acquis que les élèves devaient savoir comment se comporter alors qu'il faut leur montrer les comportements attendus» (DH040203).

«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)

Faire preuve de souplesse en ajustant les attentes est reconnu comme nécessaire pour répondre aux besoins des élèves. De plus, les pratiques d'enseignement différencié qui tiennent compte du développement, des intérêts et aptitudes des élèves semblent favoriser leur engagement. Une bonne connaissance des élèves s'avère alors nécessaire. «Il y a un équilibre entre avoir des attentes élevées et de se questionner assez comme professionnel pour ajuster nos pratiques aux besoins des élèves» (DH030102). «Je pense que ça prend quelqu'un qui est structuré, ordonné, qui a une bonne planification de cours. Si on est désorganisé, c'est certain qu'on crée des problèmes, on les invente nous-mêmes» (DH040301).

«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)

L'adoption de pratiques proactives d'intervention basées sur l'empathie et l'écoute permettraient de désamorcer les situations susceptibles de se détériorer. L'enseignement de stratégies d'autocontrôle est reconnu comme un facteur clé à cet égard. «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). «L'humour aussi c'est important pour désamorcer les situations» (EF040102). «Il faut

aussi l'outiller avec la gestion de ses émotions. Lui redonner le pouvoir à lui, où il peut agir» (PF020104).

Le recours aux pratiques d'interventions punitives, caractérisées par la colère et la frustration, est identifié comme inefficace et contreproductif. «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)

Enfin, certains participants rappellent l'importance de préserver le lien en contexte d'intervention. Ils reconnaissent qu'il s'agit là d'une condition souvent négligée :

«Le lien est fragile par moment parce que des fois on le sort de la classe, on veut juste s'en débarrasser, on ne va pas nécessairement faire le retour avec [l'élève] pour réparer cette situation-là, pour éviter que ça revienne. C'est une partie qui est escamotée j'dirais.» (PF020104)

À la lumière des propos recueillis, la qualité des relations établies entre les élèves PDC 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. 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.

## **Services et mesures d'aide à l'élève**

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 élèves PDC qui bénéficient d'un suivi ou d'une aide professionnelle développeraient davantage leurs compétences favorisant ainsi leur intégration au sein de la classe. Pour l'ensemble des élèves d'une école, ces mesures d'aide peuvent prendre la forme d'un tutorat, où un

intervenant scolaire de l'école est désigné comme responsable ou répondant d'un certain nombre d'élèves, ce qui a pour effet de les sécuriser. Notons qu'au Québec, ce tutorat peut prendre différentes formes comme des rencontres individuelles ou en petits groupes et des communications régulières avec les parents.

«L'élève qui a douze ou treize ans, il a besoin de guides dans l'école, c'est important qu'on ait ce suivi-là, parce que les parents sont à l'extérieur, ils ont leurs occupations. C'est à nous de prendre ça en charge. Quand l'élève sent un accompagnement, une sécurité, ça crée un climat de confiance dans ses apprentissages. Il y a beaucoup de rencontres avec les élèves, des communications avec les parents. Il y a des rencontres systématiques entre les tuteurs et les élèves.» (DH040301)

La stabilité des personnes qui interviennent auprès des élèves, notamment au premier cycle du secondaire, représente une condition favorable à l'inclusion :

«C'est sûr, dans notre cas, on a des techniciens en éducation spécialisée qui sont pour le premier cycle au complet. En plus, 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)

En plus du tutorat et des autres mesures d'aide offertes à tous les élèves par les services complémentaires (professionnels scolaires), la mise en place d'un plan d'intervention personnalisé est rapportée comme étant un moyen efficace pour répondre aux besoins de l'élève PDC, seulement s'il peut jouer un rôle actif dans son élaboration et sa mise en œuvre. «On dit à l'enfant qu'on fait ça pour lui, il est présent, il participe. On lui pose des questions, on l'implique dans le processus» (EF020303).

«Ici, 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)

Outre les mesures d'aide et d'accompagnement déployées au sein de l'école, la diversité de l'offre de cours dans le cadre du curriculum scolaire permettrait de soutenir la motivation des élèves PDC en répondant mieux à leurs besoins et à leurs intérêts. «On n'a pas une grande diversité au niveau des cours complémentaires. Un enfant qui déteste

les arts plastiques, il va en faire pendant cinq ans» (PF040512). «Celui avec un trouble de comportement, il faut qu'il vive avec ça» (PF030502).

«Il y a des volets qui intéressent beaucoup les élèves, les jeunes ont choisi ce qu'ils voulaient faire comme le théâtre, la menuiserie, la cuisine. Ce qui est intéressant c'est que des fois c'est ça qui les fait s'accrocher à l'école.» (PF030503)

Pour les mêmes raisons, les participants recommandent également qu'une grande variété d'activités parascolaires soit offerte aux élèves lors des périodes de diner ou à la fin des classes.

«J'trouve que ce qui facilite, ce sont les activités parascolaires qu'on a à l'école. On en a vraiment pour tous les intérêts. Les élèves qui ont un problème de comportement se laissent accrocher, ceux qui veulent venir trouvent d'autres zones dans lesquelles ils ont des forces, ils découvrent leurs qualités, ça augmente aussi leur motivation scolaire, c'est plus facile de les impliquer dans d'autres domaines que l'académique, c'est vraiment une façon de les aider à s'intégrer.» (PF020402)

Pour sa capacité à répondre à une diversité de besoins et d'intérêts, et son influence sur la motivation et le sentiment d'appartenance des élèves, une offre de cours et d'activités parascolaires variée constitue une condition favorable à la mise en œuvre d'une école inclusive.

## **Environnement humain, physique et matériel**

Selon les propos recueillis, il apparaît que la composition des groupes influence indubitablement le climat scolaire dans lequel évoluent les élèves PDC. «Il y a d'abord, le nombre d'élèves par classe, mais aussi la composition du groupe» (EH030405). «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).

Il est proposé de réfléchir à la distribution des élèves au sein des groupes en prônant un environnement social stable pour l'élève PDC et en lui offrant la possibilité d'évoluer auprès de modèles de réussite : «Il ne faut pas avoir un groupe homogène d'élèves à risque. Il faut un équilibre, il y a un pourcentage à respecter. Il faut un nombre de [d'élèves] modèles assez important à l'intérieur d'une classe» (DH030102). «Ce serait trois ou quatre [élèves] qui vont bien pour un qui va moins» (PF020104).

Ici, l'hétérogénéité des groupes est perçue comme une condition favorable, car elle permet à l'élève PDC de tirer profit des forces des gens présents dans son milieu scolaire et favoriser ainsi l'adoption de comportements plus appropriés. En continuité avec la composition des groupes, l'environnement physique est une autre condition qui module les comportements adoptés par les élèves. Au sein de l'école, un environnement agréable permettrait d'une part l'instauration de sentiments de fierté et d'appartenance chez les élèves.

«Il faut qu'ils soient quand même relativement bien dans leur milieu. Ici c'était une école qui avait été négligée pendant longtemps. Il y avait beaucoup de problèmes de comportement, de manque de respect envers les adultes et même de la violence. Quand l'école a commencé à s'embellir, la fierté et le sentiment d'appartenance ont commencé tranquillement. On ne mesurait pas l'impact sur le comportement ou l'attitude du jeune. Ça revient à dire que le respect c'est comme si "bof, mon école est tout croche, on ne me respecte pas assez pour me donner un milieu adéquat, ben moi pfff j'm'en fous".» (DF040103)

D'autre part, l'aménagement physique en aires ouvertes et l'organisation des périodes d'utilisation des lieux communs de l'établissement faciliteraient grandement la surveillance des élèves :

«Quand on remet les casiers des jeunes, on essaie d'user de stratégie, pour faciliter [la surveillance]. Au niveau physique, l'aménagement est bien organisé. Maintenant, c'est plus facile de faire un balayage, parce que ça bouge moins, on a une belle vue d'ensemble. Il y a un peu moins de cachettes.» (EH040505)

L'organisation et l'utilisation des locaux scolaires semblent aussi au cœur des préoccupations de plusieurs répondants. La stabilité des locaux pour les élèves PDC est nommée comme une condition favorable puisque cela permettrait de réduire les moments de transitions, favorables à l'émergence des comportements perturbateurs. De plus, cela évite aux élèves PDC de devoir s'adapter constamment. « 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, on a le milieu physique, ils ont juste un local à retenir donc, c'est mieux » (PF020402).

« Au premier cycle, moi je rêve que les élèves cessent de se promener d'un local à l'autre. Si on pouvait maintenir un local ou à la limite, faire des déplacements pour les spécialités, ça serait une stratégie gagnante pour les élèves. » (PF030302)

Par ailleurs, les possibilités d'aménagement du local permettraient l'établissement de comportements propices aux apprentissages. Les élèves PDC 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. « C'est sûr que la petitesse des classes... L'année passée, j'étais à 25-27 élèves. On était vraiment pris. On n'avait aucun moyen d'organiser les bureaux en équipe » (EF030504).

« 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 troubles de comportement, on dirait qu'ils détonnent plus dans des milieux restreints ». (DF030511)

En somme, la planification de l'aménagement et l'utilisation des lieux communs et des classes sont vues comme une condition favorable à l'inclusion des élèves PDC, car cela soutient le développement de leur sentiment d'appartenance et favorise la mobilisation de comportements adéquats. Toutefois, ces conditions sont aussi tributaires des possibilités physiques de l'école et sont donc des éléments sur lesquels il est difficile d'avoir du contrôle.

## **Discussion et conclusion**

Cette recherche avait pour objectifs d'identifier les conditions favorables et défavorables à l'intégration des élèves PDC à l'école secondaire selon le point de vue de différents acteurs scolaires afin d'en tirer des pistes d'actions. Les analyses qualitatives de contenu effectuées à partir d'une catégorisation écosystémique ont permis de dégager plusieurs catégories de conditions ontosystémiques et microsystémiques étroitement liées à sa mise en œuvre au secondaire. D'un point de vue ontosystémique, celles-ci réfèrent aux manifestations comportementales de l'élève, à ses attitudes à l'égard de ses difficultés, ainsi qu'à son adaptation sociale. Celles liées au microsystème de l'école réfèrent aux pratiques enseignantes, aux services et mesures d'aide offerts à l'élève, ainsi qu'à l'environnement humain, physique et matériel.

En cohérence avec les recherches antérieures, les résultats confirment que l'enseignement aux élèves présentant des comportements opposants, agressifs ou impulsifs est perçu par les intervenants scolaires comme étant plus difficile (Gaudreau & Frenette, 2014). La prédominance de l'influence des facteurs ontosystémiques est également clairement démontrée dans cette recherche. En effet, il semble que les acteurs scolaires attribuent aux facteurs individuels de l'élève une large part de la réussite du projet inclusif. Ainsi, la gravité des manifestations comportementales et la nature des attitudes de l'élève PDC constituent des facteurs d'influence majeurs sur sa scolarisation en classe ordinaire. Ce résultat illustre assez bien 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.

Sur le plan microsystémique, les participants reconnaissent que la qualité de la relation entre l'élève PDC et ses enseignants constitue une condition essentielle à la réussite de son intégration scolaire. Par ailleurs, des recherches stipulent que lorsque cette relation est perçue positivement par les élèves, ceux-ci adopteraient davantage de comportements d'engagement à l'école (Battistich & Hom, 1997 ; Danielsen, Wiium, Wilhelmsen, & Wold, 2010) favorisant ainsi leur réussite scolaire (Hughes, Oi-man, Villarreal, Johnson, & Jiun-Yu, 2012). Or, selon Brophy-Herb, Lee, Nievar et Stollak (2007), les enseignants qui perçoivent négativement leurs élèves adoptent des pratiques plus répressives à leur égard nuisant ainsi à l'établissement d'un climat de classe favorable aux apprentissages. L'investissement dans le développement de relations

positives entre les élèves PDC et leurs enseignants permettrait ainsi de réduire l'intensité et la fréquence des manifestations de comportements inappropriés tout en prévenant l'adoption de pratiques disciplinaires coercitives chez les enseignants (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011).

Les pratiques d'enseignement et d'intervention constituent également des facteurs déterminants. Les résultats de cette recherche mettent en évidence que l'établissement d'attentes claires est essentiel pour répondre aux besoins des élèves PDC. De plus, celles-ci permettraient également de favoriser le développement de relations positives et l'accroissement de la participation des élèves dans les classes du secondaire (Matsumura, Slater, & Crosson, 2008). Aussi, comme le mentionnent les participants de la présente recherche, il est impératif que les enseignants fassent preuve de souplesse et de différenciation dans l'établissement de leurs attentes comportementales de manière à soutenir la motivation de tous les élèves dans le respect de leurs capacités et besoins. Les participants dénoncent aussi l'inefficacité des pratiques punitives d'intervention et valorisent la mise en place de mesures proactives de soutien à l'élève comme le tutorat. Ces résultats sont également en cohérence avec les propos de Kern, George et Weist (2016) à l'effet que toute intervention éducative vise à faire apprendre l'élève en faisant appel à des stratégies lui permettant de connaître clairement ce qu'on attend de lui, de l'aider et de le guider dans son cheminement.

Les résultats de cette recherche réitèrent l'importance d'adopter des pratiques d'enseignement différencié en classe et d'offrir un vaste choix de cours et d'activités parascolaires pour soutenir la motivation scolaire et l'intégration sociale des élèves PDC. En cohérence avec le principe constructiviste de l'approche écologique, c'est en proposant à chaque élève, aussi souvent que possible, des situations d'apprentissage et des tâches optimales pour lui, qu'il est possible de mobiliser sa zone de proche développement (Perrenoud, 1992). À cet égard, Prud'homme et al. (2017) rappellent qu'il n'existe pas un chemin unique pour se développer, qu'il est légitime de consacrer du temps et des efforts pour soutenir le développement de l'autonomie des élèves en les aidant à se fixer des objectifs et en leur offrant des moyens pour les atteindre.

Comme le sous-tendent les principes liés au modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), l'engagement comportemental des élèves PDC résulte en partie des interactions entre les composantes environnementales. Ainsi, les résultats soulignent l'influence positive d'un environnement humain offrant des modèles de

réussite et d'autocontrôle pour l'élève PDC. Cela converge avec une prémisse de l'école inclusive pour laquelle les classes hétérogènes, faisant la promotion de la diversité, constituent une source d'enrichissement pour toute la communauté (AuCoin & Vienneau, 2010). Ces résultats viennent aussi en contraste avec les idées préconçues entourant les classes ségréguées voulant que l'on apprenne mieux avec des personnes qui nous ressemblent (Caron, 2003). La composition des groupes s'inscrit d'ailleurs dans les étapes préparatoires à la réalisation d'un projet inclusif réussi. Celles-ci visent à prendre en considération les besoins de l'élève, et à réfléchir sur les structures et l'organisation de l'école, de la salle de classe et des droits des élèves (Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan, & Lanaris, 2014).

D'autre part, l'aménagement des lieux communs en espaces ouverts et agréables favorise l'émergence de l'engagement affectif de l'élève PDC en faisant la promotion du sentiment de fierté autant que de son engagement comportemental en facilitant son repérage dans son environnement physique et auprès des personnes-ressources. Cela peut être une condition bénéfique pour l'intégration des élèves PDC, notamment pour ceux du premier cycle, pour qui l'entrée au secondaire est plus difficile (Berndt & Mekos, 1995), en raison de l'augmentation des exigences quant à leur autonomie (Chouinard, 2010). En complémentarité, les résultats soulignent que l'organisation et la variation des espaces de travail en classe permettent de soutenir l'élève PDC dans l'adoption de stratégies d'autorégulation, notamment en lui donnant accès à des ressources d'apaisement qui favorisent le retour rapide au sein du groupe. Ces stratégies s'inscrivent directement dans la perspective des interventions proactives qui ont démontré leur efficacité auprès des élèves PDC (Fournier et al., à paraître).

Ce projet de recherche comporte certaines limites. La première réside dans le fait qu'il fût impossible de présenter au sein d'un même article l'ensemble des résultats dans une perspective écosystémique, en prenant en compte l'influence de tous les systèmes sur l'accessibilité à la scolarisation en classe ordinaire de l'élève PDC. Toutefois, les conditions ontosystémiques et microsystémiques présentées permettent de dégager plusieurs pistes de réflexion et d'intervention pour le milieu de la pratique. La deuxième limite est liée à l'échantillon des participants qui est uniquement composé de membres du personnel scolaire. Selon l'approche théorique retenue, il aurait idéalement fallu prendre en compte le point de vue des élèves PDC. Finalement, les écoles ciblées dans cette recherche ne représentent pas l'ensemble des régions du Québec ainsi que tous les

niveaux socioéconomiques qu'on y retrouve. Par conséquent, cela a pour effet de limiter la transférabilité des résultats présentés.

Selon l'approche écologique, l'élève PDC présente des caractéristiques personnelles qui lui sont propres et il évolue au sein de microsystèmes qui interagissent entre eux et subissent des influences externes susceptibles de moduler la nature et la qualité de ces interactions. Par conséquent, le vécu scolaire de l'élève PDC est largement influencé par l'image qu'il se fait de cette réalité, de la qualité de ses relations avec le personnel éducatif, du soutien et des mesures d'aide déployés, ainsi que de son environnement physique et matériel. Bien que complexe et contextuelle, son adaptation scolaire s'avère ainsi tributaire des différents acteurs responsables de le soutenir dans son développement. La mise en œuvre d'une école inclusive comporte son lot de défis et d'obstacles à relever tant sur le plan relationnel qu'organisationnel. Selon le principe phénoménologique issu de l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986), cette réalisation peut être abordée comme une résolution de problème complexe dont le processus s'appuie sur la perception des individus et de leur environnement. Dans ce contexte, 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.

## Références

- Achilles, G. M., McLaughlin, M. J., & 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. doi: 10.1177/10634266070150010401
- AuCoin, A. & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : Proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., p. 63–86). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education, 6*(2), 143–163. doi: 10.1080/13603110010017169
- 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*(12), 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
- Berndt, T. J. & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence, 5*(1), 123–142.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723–742.

- 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
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Chen, H. T. & Turner, N. C. (2012). Formal theory versus stakeholder theory: New insights from a tobacco-focused prevention program evaluation. *American Journal of Evaluation, 33*(3), 395–413. doi: 10.1177/1098214012442802
- Chouinard, R. (2010). *La relation maître-élève : facteur de protection lors du passage primaire-secondaire*. Communication présentée lors du 35e congrès annuel de l'AQETA, Montréal. Repéré à [http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/2156\\_R.Chouinard.pdf](http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/champs/2156_R.Chouinard.pdf)
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education, 40*(4), 230–238. doi: 10.1177/00224669070400040401
- Cothran, D. J. & Kulinna, P. H. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 78*(3), 216–224. doi: 10.1080/02701367.2007.10599419
- 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
- Demarteau, M., Bauwens, H., De Jonghe, K., Gérin, S., Huyghebaert, V., Renard, C., ... Berghmans, L. (2007). *La santé au cœur des jeunes en Hainaut : intentions, actions et évaluations de 2001 à 2006 dans le contexte d'une coopération francophone*. Luxembourg. Repéré à <https://pses.crp-sante.lu/fr/demarteau.pdf>
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R., & Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education, 28*(1/2), 1–23. doi: 10.2307/1602151

- Dodge, K. A., Dishion, T. J., & Lansford, J. E. (dir.). (2006). *Deviant peer influences in programs for youth (problems and solutions)*. New York: The Guilford Press.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom: A practice guide*. (NCEE #2008-012). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences. Repéré à [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/behavior\\_pg\\_092308.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/behavior_pg_092308.pdf)
- Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal: Éditions Chenelière.
- 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 & A.-M. Tougas (dir.), *Diffusion des résultats de recherches empiriques au service de la formation en psychoéducation*. Longueuil: Béliveau Éditeur.
- 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., Nadeau, M. F., Verret, C., & Massé, L. (2017). *Le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe : portrait des enseignants québécois*. Communication présentée dans le cadre du symposium "Croire en ses capacités d'apprendre et de faire apprendre : perspectives de l'accompagnant et de l'accompagné dans différents contextes d'apprentissage", 4e Colloque international en éducation du CRIFPE, Palais des congrès de Montréal, Québec, Canada. Repéré à [https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_recherche\\_ng\\_petc/documents/CRIFPE\\_19mai2017\\_Gaudrea-Nadeau-Verret-Masse\\_VF.pdf](https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petc/documents/CRIFPE_19mai2017_Gaudrea-Nadeau-Verret-Masse_VF.pdf)
- Hastings, R. P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87–94. doi: 10.1080/0144341022000022951
- Hughes, J. N., Oi-man, K., Villarreal, V., Johnson, A. Y., & Jiun-Yu, W. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 350–365. doi: 10.1037/a0026339

- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2009). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (9e éd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kern, L., George, M. P., & Weist, M. D. (2016). *Supporting students with emotional and behavioral problems*. Baltimore, MD: Brookes.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49–65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *Journal of Special Education, 37*(3), 148–156.
- Lane, K. L. (2007). Identifying and supporting students at risk for emotional and behavioral disorders within multi-level models: Data driven approaches to conducting secondary interventions with an academic emphasis. *Education and Treatment of Children, 30*(4), 135–164.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., & Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education, 13*(2), 56–80.
- 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.
- Malo, C. (2000). *Le modèle écologique du développement humain : conditions nécessaires de son utilité réelle*. Communication présentée dans le cadre du Psycho-Stage 2000, Montréal. Repéré à [http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents\\_electroniques/MIL/MIL-GEN/ELE%20MIL-GEN%207647.pdf](http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/MIL/MIL-GEN/ELE%20MIL-GEN%207647.pdf)
- Matsumura, L. C., Slater, S. C., & Crosson, A. (2008). Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle schools. *The Elementary School Journal, 108*(4), 293–312. doi: 10.1086/528973
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2016). *Indices de défavorisation par écoles 2014-2015*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008a). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008b). *Difficultés de comportement : nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *À la même école! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Payne, L. D., Marks, L. J., & Bogan, B. L. (2007). Using curriculum-based assessment to address the academic and behavioral deficits of students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior, 16*(3), 3–6.
- Perrenoud, P. (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques, (306)*, 49–55.
- Pillay, J., Dunbar-Krige, H., & Mostert, J. (2013). Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional & Behavioural Difficulties, 18*(3), 310–326. doi: 10.1080/13632752.2013.769709
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, 37*(1), 159–164. doi: 10.3917/nras.037.0159
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier-Dessemontet, R., & Noël, I. (2017). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive :

- quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne, & P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : recherche et développement dans une perspective internationale* (p. 123–137). Louvain-La-Neuve, Belgique: DeBoeck supérieur.
- 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. Repéré à [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-001\\_PRUDHOMME.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-001_PRUDHOMME.pdf)
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S., & Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant un trouble du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2e éd., p. 134–146). Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- 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*. Repéré à [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC\\_RousseauN\\_rapport\\_integratoin-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integratoin-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9)
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne.
- Wagner, M., Friend, M., Bursuck, W. D., Kutash, K., Duchnowski, A. J., Sumi, W. C., & 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. doi: 10.1177/10634266060140010201