



Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants

Thèse

Vincent Bernier

Doctorat en psychopédagogie
Philosophiæ doctor (Ph. D.)

Québec, Canada

**Perceptions d'élèves présentant des difficultés
comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion
de classe des enseignants**

Thèse

Vincent Bernier

Sous la direction de :

Nancy Gaudreau, directrice de recherche
Line Massé, codirectrice de recherche

Résumé

Cette recherche doctorale vise à documenter les perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe utilisées par les enseignants et à les contraster selon leurs caractéristiques personnelles et leurs profils comportementaux. Elle vise également à décrire l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire de ces élèves et à documenter leurs perceptions concernant l'accessibilité à la classe ordinaire et les enjeux relatifs à leur réintégration au secteur régulier. Des entrevues individuelles ont été réalisées auprès de quatorze élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire au Québec. Les témoignages des participants ont été soumis à des analyses thématiques par catégorisation prédéfinie à partir des modèles théoriques retenus. Les résultats offrent ainsi une perspective inédite sur la gestion de classe et dévoilent un vaste inventaire de pratiques perçues efficaces pour gérer la classe, incluant : 1) la gestion des ressources : aménager différents espaces, assigner des places, utiliser des objets proprioceptifs ; 2) l'établissement d'attentes claires : établir des règles de classe avec les élèves, transmettre des consignes précises, avoir des routines ; 3) le développement de relations positives : avoir des relations respectueuses et encadrantes, comprendre et écouter sans juger, se laisser connaître ; 4) l'obtention de l'attention et le maintien de l'engagement : aider les élèves, leur donner le goût de faire les tâches, avoir le silence avant de débiter et 5) la gestion des écarts de conduite : renforcer, avertir, annoncer les conséquences, utiliser le retrait de classe de manière éducative. Les résultats révèlent aussi que le type d'école fréquenté ainsi que les attitudes envers celle-ci influencent particulièrement les perceptions des participants. Par la suite, les résultats montrent que les pratiques de gestion de classe représentent un déterminant significatif de l'expérience scolaire des participants. À cet égard, les pratiques visant à développer des relations positives sont celles qui influencent le plus positivement l'expérience scolaire alors que celles visant à punir et à exclure sont celles qui l'influencent le plus négativement. De plus, la manière dont les enseignants gèrent leur classe est associée à la manière dont les élèves choisissent de se comporter ainsi qu'à leurs parcours scolaires, leur rendement et leur bien-être à l'école. Enfin, les résultats permettent de mieux comprendre les perceptions des participants envers la classe ordinaire et son accessibilité. À cet égard, ils témoignent de leur intention et de leur capacité à réintégrer le régulier et identifient plusieurs enjeux personnels, environnementaux et comportementaux, tel qu'ils les voient et les vivent. Novatrice sur le plan social et scientifique, cette thèse ajoute une

dimension majeure à notre compréhension des pratiques de gestion de classe efficaces, de leur influence sur l'expérience scolaire et des enjeux relatifs à la réintégration des élèves PDC. Elle offre, d'une part, un point de vue alternatif à celui des intervenants des milieux scolaires et, d'autre part, une perspective complémentaire à celle des études antérieures dans le domaine. Ainsi, le vaste inventaire de pratiques de gestion de classe perçues efficaces par les élèves PDC pistera les enseignants sur les pratiques à privilégier pour faire face au défi quotidien que représente la gestion de classe en les persuadant de l'importance de recourir à celles recommandées par les élèves. Par ailleurs, les nombreux leviers et obstacles à la réintégration identifiés par les élèves PDC devront être pris en considération afin de favoriser leur pleine participation et leur développement optimal en classe ordinaire. Enfin, la voix des élèves PDC a réellement le potentiel de contribuer à la valorisation de leur scolarisation en classe ordinaire, à l'amélioration de leur expérience à l'école, à l'identification des facteurs qui nuisent à leur bien-être et à leur réussite ainsi qu'à la sensibilisation des enseignants face aux pratiques efficaces pour gérer la classe et les comportements difficiles.

Abstract

This doctoral research aims to document the perceptions of students with emotional and behavioral difficulties (EBD) regarding the effectiveness of classroom management practices used by teachers and to contrast them according to their personal characteristics and behavioral profiles. It also aims to describe the perceived influence of classroom management practices on the educational experience of these students and to document their perceptions regarding accessibility to the regular class and the issues relating to their reintegration into mainstream secondary school. Individual interviews were conducted with fourteen EBD students enrolled in special education classes in secondary school in Quebec. The participants' testimonies were subjected to thematic analyzes by predefined categorization from the theoretical models selected. The results offers an unprecedented perspective on classroom management and reveal a vast inventory of practices perceived effective by participants to manage the class, including: 1) resource management: arranging different spaces, assigning places, using proprioceptive objects; 2) establishing clear expectations: establishing classroom rules with the students, transmitting precise instructions, having routines; 3) developing positive relationships: having respectful and supportive relationships, understanding and listening without judging, letting yourself be known; 4) obtaining attention and maintaining commitment: helping students, giving them a taste for doing tasks, being silent before starting and 5) managing misconduct: reinforcing, warning, announce the consequences, use classroom withdrawal in an educational manner. The results also reveal that the type of school attended and the attitudes towards it particularly influence participants' perceptions. Subsequently, the results show that classroom management practices are a significant determinant of the participants' educational experience. In this regard, practices aimed at developing positive relationships are those that most positively influence the school experience while those aimed at punishing and excluding are those that influence it most negatively. In addition, the way teachers manage their class is associated with the way students choose to behave, as well as their academic background, performance and well-being at school. Finally, the results provide a better understanding of participants' perceptions of the mainstream classroom and its accessibility. In this regard, they demonstrate their intention and their ability to return to the regular class and identify several personal, environmental and behavioral issues, as they see and experience them. Innovative on a social and scientific level, this thesis adds a major dimension to our understanding of effective classroom management practices, their

influence on the school experience and issues related to the reintegration of EBD students into mainstream education. It offers, on the one hand, an alternative point of view to teachers (and other school staff) and, on the other hand, a perspective complementary to previous research in the field. Thus, the vast inventory of classroom management practices perceived effective by EBD students will track teachers on the practices to favor in order to face the daily challenge of classroom management by convincing them of the importance of using those recommended by students. In addition, the many levers and barriers to reintegration identified by EBD students will have to be taken into account in order to promote their full participation and their optimal development in ordinary classroom. Finally, the voice of EBD students has the real potential to contribute to the enhancement of their mainstream education, to the improvement of their experience at school, to the identification of the factors that affect their well-being and their success as well as educating teachers about effective practices to manage the classroom and difficult behaviors.

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iv
Table des matières.....	vi
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Remerciements	xii
Avant-propos	xiv
Introduction	1
Chapitre 1 — Problématique	3
1.1 Mouvement inclusif et élèves présentant des difficultés comportementales	3
1.2 Expériences scolaires des élèves présentant des difficultés comportementales.....	8
1.3 Pratiques de gestion de classe des enseignants	11
1.4 Questions de recherche	14
Chapitre 2 — Cadres théorique et conceptuel	15
2.1 Cadre théorique.....	15
2.2 Cadre conceptuel	19
2.2.1 Intégration et inclusion scolaire	19
2.2.2 Expérience scolaire	21
2.2.4 Élèves présentant des difficultés comportementales	22
2.2.5 Pratiques de gestion de classe des enseignants	25
2.3 Objectifs de recherche	26
Chapitre 3 — Cadre méthodologique.....	27
3.1 Participants	27
3.2 Procédures et outils de recherche	30
3.3 Plan d'analyse des données	38
Chapitre 4 — Premier article.....	41
Résumé	41
Abstract	41
Introduction.....	42
Perceptions des élèves.....	44
Perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales.....	45
Perceptions des élèves vis-à-vis de la gestion de classe.....	46

Perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis de la gestion de classe.....	48
Méthodologie de la recension des écrits.....	49
La gestion de classe vue à travers le prisme des perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales.....	50
Perceptions des meilleurs enseignants.....	50
Perceptions des écarts de conduite	51
Perceptions des pratiques de gestion des écarts de conduite.....	52
Conclusion	56
Bibliographie.....	58
Chapitre 5 — Deuxième article	65
Résumé	65
Abstract	65
Introduction.....	66
Premier et deuxième objectifs de la thèse.....	67
Cadre conceptuel.....	67
Méthodologie.....	68
Participants.....	68
Procédure	68
Analyses.....	69
Résultats.....	70
Perceptions des élèves PDC concernant des pratiques de gestion de classe.....	70
Comparaison des perceptions des élèves PDC.....	82
Discussion et conclusion	83
Bibliographie.....	86
Chapitre 6 — Troisième article.....	88
Résumé	88
Abstract	88
Introduction.....	89
Contexte théorique	91
Expérience scolaire et pratiques de gestion de classe : définitions des concepts.....	92
Troisième et quatrième objectifs de la thèse.....	93
Méthodologie.....	93
Participants.....	93
Déroulement.....	94

Instrumentation.....	95
Analyse des données.....	95
Résultats.....	96
Influence perçue des pratiques de gestion de classe du personnel enseignant sur l'expérience scolaire d'élèves PDC.....	96
Perceptions d'élèves PDC concernant l'accessibilité à la classe ordinaire : intentions, capacités et enjeux relatifs à leur réintégration au secteur régulier.....	100
Discussion.....	105
Expérience scolaire d'élèves PDC : la juste part qui revient aux pratiques de gestion de classe	105
Accessibilité à la classe ordinaire et enjeux relatifs à la réintégration : des éléments incontournables.....	107
Conclusion	108
Références	110
Chapitre 7 — Discussion générale	113
7.1 Synthèse des résultats.....	113
7.1.1 Premier objectif	113
7.1.2 Deuxième objectif.....	117
7.1.3 Troisième objectif	118
7.1.4 Quatrième objectif	122
7.2 Limites de l'étude.....	124
7.3 Retombées de l'étude et pistes d'intervention.....	125
7.4 Perspectives de recherches futures	126
Conclusion.....	128
Bibliographie.....	129
Annexes	140
Annexe A — Courriel de sollicitation pour les partenaires.....	140
Annexe B — Formulaire d'information pour les partenaires	142
Annexe C — Formulaire d'information et de consentement pour les participants	149
Annexe D — Formulaire d'information pour les parents.....	154
Annexe E — Guide d'entrevue individuelle avec les participants	159
Annexe F — Formulaire d'analyse des dossiers scolaires et des plans d'intervention des participants.....	164

Liste des tableaux

Tableau 1. Critères d'inclusion des participants	28
Tableau 2. Caractéristiques des participants.....	29
Tableau 3. Caractéristiques des participants.....	94
Tableau 4. Enjeux personnels relatifs à la réintégration.....	102
Tableau 5. Enjeux environnementaux relatifs à la réintégration.....	103
Tableau 6. Enjeux comportementaux relatifs à la réintégration	104

Liste des figures

Figure 1. Modèle de causalité triadique réciproque selon la théorie sociocognitive	16
Figure 2. Modèle de causalité triadique réciproque adapté à ce projet de recherche.....	18
Figure 3. Répartition des pratiques de gestion de classe identifiées dans l'ensemble du corpus en fonction du modèle CCGC.	71
Figure 4. Adaptation du modèle de causalité triadique réciproque	92

À ma fille, Alice

Remerciements

C'est avec beaucoup de fierté que je termine mon parcours doctoral qui aura été extrêmement riche en apprentissages, en rencontres et en réalisations. La rédaction de cette thèse n'aurait été possible sans le soutien et l'accompagnement de nombreuses personnes de mon entourage que je tiens à remercier chaleureusement.

Tout d'abord, je remercie ma directrice de recherche, Nancy Gaudreau, d'avoir accepté de diriger mes études graduées et de m'avoir encouragé à les poursuivre au doctorat ; un choix que je ne regretterai jamais ! Merci, Nancy, d'avoir cru en mon potentiel, d'avoir été si disponible, de m'avoir constamment soutenu et encouragé, de m'avoir guidé si habilement dans mon parcours doctoral, de m'avoir fait confiance et de m'avoir offert tant d'opportunités au cours des dernières années. Je ne serai certainement pas rendu où je suis aujourd'hui sans toi. Je suis très reconnaissant de t'avoir eu comme directrice de recherche et d'avoir pu développer une si bonne relation avec toi. J'espère sincèrement qu'on pourra continuer à collaborer encore longtemps ! Mille fois merci !

Je tiens également à remercier ma codirectrice de recherche, Line Massé, de m'avoir accompagné à toutes les étapes de mon doctorat et de m'avoir fait profiter de sa grande expertise en recherche. Merci, Line, pour tes précieux conseils, tes encouragements, ta grande disponibilité, ton intérêt envers mon projet et ton efficacité impressionnante !

Je souhaite aussi remercier les membres de mon comité de thèse d'avoir commenté et évalué ce projet depuis le tout début. Je remercie Sonia Daigle d'avoir accepté de faire la prélecture de cette thèse et de m'avoir ainsi permis de peaufiner encore plus le produit fini. Je remercie Josée-Anne Gouin pour ces rétroactions détaillées à toutes les étapes de mon projet de recherche. Je remercie aussi Carl Bouchard d'avoir accepté d'agir à titre d'examinateur externe pour l'évaluation de ma thèse. Merci à vous trois pour tout le temps accordé !

Je voudrais aussi exprimer toute ma reconnaissance aux quatorze élèves qui ont si généreusement accepté de participer à mon projet de recherche. Merci pour vos témoignages honnêtes, riches, pertinents et inspirants. J'espère que cette thèse — et les articles qui y sont insérés — saura

porter haut et fort votre voix ! J'en profite d'ailleurs pour remercier les quatre directions d'écoles qui ont soutenu la réalisation de cette recherche dans leur milieu.

Je tiens également à remercier le Fonds de recherche du Québec — Société et Culture (FRQSC) et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour leur soutien financier respectif qui ont grandement facilité la réalisation de mon doctorat.

Je souhaite remercier plusieurs professeurs-chercheurs avec qui j'ai eu la chance de travailler ces dernières années et qui m'ont offert de nombreuses opportunités de me former : Claire Beaumont, Marie-France Nadeau, Claudia Verret et Jean-Yves Bégin. Plusieurs amis et collègues ont aussi contribué, à leur façon et parfois sans le savoir, à faciliter mon parcours doctoral. Je remercie les collègues de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence : Roula Hadchiti, Julie Boissonneault, Natalia Garcia et Rosalie Poulin. Merci pour toutes les discussions de cadre de porte et les pauses-café ! Un merci spécial aussi aux collègues doctorants Marie-Pier Duchaine, Julien Gobeil-Proulx et Manon Beaudoin. Je remercie aussi les collègues du Comité québécois pour les jeunes en difficultés de comportement (CQJDC) pour les opportunités offertes durant mon doctorat.

Je remercie aussi mes parents, Michèle et François, de me soutenir dans tout ce que j'entreprends. Merci également à mon frère Charles et Vicky pour leurs encouragements. Merci à mes tantes, Marie-Hélène, Carole et Suzanne. Je remercie aussi mes beaux-parents, Sylvie et Alain, pour leur curiosité et leur intérêt envers mes projets.

La réussite de ce parcours doctoral n'aurait été possible sans l'immense soutien de ma famille. Véronique et Alice, merci beaucoup ! Merci, Véro, d'être embarqué avec moi dans cette aventure, parfois intense, mais toujours stimulante. Merci de m'encourager, de me conseiller et de m'avoir aidé, de mille et une façons, à mener à bien mon doctorat. Merci pour ta compréhension de tout ce que ça demande ! Je t'en suis infiniment reconnaissant ! Merci d'être aussi attentionnée avec moi et d'être la meilleure maman pour Alice. On forme une solide équipe ! Enfin, merci, Alice, de m'aider à décrocher et à m'émerveiller tous les jours. Je suis tellement fier d'être ton papa. J'espère que cette thèse sera un exemple pour toi de l'importance de tracer ton propre chemin, même si la destination n'est pas toujours connue. Bonne route ma fille ! Je serai toujours là pour toi ! Je vous aime fort fort fort !

Avant-propos

Cette thèse est rédigée dans une formule par articles et contient donc trois articles originaux aux chapitres 4, 5 et 6. Ces trois articles, dont je suis l'auteur principal, ont été soumis à des revues scientifiques évaluées par les pairs. Le premier article, intitulé « La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits », a été soumis le 12 février 2020 et accepté le 28 décembre 2020 à la Nouvelle revue — Éducation et société inclusives. Le deuxième article, intitulé « Les pratiques de gestion de classe des enseignants : efficacité perçue par des élèves présentant des difficultés comportementales », a été soumis le 1^{er} juin 2020 à la Revue des sciences de l'éducation de McGill. Le troisième article, intitulé « Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales », a été soumis le 15 juin 2020 et accepté le 16 décembre 2020 à la Revue des sciences de l'éducation. Nancy Gaudreau, directrice de recherche et Line Massé, codirectrice de recherche sont coauteurs des trois articles. Les trois articles intégrés dans cette thèse sont identiques aux versions soumises (et acceptées). Enfin, l'insertion des trois articles amène forcément un peu de redondance tout au long de la thèse, malgré les efforts faits pour la minimiser.

Introduction

Plusieurs systèmes éducatifs ayant pris un virage inclusif dans les dernières années constatent que la scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) soulève plusieurs réticences et écueils (Rousseau, Point et Vienneau, 2015). Souvent perçus comme les plus difficiles à scolariser en classe ordinaire, ces élèves sont nombreux à témoigner d'un vécu très négatif à l'école (Hornby et Evans, 2014). D'ailleurs, la nature et l'intensité de leurs problèmes comportementaux les amènent à être confrontés à toute une diversité de pratiques de gestion de classe, à propos desquelles ils ont un point de vue fort pertinent, mais peu écouté (Davies et Ryan, 2014). Souvent documentées du point de vue des enseignants (Woolfolk Hoy et Weinstein, 2006), les pratiques de gestion de classe ont plutôt été étudiées à travers le prisme des perceptions des élèves PDC dans le cadre de cette thèse.

Dans cette perspective, cette recherche doctorale porte sur les perceptions d'élèves PDC vis-à-vis de l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants et de leur influence sur l'expérience scolaire. Elle traite également de leurs perceptions concernant l'accessibilité à la classe ordinaire et des enjeux relatifs à leur réintégration au secondaire. Le premier chapitre est consacré à la présentation de la problématique qui sous-tend cette étude. Divisée en trois sections, celle-ci aborde le mouvement inclusif et les élèves PDC, l'expérience scolaire de ces derniers ainsi que les pratiques de gestion de classe des enseignants. Ce premier chapitre se termine par la présentation de la question générale de recherche. Le deuxième chapitre présente les cadres théorique et conceptuel. Tout d'abord, la théorie sociocognitive, le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2012) ainsi que son adaptation à cette étude y sont présentés en détail. Par la suite, les principaux concepts étudiés sont décrits et définis. Ce second chapitre se termine par la présentation des quatre objectifs de recherche. Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique de la recherche. Les informations relatives aux participants et à leur recrutement, à la procédure et aux outils de recherche ainsi qu'à la collecte et à l'analyse des données y sont présentées. Le quatrième chapitre est constitué du premier article inséré dans cette thèse et vise à présenter les résultats d'une recension des écrits portant sur les perceptions des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants. Cet article vient donc compléter la problématique en démontrant, notamment, la pertinence sociale et scientifique de ce projet de recherche doctorale. Le cinquième chapitre est constitué du deuxième article inséré dans cette thèse et vise à présenter la première partie des résultats qui portent sur les perceptions

des élèves PDC concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe et leur comparaison en fonction des caractéristiques individuelles et des profils comportementaux établis. Cet article permet donc d'atteindre le premier et second objectif de la recherche. Le sixième chapitre est constitué du troisième article inséré dans cette thèse et vise à présenter la deuxième partie des résultats qui traite de l'influence des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire des élèves PDC ainsi que de leurs perceptions concernant l'accessibilité à la classe ordinaire et les enjeux relatifs à leur réintégration au secteur régulier. Ce dernier article permet d'atteindre les troisième et quatrième objectifs de la recherche. Malgré une inévitable redondance dans les trois articles insérés, il importe de souligner que leur contenu respectif assure la cohérence de cette thèse en mettant en évidence le fil conducteur qui permet de passer aisément de l'un à l'autre. Le septième et dernier chapitre revient quant à lui sur les principaux résultats de cette recherche doctorale en présentant une synthèse de ceux-ci pour chaque objectif de recherche et en émettant des recommandations pour la pratique et la recherche. Enfin, les trois dernières parties présentent, dans l'ordre, une brève conclusion, la liste complète des références de cette thèse ainsi que les annexes pertinentes à la compréhension du projet de recherche.

Chapitre 1 — Problématique

Cette thèse de doctorat repose sur les trois problématiques suivantes : 1) le mouvement inclusif et les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) ; 2) l'expérience scolaire des élèves PDC et 3) les pratiques de gestion de classe des enseignants. Afin d'introduire le problème de recherche et d'énoncer la question de recherche, ces trois problématiques sont décrites dans les pages qui suivent.

1.1 Mouvement inclusif et élèves présentant des difficultés comportementales

Avant d'aborder le mouvement inclusif plus en profondeur, il convient tout de suite de définir brièvement le concept d'élève présentant des difficultés comportementales (PDC). Dans le cadre de cette thèse, les élèves PDC correspondent à ceux qui présentent régulièrement un ensemble de manifestations comportementales ou émotionnelles à l'école qui diffère significativement par rapport à leur groupe d'âge, à leur stade de développement, aux normes culturelles ou aux règles établies et qui affectent négativement leur rendement scolaire et le développement de leurs compétences scolaires, sociales, professionnelles et personnelles (adapté et traduit librement de Forness et Knitzer [1992]). Les difficultés comportementales de ces élèves se caractérisent aussi par le fait qu'elles tendent à persister dans le temps, à se présenter dans plusieurs contextes, à coexister avec d'autres difficultés ou troubles et à persister malgré les interventions individuelles mises en place à l'école (Mundschenk et Simpson, 2014). Par ailleurs, le concept d'élèves PDC¹ a été retenu dans cette thèse puisque la scolarisation des élèves ayant une problématique comportementale représente un défi de taille, au-delà du fait qu'ils soient officiellement identifiés par le milieu scolaire comme ayant des difficultés ou des troubles ou qu'ils aient reçu un diagnostic médical. De plus, l'acronyme PDC s'inscrit dans un fort courant de recherche au Québec où il est utilisé par plusieurs chercheurs dans le domaine.

Depuis plusieurs années, le mouvement inclusif représente une tendance internationale de plus en plus forte en éducation visant à contrer la marginalisation et l'exclusion des élèves à besoins particuliers engendrées, entre autres, par des mesures ségrégatives comme les classes et les écoles

¹ Plus de détails sont présentés dans le cadre conceptuel du chapitre 2.

spécialisées (Lavoie, 2017 ; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005 ; 2006, 2009, 2017). Fondée sur les principes d'égalité des chances, d'égalité d'accès à l'éducation (un droit fondamental) et d'égalité des droits éducatifs (Cooper et Jacobs, 2011b), l'inclusion scolaire vise à scolariser tout enfant dans son milieu naturel ou dans le cadre le plus normal possible (Ducharme, 2008 ; Goupil, 2007). Reposant sur des valeurs d'équité et de justice sociale, le mouvement inclusif propose donc de scolariser tout élève, peu importe ses besoins particuliers et ses difficultés, dans une classe ordinaire de son école de quartier où il pourra exploiter son plein potentiel, participer pleinement aux activités de la classe et retirer des bénéfices contribuant à ses apprentissages et à son développement intellectuel, social et affectif (Booth et Ainscow, 2011 ; Conseil supérieur de l'éducation [CES], 2017 ; Peters, 2007 ; Rousseau, 2010). Dans le modèle de l'inclusion scolaire, l'école doit donc prendre en compte la diversité croissante des élèves et s'adapter à leurs besoins particuliers afin de favoriser la réussite éducative de tous (CSE, 2017 ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017).

À l'instar de plusieurs pays (p. ex. Suède, Norvège, Espagne, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas) et de certaines provinces canadiennes (p. ex. Alberta, Ontario, Nouveau-Brunswick), le Québec s'inscrit depuis quelques années dans un mouvement en faveur de l'inclusion scolaire. Le système scolaire québécois a effectivement amorcé un virage inclusif en intégrant de plus en plus les valeurs (p. ex. justice, équité, égalité) et les principes (p. ex. accès universel à l'éducation, prise en compte de la diversité des besoins des élèves, attentes élevées) de ce mouvement à ses politiques éducatives. À cet égard, le deuxième axe de la Politique de la réussite éducative publiée par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur² (MEES, 2017), intitulé « Un milieu inclusif, propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite », propose une approche de plus en plus inclusive par le recours à des pratiques éducatives et pédagogiques de qualité et la création d'environnements inclusifs, sains, sécuritaires, stimulants et créatifs (MEES, 2017). De plus, l'avis du CSE, intitulé « Pour une école riche de tous ses élèves — S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire », a pour « objectif ultime d'outiller les milieux scolaires afin qu'ils puissent dépasser les écueils qu'ils rencontrent actuellement et que

² L'appellation du ministère de l'Éducation (MEQ) a été changée en 2004 pour ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Cette appellation a ensuite été brièvement changée en 2015 pour ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) avant d'être modifiée à nouveau en 2016 pour ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

leurs pratiques servent les visées d'une éducation inclusive » (CSE, 2017, p. 68). Ainsi, le Québec se situe clairement dans une mouvance inclusive cohérente avec les efforts déployés à l'échelle internationale pour créer des milieux scolaires de plus en plus inclusifs (CSE, 2017 ; MEES, 2017 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013 ; United Nations Educational, 2017). Il convient néanmoins de souligner qu'aucun système scolaire ne peut affirmer être « exclusivement intégratif ou inclusif » (Rousseau *et al.*, 2015, p. 14), mais que ces concepts s'inscrivent sur un même continuum allant de ségrégatif d'un côté à inclusif de l'autre en passant par intégratif au centre. Dans cette perspective, le système scolaire québécois peut donc être considéré comme un hybride actuellement en transition d'un modèle d'intégration vers un modèle d'inclusion.

À cet égard, le cadre législatif et les orientations ministérielles actuellement en vigueur dans le système scolaire québécois relèvent encore davantage du modèle d'intégration que du modèle d'inclusion (MELS, 2007, 2011, 2008). Ainsi, au Québec, il existe une grande diversité de classes d'adaptation scolaire pour les élèves PDC (et les autres élèves à besoins particuliers) puisque chaque centre de services scolaire est responsable de mettre en œuvre les services éducatifs complémentaires et particuliers pour ces élèves (MELS, 2007). Ces classes peuvent donc se trouver dans des écoles ordinaires ou spécialisées et dans des écoles publiques ou privées. Elles peuvent être homogènes (difficultés similaires) ou hétérogènes (difficultés diversifiées), elles peuvent offrir de court ou de long séjour (trois mois et plus) et elles peuvent être offertes en partenariat avec un organisme communautaire (p. ex. Vallée Jeunesse Québec, YMCA) (MELS, 2007). Les élèves PDC scolarisés au Québec ont donc accès à des services éducatifs qui s'inscrivent sur un continuum allant de la classe ordinaire vers des services spécialisés offerts par l'entremise d'un large éventail de classes d'adaptation scolaire. En ce qui concerne la clientèle d'élèves PDC fréquentant les classes d'adaptation scolaire, il est relativement difficile d'en obtenir un portrait précis puisque le système scolaire québécois s'inscrit de plus en plus dans une approche non catégorielle, cohérente avec le mouvement inclusif, faisant en sorte que seules les informations pour les élèves présentant des troubles graves du comportement (TGC)³ sont compilées à l'échelle provinciale par le MEES. Les informations pour les autres catégories d'élèves PDC (p. ex. ceux présentant des difficultés ou des troubles de comportement) sont seulement compilées à l'échelle locale par les centres de services scolaires aux fins, notamment,

³ Plus de détails sont présentés dans le cadre conceptuel du chapitre 2.

de l'organisation scolaire et de l'application de la convention collective des enseignants. Dans ce contexte, les dernières données statistiques du MEES (2016) montrent qu'en 2013-2014, le Québec comptait 1207 élèves présentant des TGC dont 1044 garçons et 163 filles. De ce nombre, seulement 435 étaient scolarisés en classe ordinaire alors que 772 étaient scolarisés dans les différents types de classes de l'adaptation scolaire.

Loin d'avoir des parcours scolaires rectilignes et uniformes, la grande majorité des élèves PDC ont donc en commun d'avoir débuté leur scolarité en classe ordinaire avant d'être référés aux classes d'adaptation scolaire, conformément au modèle d'organisation des services éducatifs au Québec (MELS, 2007). Or, le modèle d'intégration scolaire actuellement en vigueur au Québec est qualifié de « modèle qui a atteint ses limites » par le CSE (2017, p. 15). Ce modèle présente effectivement des limites de plus en plus évidentes, dont les effets ségrégatifs qu'il tend à produire (Bélanger et Duchesne, 2010), les difficultés rencontrées pour répondre à la diversité grandissante des besoins des élèves (CSE, 2017) et les nombreux revers vécus par les élèves exclus qui tentent, souvent sans succès, de réintégrer la classe ordinaire après en avoir été exclus (Pillay, Dunbar-Krige et Mostert, 2013). À ce sujet, il s'avère que même après un court passage dans les classes d'adaptation scolaire, les élèves PDC sont nombreux à rencontrer d'importantes difficultés (tant sur le plan scolaire, social, qu'émotionnel) à réintégrer les classes ordinaires, ce qui fait en sorte que la majorité d'entre eux poursuivent leur scolarisation dans les voies de l'adaptation scolaire (Graham, Van Bergen et Sweller, 2016 ; Pillay *et al.*, 2013). En fait, dans le modèle d'intégration, l'alternance entre la classe ordinaire et celle d'adaptation scolaire nuit réellement aux apprentissages et au développement social des élèves PDC qui vivent difficilement le processus de réintégration en classe ordinaire (Pillay *et al.*, 2013). Ces auteurs soulignent que ce processus amène souvent les élèves PDC à être davantage exposés à des facteurs de risques que de protection et à vivre plusieurs émotions négatives comme la colère, la solitude et l'anxiété (Pillay *et al.*, 2013).

En contrepartie, Westwood (2002) a documenté des conditions liées au succès de la réintégration du point de vue d'élèves PDC réintégrés en classe ordinaire à temps complet depuis au moins un an. Ceux-ci ont ainsi identifié l'importance : 1) d'une relation enseignant-élève positive ; 2) du soutien d'un conseiller/intervenant ; 3) de la préparation du jeune à l'intégration ; 4) de l'implication parentale ; 5) de la communication proactive, constructive et constante ; 6) d'une

inclusion graduelle et planifiée et 7) des pratiques enseignantes efficaces et du soutien en classe (Westwood, 2002). Par ailleurs, Beaudoin et Nadeau (2020) ont récemment publié une recension des écrits sur les perceptions des élèves PDC par rapport aux conditions influençant leur scolarisation en classe ordinaire. Leur synthèse montre que les relations positives avec les enseignants, leur écoute, leur ouverture, leur flexibilité, le traitement équitable, la présence d'un aide-enseignant (ou intervenant), le soutien des pairs, la taille du groupe-classe et le sentiment d'appartenance à ce dernier sont les conditions facilitant la scolarisation en classe ordinaire les plus souvent identifiées par les élèves PDC (Beaudoin *et al.*, 2020). À l'opposé, les relations conflictuelles avec les enseignants, le manque d'ouverture et d'empathie, les difficultés avec les pairs, le soutien déficitaire pour l'apprentissage, les activités d'apprentissage peu stimulantes et pertinentes ainsi que l'oppression et l'exclusion vécue sont les principales conditions entravant la scolarisation en classe ordinaire identifiées par les élèves PDC (Beaudoin *et al.*, 2020). Cependant, les perceptions des élèves PDC concernant l'accessibilité à la classe ordinaire (après en avoir été exclus), ainsi que les enjeux relatifs à leur réintégration demeurent très peu explorées et peu documentées à ce jour (Gül et Vuran, 2015).

Au-delà du modèle dans lequel s'inscrivent les systèmes éducatifs, autant à l'international qu'au Québec, un constat plutôt unanime s'impose : la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire représente un défi de taille qui est souvent jugé difficile à réaliser, voire inapproprié, qui suscite d'importantes réserves et qui soulève plusieurs enjeux (Hornby *et al.*, 2014 ; Lavoie, 2017 ; Reicher, 2010 ; Rousseau *et al.*, 2015). À cet égard, les élèves PDC sont souvent perçus par les enseignants comme les plus difficiles à gérer, à intégrer et à maintenir en classe ordinaire ou comme simplement inaptes à fréquenter ce type de classe (Avramidis et Norwich, 2002 ; Cooper *et al.*, 2011b ; Hornby *et al.*, 2014 ; Kauffman et Landrum, 2018 ; Lavoie, 2017 ; Scanlon *et al.*, 2013). Une des répercussions de cette situation réside dans le fait que les élèves PDC constituent une des seules catégories d'élèves à besoins particuliers à ne pas être davantage scolarisés en classe ordinaire depuis le début des années 2000 (Gaudreau *et al.*, 2008 ; Rousseau *et al.*, 2015). Malgré tous les avantages et les apports que peut procurer la scolarisation des élèves à risque en classe ordinaire (p. ex. amélioration du rendement, de l'autonomie, de la motivation et diminution des comportements d'opposition et de la dépendance aux adultes), les résultats de la métasynthèse de Rousseau, Point et Vienneau (2015) montrent plusieurs limites spécifiques aux élèves PDC. Les principales limites répertoriées par rapport à la scolarisation de ces élèves, autant

dans le modèle d'intégration que dans celui d'inclusion, sont : 1) une amélioration des comportements des élèves variable d'une classe à l'autre ; 2) un risque d'exclusion de la classe ordinaire accru ; 3) un sentiment de colère, de frustration, de peur ou d'irritation suivant la réintégration en classe ordinaire et 4) une perception de soi inférieure (Rousseau *et al.*, 2015, p. 15).

Contrairement à la majorité des élèves à besoins particuliers, la présence des élèves PDC en classe ordinaire engendre donc des réticences qui se traduisent notamment par le fait que plusieurs enseignants entretiennent des attitudes négatives ayant tendance à nuire au succès de leur scolarisation et représentant un obstacle majeur à la réussite de l'inclusion scolaire (Avramidis *et al.*, 2002 ; Casale-Giannola, 2012 ; De Boer, Pijl et Minnaert, 2010 ; Grieve, 2009 ; MacFarlane et Woolfson, 2013). De plus, les manifestations comportementales de ces élèves en classe ordinaire représentent une source de stress importante pour certains enseignants qui vivent fréquemment des difficultés à intervenir efficacement et qui considèrent parfois que cette clientèle ne devrait pas fréquenter la classe ordinaire (Jeffrey et Sun, 2006 ; McCormick et Barnett, 2011 ; Scanlon *et al.*, 2013). D'ailleurs, le CSE (2017) souligne que les élèves PDC sont « ceux qui pèsent le plus lourd dans la charge de travail du personnel enseignant » (p. 16). Ainsi, la scolarisation des élèves PDC demeure actuellement complexe et s'avère parsemée de nombreux défis qui influencent directement l'expérience vécue par ces élèves au fil de leur cheminement scolaire.

1.2 Expériences scolaires des élèves présentant des difficultés comportementales

En dépit du mouvement inclusif dans lequel évolue le système scolaire québécois, certains auteurs estiment que les élèves PDC demeurent en quelque sorte les seuls « exclus de l'inclusion » (Heflin et Bullock, 1999, p. 105). En fait, les élèves PDC sont moins susceptibles d'être accueillis positivement en classe ordinaire et ils sont plus souvent exclus ou suspendus de cet environnement que les autres élèves à besoins particuliers (Achilles, McLaughlin et Croninger, 2007 ; Bradley, Doolittle et Bartolotta, 2008 ; Kauffman *et al.*, 2018 ; Kennedy-Lewis et Murphy, 2016). Selon Blackorby et ses collaborateurs (2005), ils le seraient d'ailleurs jusqu'à trois fois plus. L'exclusion répétée vécue par les élèves PDC a ainsi pour effet de contribuer à l'émergence de

leurs difficultés d'apprentissage et de comportement à l'école, à leur marginalisation et, ultimement, à leur décrochage scolaire (Fortier, 2014 ; Fortier et Prochnow, 2018 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004).

Tantôt intégrés et tantôt exclus, plusieurs élèves PDC témoignent vivre des expériences scolaires négatives, déplaisantes et malheureuses (Cefai et Cooper, 2010 ; Fortier *et al.*, 2018 ; Whitley, Rawana, Brownlee et Rawana, 2010). Globalement, leur vécu scolaire se révèle généralement plus négatif que celui des autres élèves à besoins particuliers et des élèves qui ne présentent pas de difficulté (Desbiens, Levasseur et Roy, 2014). À ce sujet, plusieurs auteurs soutiennent que les élèves PDC : 1) vivent moins de réussites à l'école que les autres élèves en difficulté (Bradley *et al.*, 2008 ; Wagner, Kutash, Duchnowski, Epstein et Sumi, 2005 ; Whitley *et al.*, 2010) ; 2) participent moins en classe que les autres élèves avec ou sans difficulté (Bradley *et al.*, 2008 ; Wagner *et al.*, 2006) ; 3) vivent moins d'interactions avec les enseignants (Cefai *et al.*, 2010 ; Sutherland et Wehby, 2001) ; 4) sont moins satisfaits de l'école (Murray et Greenberg, 2001), notamment de la gestion de classe (Suldo *et al.*, 2009) ; 5) aiment moins l'école que leurs pairs sans difficulté (Whitley, Lupart et Beran, 2009) ; 6) performant moins bien sur le plan scolaire (leurs apprentissages étant susceptibles d'être évalués à la baisse) (Bradley *et al.*, 2008) ; 7) ont tendance à changer d'école plus souvent que les élèves sans difficulté (Cooper *et al.*, 2011b) et 8) sont plus à risque de décrochage scolaire que les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers (Fortin *et al.*, 2004 ; Royer, 1999). Par ailleurs, les relations avec les enseignants et le sentiment d'appartenance s'avèrent très importants pour les élèves PDC (Cefai *et al.*, 2010 ; Decker, Dona et Christenson, 2007 ; Flynn, Shelvin et Lodge, 2013 ; Rousseau, Deslandes, Fournier et Paré, 2009 ; Sellman, 2009). En fait, la qualité des relations est un des facteurs qui influence le plus la probabilité qu'un élève présente des comportements difficiles en classe (Stanforth et Rose, 2018). Or, plusieurs études montrent que ceux-ci vivent fréquemment des relations difficiles avec leurs enseignants et qu'ils perçoivent aussi entretenir de moins bonnes relations avec leurs pairs (Davies *et al.*, 2014 ; Fortier *et al.*, 2018 ; O'Connor, Hodkinson, Burton et Torstensson, 2011). À cet égard, Groves et Welsh (2010) ont réalisé plusieurs petits groupes de discussion avec des élèves d'une école secondaire ordinaire qui soulignent l'importance des relations positives fondées sur la confiance, l'encouragement, le soutien et l'honnêteté et l'importance de l'attention individuelle reçue des enseignants afin de favoriser des expériences positives. Or, les élèves PDC

font souvent l'objet de victimisation de la part du personnel et de leurs pairs, se sentent parfois opprimés et impuissants et sont souvent confrontés à des expériences d'apprentissage ennuyeuses et déconnectées (Cefai *et al.*, 2010).

Par ailleurs, nombreux sont les enseignants à préférer travailler auprès des élèves présentant des difficultés ou des troubles d'apprentissage plutôt qu'auprès des élèves PDC qui sont généralement moins appréciés et moins compris (Baker, 2005 ; Cefai *et al.*, 2010). De fait, des recherches ont montré que ces élèves reçoivent plus d'attention de la part des enseignants pour leurs comportements négatifs et inappropriés que pour leurs besoins d'apprentissage (Infantino et Little, 2005 ; Whitley *et al.*, 2009). De plus, les élèves PDC rapportent vivre des expériences sociales plus pauvres et estiment que les enseignants sont moins justes envers eux qu'à l'égard de leurs pairs en leur offrant moins de soutien comparativement aux autres élèves sans difficulté de la classe ordinaire (Infantino *et al.*, 2005 ; Whitley *et al.*, 2009). Ils sont également moins susceptibles de recevoir du renforcement positif et des encouragements de la part des enseignants et sont souvent soumis à des procédures disciplinaires perçues comme étant plus négatives et plus sévères que les autres groupes d'élèves à besoins particuliers intégrés en classe ordinaire (Bradley *et al.*, 2008 ; Whitley *et al.*, 2009). En somme, plusieurs élèves PDC perçoivent vivre des expériences moins justes, moins équitables et moins démocratiques que les autres élèves de la classe ordinaire (Desbiens *et al.*, 2014 ; Fortier *et al.*, 2018 ; Sellman, 2009).

Dans ce contexte, les élèves PDC ont donc tendance à parler négativement de leurs expériences en classe ordinaire (Graham *et al.*, 2016 ; Hajdukova, Hornby et Cushman, 2014 ; Penna Bray, 2010) et plus positivement de leurs expériences en classe d'adaptation scolaire (Graham *et al.*, 2016 ; Hornby *et al.*, 2014 ; Pillay *et al.*, 2013). Une étude réalisée en Angleterre auprès d'élèves PDC scolarisés dans une école d'adaptation scolaire souligne qu'ils apprécient la structure, la régularité et la constance de cet environnement ainsi que le faible ratio élèves-enseignant (Sellman, 2009). De plus, les témoignages d'anciens élèves ayant fréquenté une école d'adaptation scolaire pour les troubles du comportement en Nouvelle-Zélande vont également dans le même sens : ils apprécient particulièrement la petite taille des classes, les interventions individuelles (plus d'attention, d'aide et de soutien en réponse à leurs besoins), la structure disciplinaire claire et juste, un environnement sécuritaire et encadrant et des relations de qualité entre les élèves et avec les enseignants (p. ex. humour, commentaires positifs, justes et à l'écoute) (Hornby *et al.*,

2014). Bien qu'ils préfèrent la classe d'adaptation scolaire, il semble pourtant que celle-ci ne soit pas en mesure de répondre pleinement à leurs besoins scolaires et sociaux, puisque bon nombre d'élèves PDC souhaitent tout de même réintégrer la classe ordinaire (Graham *et al.*, 2016). Enfin, les pratiques des enseignants, dont celles liées à la gestion de classe, semblent jouer un rôle déterminant dans l'expérience scolaire vécue par les élèves PDC (Way, 2011).

1.3 Pratiques de gestion de classe des enseignants

Dans le contexte actuel où l'inclusion scolaire est une tendance de plus en plus forte, plusieurs chercheurs ont documenté les conditions, les facteurs et les moyens qui facilitent la mise en œuvre de ce modèle. Parmi l'ensemble des éléments répertoriés, de nombreuses publications soulignent l'importance de recourir à des pratiques reconnues comme étant efficaces et d'offrir des services éducatifs de qualité afin de parvenir à répondre à la diversité des besoins particuliers des élèves et à relever le défi de la scolarisation de tous les élèves en classe ordinaire (Avramidis *et al.*, 2002 ; Booth *et al.*, 2011 ; Gül *et al.*, 2015 ; Lambe et Bones, 2006 ; Rousseau, Point, Desmarais et Vienneau, 2017). À ce sujet, la Politique de la réussite éducative du MEES (2017) identifie d'ailleurs les « pratiques éducatives et pédagogiques de qualité » comme le premier enjeu de son deuxième axe qui vise à offrir un milieu inclusif, propice au développement, à l'apprentissage et à la réussite de tous les élèves. À ce propos, de récents résultats de recherche montrent également 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 » (Gaudreau, Verret, Massé, Nadeau et Picher, 2018, p. 1). Parmi l'ensemble des pratiques enseignantes, celles liées à la gestion de classe sont susceptibles de prévenir l'exclusion des élèves PDC et jouent un rôle central dans le succès de leur scolarisation en classe ordinaire (Gaudreau, Fortier, Bergeron et Bonvin, 2016 ; Scanlon *et al.*, 2013). En fait, l'utilisation de pratiques de gestion de classe efficaces est souvent associée à de meilleures performances scolaires, à plus de motivation, de responsabilisation et d'engagement ainsi qu'à une fréquence moins élevée de problèmes de comportement chez les élèves (Lewis, 2001 ; Mitchell et Bradshaw, 2013 ; Romi, Lewis et Katz, 2009 ; Tran, 2015). Inversement, des pratiques de gestion de classe inefficaces contribuent à l'émergence de comportements d'opposition et de résistance chez les élèves qui sont alors souvent exclus de la classe (Lewis, Romi, Qui et Katz, 2005).

Bien qu'elles ne soient pas les seules à y contribuer, les pratiques de gestion de classe des enseignants ont une influence importante dans la construction des expériences scolaires vécues par les élèves PDC qui sont, par la nature de leurs difficultés, fréquemment confrontés à toutes sortes de stratégies et techniques d'intervention (Way, 2011). Condition essentielle au succès de l'inclusion scolaire (Bradley *et al.*, 2008 ; Gaudreau *et al.*, 2016 ; Gül *et al.*, 2015), les pratiques de gestion de classe efficaces utilisées par les enseignants ont le potentiel de faire vivre des expériences scolaires positives aux élèves PDC (Scanlon *et al.*, 2013). Or, la gestion de la classe, qui inclut notamment la gestion des comportements difficiles des élèves, représente actuellement un défi quotidien pour plusieurs enseignants qui s'estiment peu habiles et se sentent démunis, mal préparés, voire peu compétents pour gérer la classe et intervenir auprès des élèves PDC (Baker, 2005 ; Cooper, 2011 ; Cothran, Kulinna et Garrahy, 2003 ; Evans, Weiss et Cullinan, 2012 ; Scanlon *et al.*, 2013 ; Sellman, 2009). En effet, malgré que plusieurs écrits aient permis de documenter des pratiques efficaces dans ce domaine (p. ex. Adamson, 2010 ; Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2017 ; Cooper, 2011 ; Cooper et Jacobs, 2011a ; Gaudreau, 2011 ; Gaudreau *et al.*, 2016 ; Kern, George et Weist, 2016 ; Marzano, Marzano et Pickering, 2003 ; Massé, Desbiens et Lanaris, 2014 ; MÉESR, 2015 ; Sprick, 2012 ; Thompson, 2012), plusieurs études montrent qu'il existe toujours un fossé considérable entre celles-ci et celles mises en œuvre par les enseignants (Casale-Giannola, 2012 ; Cooper *et al.*, 2018 ; Evans *et al.*, 2012 ; Maggin, Wehby, Partin, Robertson et Oliver, 2011 ; Oliver et Reschly, 2007). Que ce soit par manque de formation ou de ressources, les pratiques requises pour gérer efficacement une classe demeurent encore peu connues et peu appliquées par certains enseignants (Gül *et al.*, 2015 ; Lessard, Lopez, Poirier, Poulin et Fortin, 2013 ; Main et Hammond, 2008 ; Marzano *et al.*, 2003 ; Massé *et al.*, 2016 ; Walker, Ramsey et Gresham, 2004). De plus, il semble que les difficultés rencontrées par ceux-ci s'expliquent par un registre de pratiques peu étendu et peu diversifié compte tenu des défis que posent les élèves PDC (Casale-Giannola, 2012 ; Evans *et al.*, 2012). Enfin, le manque de formation (initiale et continue), de ressources (soutien et accompagnement) et de connaissances des enseignants par rapport aux pratiques de gestion de classe ont tendance à diminuer leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe, à limiter la confiance qu'ils ont en leurs moyens et à contribuer aux attitudes négatives qu'ils entretiennent vers les élèves PDC, ce qui aurait des effets négatifs sur le succès de leur inclusion scolaire (Gaudreau *et al.*, 2020 ; Gül *et al.*, 2015 ; Mowat, 2010).

Concernant spécifiquement l'intervention auprès des élèves PDC, des chercheuses québécoises ont récemment dressé un portrait québécois des pratiques éducatives utilisées par les enseignants du secondaire auprès de cette clientèle (Massé *et al.*, 2016). Les résultats montrent que les enseignants des classes ordinaires utilisent moins les pratiques recommandées que les enseignants de l'adaptation scolaire (Massé *et al.*, 2019). D'une part, ce constat pourrait s'expliquer par des formations initiales relativement différentes. D'autre part, ce constat pourrait expliquer certaines difficultés rencontrées pour scolariser les élèves PDC en classe ordinaire. Par ailleurs, des recherches similaires au portrait québécois de Massé et ses collaboratrices (2016) ont également été menées à l'international afin d'étudier les pratiques utilisées par les enseignants auprès des élèves PDC (p. ex. Evans *et al.*, 2012 ; Ryan, Pierce et Mooney, 2008 ; State, Harrison, Kern et Lewis, 2017). À cet égard, Evans et ses collègues (2012) ont documenté les pratiques des enseignants du primaire et du secondaire pour gérer les comportements en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire. Les résultats montrent que les enseignants des classes d'adaptation scolaire utilisent fréquemment un registre de pratiques plus diversifié pour gérer les comportements que leurs collègues des classes ordinaires (Evans *et al.*, 2012). De plus, l'étude de Trotman, Tucker et Martyn (2015) montre que les élèves scolarisés en classe d'adaptation scolaire ont généralement un point de vue plus positif des pratiques de leurs enseignants que leurs pairs scolarisés en classe ordinaire.

Dans le contexte où la gestion de classe représente un défi de taille, la majorité des études antérieures se sont concentrées sur les enseignants (plutôt que sur les élèves) (Montouro et Lewis, 2015 ; Roache et Lewis, 2011) en s'intéressant principalement à leurs connaissances (p. ex. Baker, 2005), leurs pratiques (p. ex. Massé *et al.*, 2016), leurs attitudes (p. ex. De Boer, Pijl, Post et Minnaert, 2011 ; Massé, Nadeau, Gaudreau, Verret et Couture, 2017), leurs croyances (p. ex. Roache *et al.*, 2011), leurs perceptions (p. ex. Evans *et al.*, 2012) ou encore leur sentiment d'efficacité personnelle (p. ex. Gaudreau *et al.*, 2020 ; Gaudreau, Nadeau, Verret et Massé, 2017 ; Gaudreau, Royer, Frenette, Beaumont et Flanagan, 2013). Or, il s'avère que les élèves sont aussi en mesure de reconnaître les pratiques efficaces (ou inefficaces) lorsqu'ils les rencontrent en classe et que leurs perceptions de ces pratiques influencent leurs comportements (Bru, Stephens et Torsheim, 2002 ; Swinson, 2010 ; Tran, 2015 ; Wang et Dishion, 2012 ; Woolfolk Hoy *et al.*, 2006). Les pratiques de gestion de classe méritent donc d'être étudiées à travers le prisme des perceptions des élèves PDC puisqu'à notre connaissance, aucune étude n'a documenté

l'efficacité perçue par des élèves PDC, scolarisés en classe d'adaptation scolaire au Québec, des pratiques de gestion de classe des enseignants. À cet égard, l'article intitulé « La gestion de classe vue à travers le prisme des perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales : une recension des écrits » et présenté au chapitre 4, dresse un portrait des connaissances actuelles dans ce domaine d'étude et fait ressortir les pertinences sociale et scientifique de ce projet de recherche doctorale.

1.4 Questions de recherche

Ce projet de recherche doctorale est fondé sur les trois constats suivants : 1) la voix des élèves PDC est essentielle pour soutenir le mouvement inclusif et résoudre ces problèmes actuels (Messiou, 2012, 2014) ; 2) ils savent reconnaître les pratiques de gestion de classe efficaces (Bru *et al.*, 2002 ; Tran, 2015 ; Woolfolk Hoy *et al.*, 2006) ; et 3) leurs perceptions sont valides, significatives et pertinentes (Cefai *et al.*, 2010 ; Sellman, 2009 ; Swinson, 2010). Ce projet de recherche doctorale s'intéresse donc spécifiquement aux élèves PDC puisque plusieurs auteurs mentionnent qu'ils sont ceux qui ont le plus d'expérience avec la gestion de classe et les interventions visant à gérer les comportements difficiles (Desbiens *et al.*, 2014). De plus, en ciblant uniquement les élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire, ce projet de recherche s'assure d'obtenir un échantillon d'élèves qui présentent une problématique comportementale jugée importante et qui nécessite la mise en place de services éducatifs particuliers.

Dans ce contexte, cette thèse vise à répondre aux quatre questions de recherche suivantes :

- 1) Comment les élèves PDC perçoivent-ils l'efficacité des pratiques de gestion de classe utilisées par les enseignants ?
- 2) Comment les caractéristiques personnelles, les profils comportementaux et le type d'école fréquentée influencent-ils les perceptions d'élèves PDC vis-à-vis de l'efficacité des pratiques de gestion de classe ?
- 3) Comment les pratiques de gestion de classe des enseignants influencent-elles l'expérience scolaire d'élèves PDC ?
- 4) Comment les élèves PDC perçoivent-ils l'accessibilité à la classe ordinaire et les enjeux relatifs à leur réintégration au secteur régulier ?

Chapitre 2 — Cadres théorique et conceptuel

Ce chapitre vise à présenter les cadres théorique et conceptuel de ce projet de recherche doctorale. Tout d'abord, le cadre théorique retenu est le modèle de causalité triadique réciproque issu de la théorie sociocognitive de Bandura (2007, 2012). L'adaptation de ce modèle s'avère fort pertinente et cohérente pour étudier le problème de recherche et pour répondre aux objectifs de recherche qui sont énoncés à la fin de ce chapitre. Ensuite, le cadre conceptuel offre des explications et des définitions pour les principaux concepts de cette étude.

2.1 Cadre théorique

Au fil du temps, plusieurs théories ont été proposées dans le vaste domaine des sciences sociales afin d'expliquer comment les humains fonctionnent, changent et s'adaptent durant leur vie. La théorie sociocognitive développée par Bandura (1986, 1989) s'avère l'une des plus utilisées dans divers domaines de recherche pour expliquer, prédire et opérationnaliser le comportement humain (Carré, 2004). Elle explique que «le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales» (Bandura, 2007, p. VI). Comme le souligne Carré (2004), la théorie sociocognitive «accorde un rôle central aux processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humains» (p. 18). La théorie sociocognitive présente donc l'avantage d'unifier les théories sociale, comportementale et cognitive offrant ainsi un cadre de référence riche et solide pour comprendre le fonctionnement humain. À l'instar de cette thèse, il s'agit aussi de la théorie retenue par les auteurs Kauffman *et al.* (2018) dans leur célèbre ouvrage de référence sur les caractéristiques des troubles comportementaux et émotionnels des enfants et des jeunes.

Développé dans le cadre de cette théorie, le modèle de causalité triadique réciproque intègre quant à lui l'influence des volets cognitifs, sociaux et comportementaux (Bandura, 1986). Il stipule que le fonctionnement des individus se voit constamment influencé par des relations réciproques entre des déterminants : 1) personnels (p. ex. habiletés, connaissances, sentiments, croyances, attitudes, stress) ; 2) comportementaux (p. ex. schéma d'actions, engagement, évitement) et 3) environnementaux (p. ex. contexte social et organisationnel, contraintes,

stimulations). Bien que ces interactions soient permanentes, les forces entre les trois déterminants du fonctionnement humain varient selon les situations, les activités et les contraintes pouvant amener l'un ou l'autre des déterminants à être la cause principale d'un comportement (Carré, 2004). À cet égard, Carré (2004) précise que :

« par sa modélisation de la causalité triadique réciproque, la théorie sociocognitive construit une représentation ouverte du fonctionnement humain, échappant aux conceptions binaires et aux interactionnismes simplistes. Dans cette vision, à la fois acteurs de leur devenir et reliés à leurs contextes sociaux et physiques d'existence, les gens sont les coproducteurs de leurs vies. [...] Ce sont les anticipations de l'individu, filtrées par la mémoire, les interprétations personnelles et toutes sortes de biais et de reconstructions personnelles qui transforment l'expérience « brute » de l'environnement pour produire un comportement donné. » (p. 31).

Bref, les comportements d'une personne sont le fruit de ses anticipations, de ses interprétations personnelles, de ses expériences et de ses biais (Carré, 2004). Le modèle de causalité triadique de Bandura (2007, 2012), présenté à la Figure 1, représente donc un cadre d'analyse complet pour expliquer le fonctionnement humain dans toute sa complexité.

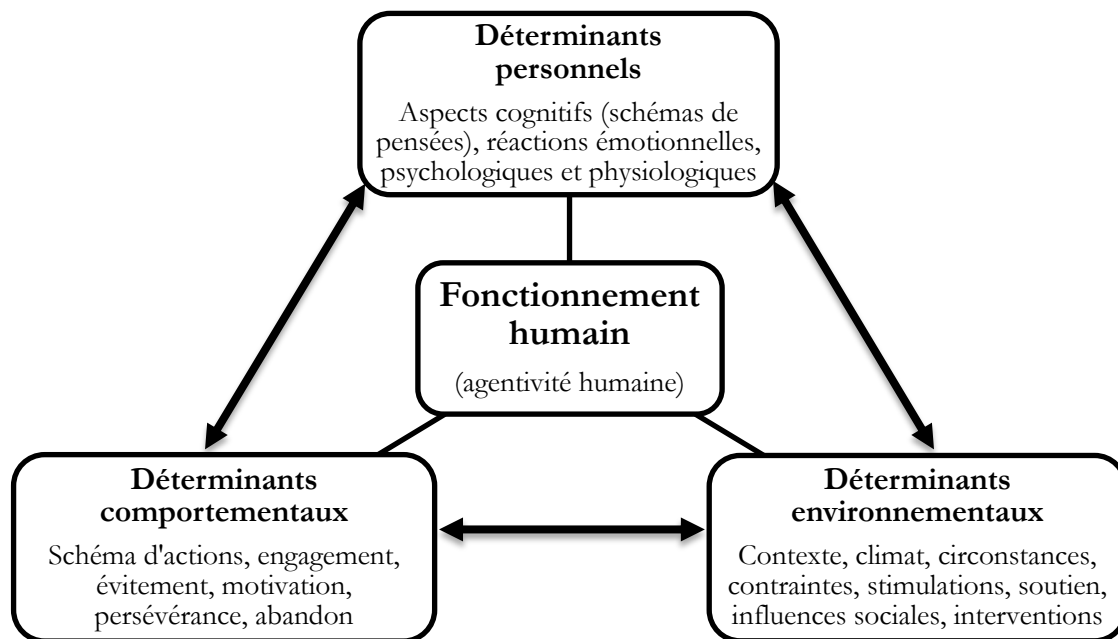


Figure 1. Modèle de causalité triadique réciproque selon la théorie sociocognitive

Premièrement, l'axe « personne-environnement » réfère à la théorie sociale qui explique les interactions entre les facteurs environnementaux et les facteurs personnels, incluant les

caractéristiques personnelles et internes d'un individu. D'une part, les influences sociales et les environnements peuvent modifier les personnes (p. ex. leurs attentes, cognitions, conceptions, attitudes, émotions) à travers, par exemple, les principes de modelage, d'apprentissage social ou de persuasion sociale (Bandura, 1986, 1989). D'autre part, les personnes, à travers leurs caractéristiques (p. ex. leurs genre, sexe, âge, apparence physique, race ou réputation), leurs rôles ou leurs statuts sociaux peuvent également provoquer différentes réactions sociales dans les environnements dans lesquels elles évoluent (Bandura, 1989).

Deuxièmement, l'axe « environnement-comportement » renvoie à la théorie comportementale qui explique les interactions entre les facteurs environnementaux et les facteurs comportementaux. D'une part, les comportements (p. ex. engagement, persévérance, évitement ou abandon) d'un individu influencent les réactions de l'environnement (p. ex. renforcement, punition, ignorance). D'autre part, les conditions et circonstances environnementales (p. ex. les antécédents [avant] et les conséquences [après]) influencent également les comportements et les actions qu'une personne adopte. Il est donc possible d'envisager les personnes à la fois comme produit et producteur de leur environnement à cause des interactions réciproques entre l'environnement et les comportements (Bandura, 1989). Par exemple, les personnes agressives ont tendance à créer des environnements hostiles autour d'eux alors que les personnes sociales ont tendance à générer des environnements agréables.

Troisièmement, l'axe « personne-comportement » correspond à la théorie cognitive qui explique les interactions entre les facteurs comportementaux et les facteurs personnels internes comme les cognitions et les émotions d'une personne. D'une part, les comportements (p. ex. engagement, persévérance, évitement ou abandon) d'une personne déterminent en partie ses schémas de pensées et ses réactions émotionnelles. D'autre part, les facteurs personnels (p. ex. attentes, représentations, prises de conscience, conceptions, intentions, pensées, croyances, attitudes, perceptions ou buts) influencent également les comportements et les actions qu'un individu choisit d'adopter (Bandura, 1989).

Appliqué à ce projet de recherche doctorale, le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2007, 2012) permet donc d'étudier, d'expliquer et d'opérationnaliser l'expérience scolaire en mettant en relation : 1) les caractéristiques individuelles des élèves (facteurs personnels : âge, genre, niveau scolaire, rendement scolaire, difficultés comportementales) ; 2)

leurs comportements (facteurs comportementaux : engagement, persévérance, évitement, abandon) et 3) leurs environnements (facteurs environnementaux : pratiques de gestion de classe des enseignants et types d'écoles fréquentées). Le modèle de causalité triadique réciproque permet ainsi de documenter les influences réciproques de l'environnement scolaire (p. ex. pratiques de gestion de classe), des comportements des élèves (p. ex. choix, actions et parcours scolaires) et des caractéristiques personnelles de l'élève (ex. âge, genre, attitudes, profils comportementaux) sur leurs expériences à l'école (p. ex. positives ou négatives). L'adaptation du modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2007, 2012) aux fins de ce projet de recherche doctorale est présentée à la Figure 2.

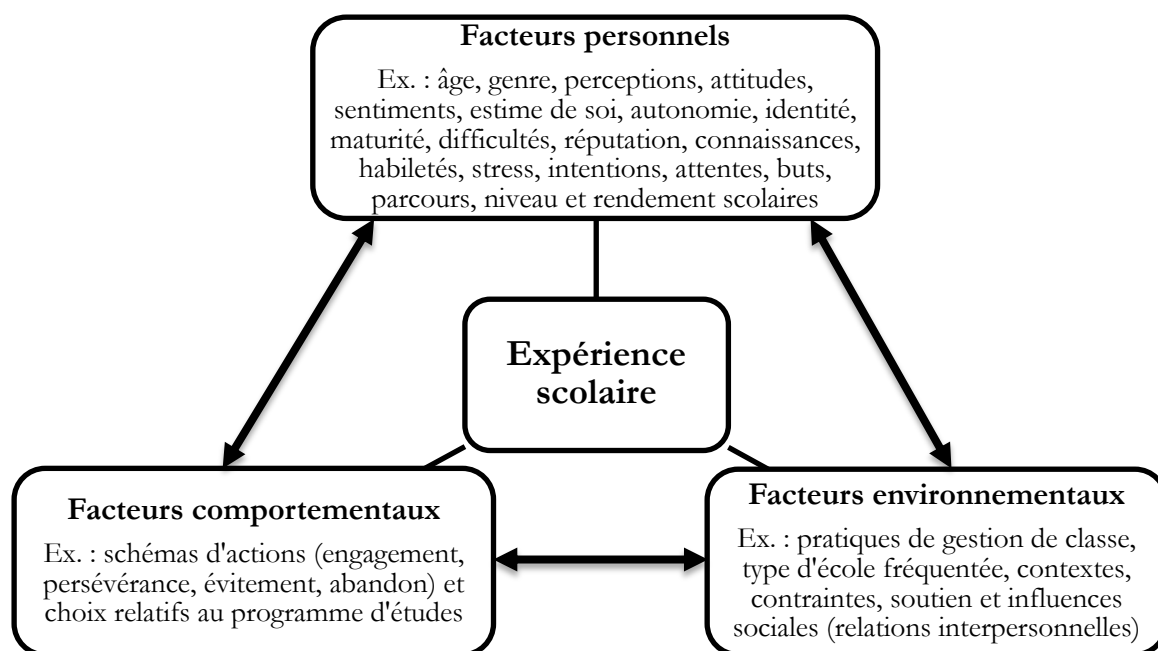


Figure 2. Modèle de causalité triadique réciproque adapté à ce projet de recherche

L'adaptation du modèle de causalité triadique réciproque à ce projet de recherche représente donc un cadre théorique solide, pertinent et complet pour atteindre les objectifs. Cette adaptation place d'ailleurs l'expérience scolaire au centre des trois déterminants puisqu'elle représente un des principaux objets d'étude de cette thèse ainsi que sa source brute des données, étant donné qu'elle est directement fondée sur les expériences vécues à l'école par les élèves PDC. Cette place centrale lui est également accordée puisque l'expérience scolaire se construit au quotidien et est constamment influencée par des facteurs environnementaux, comportementaux et personnels. Par exemple, l'expérience scolaire d'un élève PDC est teintée

par ses perceptions, ses attitudes et ses valeurs (facteurs personnels), par ses choix comportementaux et scolaires (facteurs comportementaux) et par les milieux dans lesquels il évolue, avec ses contraintes et opportunités (facteurs environnementaux).

Il est toutefois important de souligner qu'une des limites que peut présenter ce modèle est la difficulté à déterminer avec certitude le sens de la causalité (c'est-à-dire : qu'est-ce qui influence le plus quoi?), puisque les interactions entre les différents facteurs sont bidirectionnelles et complexes. Il est également important de noter que la manière dont les élèves PDC perçoivent et jugent leur expérience scolaire demeure relativement subjective, puisqu'elle correspond aux sens qu'ils lui donnent. Par exemple, la manière dont ils perçoivent les pratiques de gestion de classe des enseignants pourraient amener un élève à concevoir son expérience scolaire comme chaleureuse et bienveillante alors qu'un autre élève de la même classe ou de la même école pourrait la percevoir comme froide et décourageante (Soheili, Alizadeh, Murphy, Bajestani et Ferguson, 2015 ; Stork et Hartley, 2009). Cette thèse prévoit donc de recourir à différentes méthodes de recherche afin de documenter les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux qui influencent l'expérience scolaire des élèves PDC et d'étudier en profondeur leurs perceptions vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants.

2.2 Cadre conceptuel

Cette section présente les descriptions et définitions des principaux concepts impliqués dans cette recherche.

2.2.1 Intégration et inclusion scolaire

Tout d'abord, le modèle de l'intégration scolaire, né dans les années 1960, correspond au fait de placer « un élève ayant des besoins particuliers dans un environnement scolaire adapté à ses besoins, par exemple une classe d'adaptation scolaire dans une école régulière » (Potvin et Lacroix, 2009, p. 1). L'intégration repose donc sur une certaine catégorisation des élèves à besoins particuliers et sur l'idée que les élèves ayant des besoins particuliers doivent s'adapter aux normes et aux environnements éducatifs qu'ils fréquentent (p. ex. la classe ordinaire) (Beauregard et Trépanier, 2010 ; Bélanger *et al.*, 2010). Dans ce modèle, actuellement appliqué au Québec, les élèves à besoins particuliers reçoivent des services et accèdent à des ressources,

à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, sur la base de leur déficit ou de leur diagnostic (scolaire ou médical). Dans le contexte d'intégration, les difficultés ou les troubles des élèves affectent leur placement et les amèneront à être intégrés en classes ordinaires, avec du soutien, ou en classe d'adaptation scolaire.

Ensuite, le modèle de l'inclusion scolaire, né dans les années 1990, réfère plutôt au fait de placer « l'élève, quelles que soient ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et située dans l'école de son quartier » (Potvin *et al.*, 2009, p. 1). À ce sujet, Prud'Homme et Ramel (2016) souligne que : « l'inclusion scolaire a pour visée de contrecarrer les différents processus d'exclusion en cours à l'école et d'inscrire son projet dans une volonté affirmée d'éducation pour tous les élèves. (...) Il s'agit de viser la transformation de l'école pour lui permettre de répondre à la diversité des besoins éducatifs de tous les élèves. » (p. 15). L'inclusion soutient donc l'idée que tous les enfants doivent, autant que possible, apprendre ensemble (Peters, 2007 ; UNESCO, 1994), que la diversité en éducation est légitime et doit être valorisée (Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011) et que les environnements éducatifs doivent s'adapter aux élèves et non l'inverse (CSE, 2017 ; Lavoie, 2017 ; Peters, 2007). Selon Gaudreau (2011), cette approche tend à favoriser le développement du sentiment d'appartenance, l'acceptation des différences et la réussite scolaire de tous les élèves de la classe ordinaire. Dans le modèle inclusif, les élèves ne sont pas catégorisés en fonction de leurs déficits ou troubles, de leurs caractéristiques ou de normes scolaires ou médicales, mais tous peuvent recevoir des services et du soutien en fonction de leurs forces et de leurs besoins manifestés au quotidien en classe. En effet, le mouvement inclusif ne fait pas de distinctions entre les individus puisque les différences font partie de la normalité. À ce sujet, Rousseau et ses collègues (2015) soulignent d'ailleurs que « dans une perspective d'inclusion scolaire, l'élève ayant des besoins particuliers est accueilli en classe ordinaire, des services spécialisés lui sont offerts, le plus souvent au sein de la classe, et tous les professionnels s'unissent pour favoriser le développement de son potentiel » (p. 14). Dans le cadre de cette thèse, le concept d'inclusion scolaire (ou éducation inclusive), tel que défini et décrit précédemment, est donc retenu puisqu'il apparaît plus actuel, plus adapté, plus pertinent et plus prometteur que celui d'intégration scolaire (CSE, 2017 ; UNESCO, 2017). Toutefois, il faut rappeler que le système scolaire québécois s'inscrit encore davantage dans le modèle d'intégration (et donc de réintégration) et que le modèle d'inclusion n'est pas encore complètement en vigueur au Québec. Considérant les efforts déployés en ce sens, l'expression

«inclure les élèves à besoins particuliers (ou PDC) en classe ordinaire» est parfois utilisée dans ce texte même si, sur le plan théorique ou en contexte purement inclusif, l'idée «d'inclure des élèves en classe ordinaire» n'existe pas, puisque ceux-ci font d'emblée partie de la classe ordinaire.

2.2.2 Expérience scolaire

L'expérience scolaire représente un concept plutôt récent que plusieurs auteurs divisent en deux dimensions : 1) une dimension objective et 2) une dimension subjective (De Léonardis, Capdevielle-Mougnibas et Prêteur, 2006). Sans exclure la dimension objective du concept qui réfère principalement aux données sur le parcours scolaire, le programme d'étude et le rendement, cette recherche s'intéresse surtout à sa dimension subjective qui réfère au sens que les élèves accordent à leur scolarité et à leur manière de s'y adapter ou de s'y opposer (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012). Ainsi, dans le cadre de ce projet de recherche doctorale, l'expérience scolaire correspond au sens donné par un élève à l'ensemble des événements vécus et des situations traversées (p. ex. activités ou moments marquants), des personnes rencontrées (p. ex. qualité des relations) et des connaissances acquises (p. ex. ce dont il se souvient) durant son parcours scolaire (inspiré de Bergeron, Bergeron et Tardif, 2019). Cette définition permet donc d'accorder «une place de plus en plus importante aux sentiments des élèves, à leurs arguments et justifications ainsi qu'aux récits par lesquels s'expriment leurs expériences» (Courtinat-Camps *et al.*, 2012, p. 5).

2.2.3 Perceptions

Conformément à la majorité des études sur le sujet, les perceptions des élèves réfèrent «aux pensées, aux croyances et aux émotions par rapport aux personnes, aux situations et aux événements» (Schunk et Meece, 1992, p. xi). Dans le cadre de ce projet de recherche, les perceptions correspondent donc aux pensées, aux croyances et aux émotions des élèves PDC concernant les pratiques de gestion de classe, leur influence sur l'expérience scolaire et l'accessibilité à la classe ordinaire (Montouro *et al.*, 2015).

2.2.4 Élèves présentant des difficultés comportementales

Dans le cadre de ce projet de recherche doctorale, le concept d'élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) a été retenu puisque la scolarisation des élèves ayant une problématique comportementale représente un défi de taille au-delà du fait qu'ils soient identifiés ou diagnostiqués comme ayant des difficultés ou des troubles de comportement. Le regroupement de ces deux catégories d'élèves, sous l'acronyme PDC, a permis de considérer les études ayant porté sur des élèves présentant des difficultés de comportement (en anglais, *student with social, emotional and behavioural difficulties*) et sur celles ayant porté sur des élèves présentant des troubles du comportement (en anglais, *student with emotional and behavioral disorders*). De plus, ce regroupement permet de tenir compte de la réalité du système scolaire québécois qui tend de plus en plus vers une approche non catégorielle (sans diagnostic, sans code de difficulté) pour les élèves ayant une problématique comportementale, mais dont l'organisation des services s'effectue encore en fonction des troubles (avec diagnostic et code de difficulté) (MELS, 2007). Même si le concept d'élève PDC a déjà été défini dès le début de la problématique (voir Chapitre 1, p.3), les prochaines lignes présentent quelques définitions complémentaires à celle retenue dans cette thèse. De fait, le concept d'élèves PDC et les autres termes connexes qui y sont associés sont définis de plusieurs manières autant par le MEES que par les chercheurs dans le domaine. Tout d'abord, la définition la plus simple des élèves PDC stipule qu'ils correspondent à « l'ensemble des élèves présentant des problèmes de comportement à partir du moment où ils sont perçus comme tels par leurs enseignants » (Gaudreau et Nadeau, 2015, p. 2). Ensuite, le MEES offre plusieurs définitions pertinentes à la compréhension du concept d'élèves PDC. Tout d'abord, les difficultés de comportement (DC) sont définies comme :

« Des manifestations réactionnelles généralement temporaires qui apparaissent dans un contexte particulier. Elles peuvent trouver leur origine dans les caractéristiques personnelles de l'élève ou dans son environnement scolaire. Elles peuvent aussi survenir à la suite d'événements de vie, extérieurs au milieu scolaire, auxquels doit faire face l'élève (ex. : deuil, déménagement, séparation des parents). Ces difficultés sont susceptibles de se manifester avec une intensité variable selon le lieu, le moment ou l'intervenant. Toutefois, malgré leur caractère transitoire, elles devraient être prises au sérieux et donner lieu à la mise en place de mesures d'adaptation dès leur apparition. Des interventions pour modifier les conditions environnementales suffisent habituellement à alléger la situation, voire à y remédier. Dans cette perspective, l'application d'une gestion de classe efficace représente un facteur

déterminant, puisqu'elle permet de limiter l'apparition de telles difficultés chez les élèves. » (MEESR, 2015, p. 11)

Concrètement, les difficultés comportementales correspondent donc aux manifestations perturbatrices, peu adaptées et plus ou moins volontaires qui sont non conformes aux normes, aux valeurs et aux règles établies dans un milieu (Gaudreau, 2011 ; Goupil, 2007 ; MEESR, 2015 ; MELS, 2007). Ensuite, les troubles du comportement (TC) sont définis comme :

« Un déficit important de la capacité d'adaptation qui se manifeste par de sérieuses difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Il peut trouver son origine dans une trajectoire développementale d'inadaptation de l'élève (ex. : il a vécu de manière répétée des problèmes familiaux, scolaires ou personnels) ou dans son environnement. La fréquence, la durée, l'intensité, la constance et la complexité des comportements observés nuisent au développement de l'élève et à celui des autres élèves. En milieu scolaire, un trouble du comportement peut se manifester par des comportements « sur-réactifs », aussi appelés « extériorisés », en regard des stimuli de l'environnement (actes d'intimidation et de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié, mensonges, etc.), ou de comportements « sous-réactifs », connus également sous le nom de comportements « intériorisés » (comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait, de tristesse, d'évitement, de fatigue, etc.). » (MEESR, 2015, p. 11)

Au Québec, les professionnels des services éducatifs des centres de services scolaires divisent les élèves PDC en deux catégories qui influencent l'organisation des services qui leur sont offerts : 1) élève présentant un trouble du comportement (TC, code de difficulté 12) et 2) élève présentant un trouble grave du comportement (TGC, code de difficulté 14). Alors qu'elles sont regroupées sous l'appellation d'élèves PDC dans cette thèse, ces deux catégories d'élèves sont incluses dans l'échantillon de participants. Premièrement, l'élève ayant un TC (code 12) correspond à :

« Celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Il peut s'agir :

- de comportements surréactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation et de destruction, et refus persistant d'un encadrement justifié...) ;
- de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive de personnes et de situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement du jeune en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit.

L'élève ayant des troubles du comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite. » (MELS, 2007, p. 24)

Deuxièmement, l'élève ayant un TGC (code 14) correspond à :

« Celui pour qui une évaluation a été réalisée par une équipe multidisciplinaire, composée d'au moins l'un des professionnels suivants : psychologue, psychoéducateur ou travailleur social ; dont l'évaluation du fonctionnement global porte sur l'ensemble des données scolaires, psychologiques, psychosociales ou autres. S'il y a lieu, cette évaluation est faite au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, dont une échelle comportementale standardisée. Les résultats sur l'échelle comportementale standardisée indiquent un comportement s'écartant d'au moins deux écarts-types de la moyenne du groupe d'âge de l'élève.

La majeure comportementale de la vie est dominée par la présence de comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par leur intensité très élevée ; leur fréquence très élevée ; leur constance, c'est-à-dire se produisant dans différents contextes (classe, école, famille, etc.) ; leur persistance (depuis plusieurs années) ; malgré les mesures d'aide soutenues offertes à l'élève. » (MELS, 2007, p. 12)

Ainsi, les élèves PDC ont fréquemment fait l'objet d'une évaluation clinique débouchant sur un diagnostic médical (p. ex. trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité [TDAH], trouble oppositionnel avec provocation [TOP], trouble des conduites, troubles anxieux). Outre les diagnostics qui leur ont souvent été attribués, il est important de rappeler que les élèves PDC ont en commun de présenter des manifestations comportementales perçues comme étant difficiles en raison des cinq critères suivants : 1) durée (plusieurs mois) ; 2) fréquence (répétition des écarts de conduite) ; 3) intensité (gravité des comportements et de leurs conséquences pour l'élève et autrui) ; 4) constance (présence des manifestations comportementales dans plusieurs contextes et environnements de vie de l'élève) et 5) complexité (présence de plusieurs difficultés associées, comorbidité avec d'autres troubles) (Kauffman *et al.*, 2018).

2.2.5 Pratiques de gestion de classe des enseignants

Les pratiques de gestion de classe renvoient généralement à l'ensemble des actions, des habiletés, des façons de faire, des stratégies et des interventions concrètes utilisées par les enseignants, de manière habituelle et fréquente, pour gérer le fonctionnement d'une classe (inspiré de Legendre, 2005). Dans le cadre de ce projet de recherche doctorale, les pratiques de gestion de classe réfèrent à « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, de maintenir ou de restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (Gaudreau, 2017, p. 7). Inspirée par les définitions de plusieurs auteurs importants dans le domaine (p. ex. Archambault et Chouinard, 2009 ; Bissonnette *et al.*, 2017 ; Nault et Fijalkow, 1999), cette définition aborde la gestion de classe dans sa globalité et dans toute sa complexité.

Au-delà des nombreuses définitions du concept, la gestion de classe a fait l'objet de plusieurs recherches qui l'ont explorée sous différentes facettes. Tout d'abord, les pratiques de gestion de classe ont été étudiées à travers : 1) différentes approches d'intervention (p. ex. comportementale, cognitive comportementale ou entraînement à la responsabilité) ; 2) différents styles d'autorité (autoritaire, permissif, démocratique) (Artraud, 1989) et 3) différents types d'enseignants (interventionniste, non interventionniste, interactionniste) (Nault et Léveillé, 1997). Ensuite, les pratiques de gestion de classe ont été catégorisées en cinq composantes fondamentales dont les enseignants doivent tenir compte afin de gérer leurs classes et d'être capables d'inclure les élèves PDC (Garrett, 2014 ; Gaudreau *et al.*, 2016 ; O'Neill et Stephenson, 2011). En mobilisant les cinq domaines clés de la gestion de classe, les enseignants favorisent la mise en place d'un environnement de classe sécurisant et bienveillant pour tous les élèves (Gaudreau *et al.*, 2016). Le modèle des cinq composantes de la gestion de classe (CCGC) de Gaudreau (2017) stipule que, pour gérer efficacement une classe, un enseignant doit mettre en œuvre des pratiques probantes visant à : 1) gérer les ressources (temps, espace, matériel, technologie, etc.) ; 2) établir des attentes claires (règles, routines, procédures, consignes, etc.) ; 3) développer des relations positives (entre les élèves et l'enseignant, les élèves entre eux et entre les parents et l'enseignant, etc.) ; 4) capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (engagement sur la tâche, perception de la tâche, etc.) et 5) gérer les écarts

de conduite (interventions proactives et réactives, etc.) (Gaudreau, 2017 ; Gaudreau *et al.*, 2016). Développé à partir des connaissances issues de la recherche, ce modèle permet de catégoriser les sphères d'intervention et diverses activités associées à la gestion de classe indépendamment des approches utilisées par les enseignants ou de leurs styles d'autorité. Les cinq composantes de la gestion de classe ne s'inscrivent donc pas dans une approche spécifique qui dicte comment gérer la classe, mais offre plutôt un cadre d'analyse qui permet une classification des pratiques des enseignants. À ce sujet, Garrett (2014) a notamment utilisé ce cadre d'analyse dans son livre *Effective Classroom Management* afin de documenter les perceptions de quatre élèves vis-à-vis des pratiques de gestion de classe. Les résultats présentés dans cet ouvrage (non scientifique) témoignent de la richesse des informations que peuvent fournir les élèves par rapport aux cinq composantes du modèle. Enfin, le modèle CCGC représente donc un cadre d'analyse fort pertinent et complet pour atteindre les objectifs de recherche de cette thèse.

2.3 Objectifs de recherche

À partir des expériences scolaires vécues par des élèves PDC scolarisés en classes d'adaptation scolaire au secondaire au Québec, cette thèse poursuit quatre objectifs de recherche :

1. Documenter les perceptions d'élèves PDC de l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants ;
2. Contraster les perceptions d'élèves PDC selon leurs caractéristiques personnelles, leurs profils comportementaux et le type d'école fréquentée ;
3. Décrire l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire d'élèves PDC ;
4. Documenter les perceptions d'élèves PDC concernant l'accessibilité à la classe ordinaire et les enjeux relatifs à leur réintégration au secteur régulier.

Le prochain chapitre présente le cadre méthodologique élaboré afin de répondre à ces objectifs de recherche alors que les suivants présentent les trois articles insérés dans cette thèse. Enfin, les trois chapitres subséquent (4, 5 et 6) sont constitués des trois articles scientifiques insérés dans cette thèse afin de présenter la recension des écrits et les résultats de chaque objectif de recherche.

Chapitre 3 — Cadre méthodologique

Ce chapitre vise à décrire la démarche méthodologique utilisée afin de répondre aux questions de recherche et d'atteindre les objectifs de ce projet de recherche doctorale. Les prochaines sections présentent donc les participants, l'esquisse de la procédure, des méthodes et des outils de recherche et le plan d'analyse des données. Tout d'abord, ce projet de recherche doctorale adopte une posture épistémologique sociale constructiviste, telle que décrite par Creswell et Poth (2018), qui stipule que : 1) chacun a sa propre construction de la réalité (il y a autant de réalité que d'individus) ; 2) la réalité est construite à travers les expériences vécues et les interactions avec les autres et 3) la réalité est coconstruite entre le chercheur et les participants (coproduction des savoirs) et elle est influencée par les expériences individuelles (p. 34-35). Dans cette perspective, ce projet se base sur un devis de recherche descriptif et narratif dont l'objectif est de documenter un phénomène qui est encore peu exploré à partir des expériences et des histoires personnelles des individus (Creswell et Poth, 2018). Il recourt ainsi à des approches qualitatives visant à comprendre et à approfondir un phénomène à partir de la perspective et l'expérience des acteurs en contexte ou en milieu naturel (Creswell et Poth, 2018 ; Miles, Huberman et Saldaña, 2014). Bref, les méthodes de recherche qualitatives s'avèrent fort pertinentes pour explorer, comprendre et documenter en profondeur les perceptions des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants, puisque peu d'études ont été menées dans ce domaine précis.

3.1 Participants

La population étudiée dans le cadre de ce projet de recherche doctorale correspond aux élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) tels que définis au début de la problématique (voir section 1.1) et dans le cadre conceptuel (voir section 2.2.4). Pour les fins de cette recherche, un échantillon de cette population a été recruté, à partir des critères de sélection présentés dans le Tableau 1, afin de prendre part à la collecte de données. La stratégie d'échantillonnage utilisée dans cette recherche repose sur deux principes, soit : 1) la convenance où les participants sont intentionnellement choisis en fonction de leur disponibilité (possibilité de participer facilement à la collecte de données) et 2) la réputation où les participants sont référés par des personnes-ressources du milieu (permet de recruter les meilleurs candidats) (Miles *et al.*, 2014).

Tableau 1. *Critères d'inclusion des participants*

Critères	Justifications
1) Être un élève présentant des difficultés comportementales (PDC)	Les participants devaient être identifiés par le milieu scolaire comme présentant des difficultés comportementales, c'est-à-dire avoir un trouble ou un trouble grave du comportement (IC [code 12] ou TGC [code 14]). Ce critère a permis de recruter des élèves dont l'évaluation psychosociale révèle une problématique comportementale significative.
2) Être scolarisé en classe d'adaptation scolaire au secondaire	Les participants devaient fréquenter une classe d'adaptation scolaire au secondaire. Ce critère a permis de recruter des élèves PDC qui ont réellement besoin de services éducatifs adaptés pour leurs problèmes de comportement et qui fréquentent, au moment de la recherche, le même type de milieu scolaire. Les classes d'adaptation scolaire ont en commun d'offrir des environnements éducatifs (p. ex. enseignant et éducateur par classe), des services de soutien (p. ex. psychoéducation, psychologie) et des mesures d'encadrement (p. ex. règles, procédures, systèmes) assez similaires.
3) Être âgé de 14 à 18 ans	Les participants devaient être âgés de 14 à 18 ans inclusivement. Ce critère a permis de recruter des élèves qui ont des expériences scolaires riches et qui ont la maturité pour poser un regard critique sur les pratiques de gestion de classe et sur l'influence de ces dernières sur l'expérience qu'ils ont vécue et vivent à l'école.

Il a ainsi été possible d'obtenir un échantillon à cas multiples homogène formé de plusieurs participants ayant des caractéristiques similaires (âges, difficultés comportementales significatives, classes d'adaptation scolaire), mais des expériences différentes (vécu, cheminement scolaire, perceptions) (Pirès, 1997). Le nombre final de participants nécessaire à la production de résultats de qualité a été déterminé en fonction de la saturation empirique qui représente le point à partir duquel l'analyse des données ne fait que confirmer les résultats déjà obtenus sans les élargir ou les bonifier (p. ex. répétitions, redondances) (Savoie-Zajc, 2007). La saturation empirique correspond au « phénomène par lequel le chercheur juge que les derniers documents, entrevues ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles ou différentes pour justifier une augmentation du matériel empirique » (Pirès, 1997, p. 157). Alors qu'une douzaine d'élèves PDC semblait initialement la taille minimale de l'échantillon à recruter pour obtenir une base de données suffisamment riche afin d'atteindre les objectifs fixés, le nombre final de participants s'élève plutôt à quatorze ($N = 14$). L'analyse des données obtenues auprès des quatorze élèves PDC ayant pris part à la recherche a permis de générer suffisamment

de résultats (en quantité et en qualité) pour atteindre de manière très satisfaisante les objectifs de cette thèse. Le chercheur n'a donc pas jugé pertinent de recruter davantage de participants.

Les principales caractéristiques de l'échantillon de participants sont présentées dans le Tableau 2. La mixité de l'échantillon est un facteur qui a été considéré de manière à obtenir, idéalement, autant de garçons que de filles parmi les participants. Cela dit, compte tenu de la clientèle d'élèves PDC fréquentant les classes d'adaptation scolaire au Québec (voir section 1.2), il s'avère que les garçons ($n = 11$) sont surreprésentés dans l'échantillon par rapport aux filles ($n = 3$), dans une proportion qui reflète toutefois assez bien celle de la population (environ 10 garçons pour 2 filles) (MELS, 2016). Enfin, une attention a également été portée sur les profils des écoles offrant des services éducatifs en adaptation scolaire (p. ex. école ordinaire, école spécialisée, centre de formation alternatif), ce qui a permis d'obtenir une certaine diversité dans le type d'école fréquentée par les participants. Des informations détaillées à propos des participants se trouvent également dans les articles 2 (voir Chapitre 5) et 3 (voir Chapitre 6) insérés dans cette thèse.

Tableau 2. *Caractéristiques des participants*

Caractéristiques	Propriétés	Fréquence ($N = 14$)
Genre	Filles	3
	Garçons	11
Âge	14 ans	3
	15 ans	5
	16 ans	5
	17 ans	1
	4 ^e année du primaire	2
Niveau scolaire (par rapport aux acquis et apprentissages actuels)	5 ^e année primaire	1
	6 ^e année primaire	5
	2 ^e secondaire	3
	3 ^e secondaire	3
Milieu scolaire	Zone urbaine	12
	Zone rurale	2
Type d'école fréquentée	École ordinaire (publique)	7
	Centre de formation alternatif (publique)	2
	École spécialisée (privée)	5
Nombre d'années en classe d'adaptation scolaire	1 an	3
	3 ans	5
	4 ans	3
	5 ans	2
	7 ans	1

Rendement scolaire au moment de la collecte	Réussite (aucun échec)	7	
	1 à 2 échecs	6	
	3 à 4 échecs	1	
Redoublement durant le parcours scolaire	Jamais	1	
	1 fois	9	
	2 fois	3	
	4 fois	1	
Plan d'intervention	À jour	12	
	Expiré	2	
Nombre de diagnostics différents (excluant le code du milieu scolaire)	0	2	
	1	5	
	2	6	
	4	1	
Code de difficulté du milieu scolaire	12 (troubles de comportement)	10	
	14 (troubles graves de comportement)	4	
Autoévaluation des comportements BASC ^{MC} -3 ^{CDN-F}	Composantes et échelles retenues	Cliniquement significatif	À risque
	Problèmes scolaires	4	6
	- Attitude envers l'école	7	2
	- Attitude envers les enseignants	1	4
	Inattention et hyperactivité	4	4
	Indice de déficience fonctionnelle	3	3
	Indice des symptômes émotionnels	3	0
	Adaptation personnelle	2	1
	- Estime de soi	2	3
	- Relations interpersonnelles	2	2
Problèmes d'internalisation	1	3	

3.2 Procédures et outils de recherche

Les recherches menées auprès des élèves PDC qui fréquentent une classe d'adaptation scolaire sont susceptibles d'être confrontées à plusieurs barrières limitant leur réalisation. À ce sujet, O'Connor et ses collègues (2011) ont soulevé quatre principales barrières, également rencontrées dans cette thèse, soit : 1) l'accès au terrain, puisque les milieux scolaires sont parfois réticents à ce type d'étude ; 2) le consentement parental pour les élèves mineurs ; 3) le consentement des élèves qui peuvent se retirer de l'étude à tout moment ; et 4) la nécessité de développer des méthodes de collecte de données adaptées aux élèves et qui favorise leur engagement. Les lignes qui suivent décrivent donc la procédure, les méthodes de collecte de données et les outils de recherche utilisés dans cette recherche qui ont permis de surmonter ces obstacles. Précisons d'entrée de jeu que, conformément à la posture sociale constructiviste, cette recherche fait appel à deux types de méthodes de collecte de données répertoriées par Creswell et Poth (2018),

soient : 1) l'analyse de documents et 2) l'entrevue individuelle. Par ailleurs, plusieurs chercheurs partagent la vision que les élèves doivent passer d'objets d'étude à partenaires engagés et impliqués dans le processus de recherche, ce qui a été pris en considération dans cette thèse (Cefai *et al.*, 2010 ; Messiou, 2014 ; O'Connor *et al.*, 2011 ; Rousseau et Bergeron, 2017 ; Sellman, 2009). À ce sujet, Bragg et Fielding (2005) mentionnent quatre différents types d'engagements possibles pour les élèves, soit : 1) comme source de données ; 2) comme des répondants actifs ; 3) comme cochercheurs et 4) comme chercheurs. Dans le cadre de ce projet, les élèves ont pu être, dans une certaine mesure, des partenaires dans le processus de recherche et s'y impliquer à la fois comme source de données (via les documents auxquels ils ont donné accès) et participants actifs (via les rencontres préparatoires et individuelles) (Bragg *et al.*, 2005 ; Cefai *et al.*, 2010). Dû à des contraintes financières, temporelles et logistiques liées à ce projet de recherche doctorale, il n'a pas été possible d'impliquer les participants à titre de cochercheurs à toutes les étapes du projet de recherche, notamment dans l'analyse des données et l'interprétation des résultats.

3.2.1 Recrutement des partenaires

À la suite de l'approbation du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval (CÉRUL), le recrutement des partenaires des milieux scolaires a été effectué par le chercheur en janvier 2019. Ces partenaires étaient des directions d'école secondaire offrant des services d'adaptation scolaire destinés aux élèves PDC. Les directions d'école ont donc représenté le premier point de contact du chercheur dans les centres de services scolaires et dans les écoles privées sollicitées. Au total, quatorze directions d'école secondaire réparties dans cinq centres de services scolaires du Québec et deux directions d'école privée ont été sollicitées par un appel téléphonique qui a permis au chercheur de présenter brièvement le projet de recherche et les implications d'une éventuelle collaboration de leur part. Cette première communication a toujours été suivie d'un courriel détaillé (voir l'annexe A) décrivant les objectifs du projet de recherche, les participants recherchés et les implications d'une participation pour eux et leurs élèves (p. ex. engagements et conditions). Un formulaire d'information (voir l'annexe B) résumant l'essentiel du projet de recherche a aussi été joint à ce courriel de sollicitation. Les partenaires avaient ainsi tout en main pour prendre une décision libre et éclairée pour leurs milieux. À cette étape, le chercheur est demeuré disponible afin de discuter avec eux pour préciser certaines informations et répondre à leurs questions concernant la recherche. Le

recrutement des partenaires a permis d'obtenir l'appui de deux directions d'école secondaire publique (provenant d'un même centre de services scolaire), d'une direction d'un centre de formation alternatif publique (provenant d'un autre centre de services scolaire) et d'une direction d'école spécialisée privée offrant des services aux élèves PDC visés par cette étude. Le centre de formation alternatif était situé en zone rurale alors que les trois autres écoles étaient situées en zone urbaine. Les partenaires qui ont accepté de collaborer à ce projet ont rédigé une courte lettre d'appui confirmant leur autorisation à ce que cette recherche se déroule dans leur milieu. Un modèle de cette lettre leur avait été envoyé par courriel et toutes les lettres d'appui ont ensuite été transmises au CÉRUL. Les partenaires ont aussi complété la liste des ressources disponibles (coordonnées des services, tels que psychologue, psychoéducateur ou autre intervenant scolaire) pour les participants qui souhaiteraient obtenir de l'aide ou du soutien à la suite des rencontres prévues dans le cadre de cette recherche. À titre de partenaires, les directions d'école ont été d'importantes alliées dans la réalisation de cette recherche où elles ont été principalement impliquées dans le recrutement des participants et l'organisation des rencontres.

3.2.2 Recrutement des participants

Le recrutement des participants s'est donc effectué en collaboration avec les quatre directions d'école partenaire ayant accepté de collaborer à la réalisation de cette recherche. Comme ces partenaires avaient un lien d'autorité direct avec les candidats potentiels, une procédure de recrutement rigoureuse a été mise en place afin que ces derniers soient en mesure de prendre une décision éclairée, libre et exempte de toutes influences provenant des autorités scolaires. Tout d'abord, les partenaires ont identifié des élèves PDC de leurs milieux respectifs qui répondaient aux critères de sélection présentés dans le Tableau 1 et qui étaient susceptibles d'être disponibles à participer à cette recherche. Une fois les participants potentiels identifiés, les partenaires leur ont brièvement présenté le projet de recherche en les invitant à une courte rencontre d'information avec le chercheur à une date convenue d'avance (sur l'heure du dîner) si cela les intéressait. Le chercheur a ainsi pu rencontrer dix-huit candidats potentiels dans les quatre écoles participantes afin de leur présenter les implications, les avantages et les risques associés à la recherche. Il leur a alors remis le formulaire d'information et de consentement (papier) (voir l'annexe C) ainsi que le formulaire d'information destiné à leurs parents (papier) (voir l'annexe D). Les partenaires ont également communiqué avec les parents pour les informer

du projet de recherche auquel leur enfant était invité à participer et leur transmettre le formulaire d'information. Afin de favoriser le caractère volontaire de la participation, les candidats potentiels avaient un délai d'une semaine pour manifester leur intérêt à participer au projet de recherche en communiquant directement avec le chercheur par courriel ou téléphone ou tout simplement en personne lors de la rencontre d'information. Durant le recrutement, le chercheur a communiqué régulièrement avec les partenaires, par courriel et par téléphone, afin d'assurer le bon déroulement de cette étape cruciale de la recherche. Au total, quatorze élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire ont accepté de prendre part à la recherche. Les informations détaillées à propos des participants se trouvent dans la section précédente (voir section 3.1) et dans les articles 2 et 3 insérés dans cette thèse (voir Chapitre 5 et 6). Une fois le recrutement des participants terminé, le chercheur a communiqué avec les directions des écoles partenaires afin de planifier les activités de collecte de données. Les directions d'école ont alors soutenu le chercheur dans l'organisation des rencontres avec les élèves PDC participant à la recherche (p. ex. planification de la rencontre préparatoire et des rencontres individuelles avec les élèves et réservation de locaux).

A) Formulaire d'information pour les parents

Un formulaire d'information destiné aux parents a été utilisé lors du recrutement des participants (voir l'annexe D). Ce document d'information présentait le projet de recherche et son déroulement aux parents dont les enfants étaient invités à participer. Plus spécifiquement, il présentait le but de l'étude, le déroulement de la participation et les tâches du parent et de l'élève, la compensation offerte (20 \$ en carte-cadeau), les avantages (bénéfices) et les inconvénients (risques), la confidentialité et protection de la vie privée, la gestion des données et le droit de retrait à tout moment, sans aucun préjudice ou aucune perte de services (participation volontaire). Ce formulaire précisait également aux parents qu'aucun service ne serait retiré à leur enfant s'il ne participait pas au projet de recherche. En vertu de l'article 21 du Code civil du Québec, ce projet de recherche se qualifiait d'ailleurs pour une exemption du consentement parental puisqu'il satisfaisait aux deux conditions indiquées dans la loi, soit que : 1) la recherche ne comporte qu'un risque minimal et 2) les circonstances le justifient. L'âge des participants (14-18 ans), la démonstration du risque minimal et la description des circonstances (contexte) dans lesquelles a été mené ce projet ont amené le

CÉRUL à accepter de lever l'exigence du consentement parental même si la recherche était menée auprès de mineurs. Évidemment, les parents ont tous été informés que leurs enfants étaient approchés pour participer à ce projet de recherche grâce à ce formulaire qui leur permettait de bien saisir la nature du projet, ce qu'impliquait la participation de leur enfant et à qui s'adresser pour toutes questions ou demandes. Ainsi, seul le consentement des élèves était requis pour assurer leur participation au projet.

B) Formulaire d'information et de consentement pour les élèves

Un formulaire d'information et de consentement spécifique aux élèves PDC a été utilisé afin de s'assurer que ceux-ci souhaitent réellement participer à la recherche (voir l'annexe C). Ce formulaire, construit à partir du canevas mis en ligne par le CÉRUL, présentait d'abord une section d'information sur le projet de recherche, puis une section de consentement où l'élève pouvait accepter de participer. Plus spécifiquement, le formulaire présentait le but de l'étude, le déroulement de la participation, les tâches de l'élève, la compensation offerte (20 \$ en carte-cadeau), les avantages (bénéfices) et les inconvénients (risques), la confidentialité et protection de la vie privée, la gestion des données et le droit de retrait à tout moment, sans aucun préjudice ou aucune perte de services (participation volontaire). Le chercheur a récupéré le formulaire de consentement signé par l'élève au début de la rencontre préparatoire.

3.2.3 Démarche de collecte des données

Après que les participants aient donné leur consentement, leurs dossiers scolaires et leurs plans d'intervention ont été consultés par le chercheur. Les directions d'école, légalement responsables de ces documents, ont donc permis au chercheur de les consulter en marge de la rencontre préparatoire avec les participants (voir section suivante). Premièrement, les dossiers scolaires ont permis d'obtenir les données personnelles (sociodémographiques) et d'avoir un aperçu du cheminement et du rendement scolaire des participants. Un court formulaire (voir l'annexe F) a été produit pour analyser et compiler les données sociodémographiques et pour s'assurer d'obtenir les mêmes informations minimales pour chacun des participants (p. ex. âge, sexe, niveau scolaire, rendement scolaire, redoublement, classes fréquentées). Deuxièmement, les plans d'intervention ont permis d'obtenir plusieurs informations sur les élèves comme leurs

capacités, leurs besoins, leurs objectifs ainsi que les interventions et les moyens mis en place pour les soutenir à l'école. Ces données ont donc permis de documenter les trois axes du cadre théorique et de planifier des entrevues individuelles personnalisées. Elles ont ensuite été utilisées lors de l'analyse des données dans NVivo afin de créer des attributs spécifiques à chaque participant qui ont permis d'atteindre les objectifs de cette étude.

3.2.3.1 Rencontre préparatoire collective

La première étape de collecte de données a été une rencontre préparatoire qui a été planifiée dans chaque établissement fréquenté par des participants. Au total, quatre rencontres préparatoires d'environ une heure ont permis au chercheur d'établir un premier contact avec tous les participants d'un même milieu. Ces rencontres se sont déroulées sur l'heure du dîner afin d'éviter que les participants manquent des heures de cours et le repas leur était offert. Cette première étape de la collecte de données, un peu plus informelle, a donc permis au chercheur et aux participants de se connaître et de créer un lien qui a facilité le déroulement des entrevues individuelles réalisées ultérieurement, comme le suggèrent Jolicoeur, Lehrer, Ruel, April et Point (2019). Lors de ces rencontres, les participants ont rempli un questionnaire d'autoévaluation des comportements BASC^{MC}-3^{CDN-F} pour adolescent (SRP-A 12-21 ans). La passation préalable de ce questionnaire a permis d'avoir le temps nécessaire pour mener des entrevues individuelles au rythme des participants sans dépasser la durée d'une période de cours.

Questionnaire d'autoévaluation du comportement

Le questionnaire d'autoévaluation BASC^{MC}-3^{CDN-F} pour adolescent (SRP-A 12-21 ans) a permis de documenter, conformément au cadre théorique, les perceptions qu'entretiennent les participants par rapport à eux-mêmes, comme leurs attitudes envers l'école, et par rapport à leurs comportements, comme leur engagement et leurs problèmes de comportements extériorisés ou intériorisés. Concrètement, le BASC^{MC}-3^{CDN-F} a permis d'établir les profils adaptatif (p. ex. relations interpersonnelles, estime de soi et autonomie) et clinique (p. ex. problèmes scolaires, problèmes d'internalisation et inattention/hyperactivité) des participants. Les profils comportementaux ont ensuite été utilisés lors de l'analyse des données dans NVivo afin de créer des attributs spécifiques à chaque participant qui ont

notamment permis d'atteindre le deuxième objectif de ce projet de recherche. Les résultats des composantes et des échelles retenues sont présentés dans le Tableau 2 et à la page suivante. Concrètement, les profils comportementaux établis avec ce questionnaire ont permis de voir si certaines caractéristiques individuelles influençaient leur discours. L'utilisation du BASC^{MC}-3^{CDN-F} a donc contribué à la production de résultats fiables et solides. Il représente donc un aspect méthodologique important de cette recherche afin de faciliter la diffusion des résultats dans des revues scientifiques prisées et reconnues. Plusieurs revues estiment que ce genre de pratique contribue à la qualité et à la validité des résultats et certaines refusent même de publier des articles ne comprenant pas ce type d'évaluation.

Le BASC^{MC}-3^{CDN-F} est un instrument d'évaluation du comportement standardisé, fidèle et validé qui possède d'excellentes qualités psychométriques (p. ex. indices de cohérence interne [*alpha de Cronbach*] variant de 0,81 à 0,97). Cet instrument de mesure possède aussi une grande stabilité temporelle et inclut des indices de validité permettant, par exemple, de détecter la désirabilité sociale et les réponses invalides ou incohérentes. Cet instrument cible plusieurs aspects du fonctionnement comportemental, émotionnel, social et scolaire des élèves (Reynolds et Kamphaus, 2015). Cet instrument autorapporté permet une évaluation complète des problèmes de comportements et d'adaptation des élèves à travers les thèmes suivants : autocontrôle ; concept et estime de soi ; délinquance ou trouble des conduites ; dépendance (toxicomanie ou alcoolisme) ; dépression ; habiletés sociales ; motivation scolaire ; relations avec les pairs ; relations familiales ; réussite scolaire ; santé mentale ; stress ; trouble de déficit de l'attention/hyperactivité ; trouble du comportement ; trouble oppositionnel avec provocation ; troubles anxieux ; troubles d'apprentissage ou retards scolaires et trouble du spectre de l'autisme. Ce questionnaire est composé de trois sections : 1) informations sociodémographiques (nom, date de l'évaluation, date de naissance, école, niveau, sexe, âge) ; 2) 59 énoncés avec une échelle dichotomique (vrai ou faux) et 3) 130 énoncés avec une échelle Likert à quatre niveaux (allant de jamais à presque toujours). Plus précisément, le BASC^{MC}-3^{CDN-F} évalue⁴ :

⁴ Seules les composantes et les échelles marquées d'un astérisque ont été retenues dans le cadre de cette thèse sur la base de leur pertinence au regard des objectifs de recherche et des principales problématiques des participants et afin d'éviter une surabondance d'attributs individuels dans les analyses. Les résultats de ces composantes et échelles sont présentés dans le Tableau 2 (voir section 3.1).

- Cinq composantes : 1) adaptation personnelle* ; 2) inattention et hyperactivité* ; 3) problèmes d'internalisation* ; 4) problèmes scolaires* ; 5) indice des symptômes émotionnels*.
- Douze échelles cliniques : 1) anomalie ; 2) anxiété ; 3) attitude envers l'école* ; 4) attitude envers les enseignants* ; 5) dépression ; 6) hyperactivité ; 7) locus de contrôle ; 8) recherche de sensations ; 9) sentiment d'être inadéquat ; 10) somatisation ; 11) stress social ; 12) troubles d'attention.
- Quatre échelles adaptatives : 1) relations avec les parents ; 2) relations interpersonnelles* ; 3) estime de soi* ; 4) autonomie.
- Un indice clinique : indice de déficience fonctionnelle*.

Dans ce projet, le BASC^{MC}-3^{CDN-F} a été administré sur un questionnaire papier/crayon et en présence du chercheur qui a pu lire ou expliquer certaines questions aux participants au besoin (le répondant doit avoir un niveau de lecture d'au moins une troisième année). Les questionnaires ont ensuite été traités et interprétés à l'aide du logiciel *Q-Global* fourni par NCS Pearson (correction est informatisée) qui produit un rapport d'interprétation des résultats. Le temps de passation a varié de 20 à 35 minutes selon les participants.

3.2.3.2 Rencontre individuelle

La deuxième étape de collecte de données a été une rencontre individuelle d'une durée maximale de 60 minutes (environ une période de cours selon les écoles) qui a été planifiée en collaboration avec les directions d'école afin de procéder à la partie centrale de la collecte des données. Lors de ces rencontres, une entrevue semi-dirigée individuelle a été réalisée avec chacun des quatorze participants afin d'obtenir toutes les informations nécessaires pour atteindre les objectifs de cette recherche. Ainsi, quatorze entrevues ont permis de documenter en profondeur les perceptions d'élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants, leur influence sur leur expérience à l'école ainsi que l'accessibilité à la classe ordinaire. Elles ont donc fourni des données pour les trois axes du cadre théorique de ce projet de recherche. Fondées sur les expériences scolaires vécues par les élèves PDC, ces entrevues ont été enregistrées sur bandes audio afin de faciliter le déroulement et le traitement des données. Les entrevues ont abordé les mêmes thèmes pour tous les participants, mais le chercheur s'est réservé la possibilité de poursuivre des pistes inattendues.

Un guide détaillé a été produit à partir des recommandations et grandes étapes d'un entretien identifiées par Creswell et Creswell (2018, p. 191) et Creswell et Poth (2018, p. 166). Le guide d'entrevue produit a notamment respecté le principe d'entonnoir, allant du général (p. ex. gestion de classe en général) au particulier (p. ex. pratiques associées à la gestion des écarts de conduite), du présent (classe actuelle) au passé (classes antérieures) et du factuel (observations, faits) à l'émotif (sentiments, émotions). Plusieurs questions ouvertes, claires, simples et neutres (sans jugement de valeur ni directivité) ainsi que certaines questions de relance ont été posées sur le même thème afin de documenter en détail les perceptions des élèves face aux pratiques de gestion de classe. Enfin, le guide d'entrevue a permis au chercheur d'avoir des questions qui permettaient de collecter suffisamment de données pour répondre à la question générale et atteindre tous les objectifs de ce projet de recherche doctorale. Le guide d'entrevue complet est disponible à la fin de la thèse (voir l'annexe E).

3.3 Plan d'analyse des données

Toutes les données collectées dans cette recherche ont été regroupées et analysées avec le logiciel NVivo (version 12) à partir d'une catégorisation établie selon le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2007). Plus spécifiquement, les données obtenues dans les dossiers scolaires, les plans d'intervention et les questionnaires d'autoévaluation BASC^{MC}-3^{CDN-F} ont permis de créer des attributs propres à chacun des participants dans le fichier d'analyse NVivo. Quant à elles, les pratiques de gestion de classe ont été analysées selon une catégorisation prédéfinie à partir du cadre d'analyse des cinq composantes de la gestion de classe (CCGC) de Gaudreau (2017). Concrètement, la procédure d'analyse des données s'est effectuée en adaptant les cinq étapes proposées par Creswell et Poth (2018, p. 187) à cette recherche :

- 1) Gérer et organiser les données : transcription des entrevues (à anonymiser), création d'un fichier (verbatim/source) pour chaque participant (cas), préparation du fichier d'analyse NVivo, création des cas avec leurs attributs (caractéristiques) ;
- 2) Lire et annoter les données : prise de connaissance de l'ensemble des données (une idée générale des informations présentes dans les entrevues), création de mémos, identification des principales idées émergentes, prise en note des réflexions ;

- 3) Coder les données : catégorisation et classification des propos (unité de sens) dans les codes prédéfinis par les cadres d'analyse et, au besoin, dans des codes émergents qui seront créés ;
- 4) Interpréter les résultats : mise en relation des informations codées avec les données sociodémographiques (attributs des cas) et avec la littérature (études antérieures) et identification du sens et des thèmes dominants et récurrents dans les réponses des participants ;
- 5) Représenter les résultats : création de figures, de tableaux ou de schémas illustrant les résultats et sélection d'extraits représentatifs du sens des réponses des participants qui seront rapportés dans les articles.

L'analyse des données s'est effectuée dans un processus itératif permettant à la fois au chercheur de faire des allers-retours entre les données et la codification et avec d'autres chercheurs (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Afin d'assurer un travail d'analyse rigoureux et crédible et de valider les savoirs produits, la technique de triangulation a été utilisée afin d'objectiver l'analyse des données et de renforcer le caractère scientifique de cette thèse (Fortin et Gagnon, 2010 ; Miles, Huberman et Bonniol, 2003). Plus précisément, la triangulation du chercheur (aussi appelée contrôle par les autres chercheurs) a été possible grâce aux nombreux échanges entre le chercheur et le comité d'encadrement au cours de l'analyse des données. Dans un premier temps, le chercheur principal a donc codifié l'ensemble des propos des participants dans des catégories prédéfinies par les cadres théorique et conceptuel retenus et dans des catégories émergentes lorsque nécessaire. Le choix des attributs individuels retenus aux fins d'analyse (p. ex. certaines caractéristiques sociodémographiques et certaines composantes ou échelles du BASC^{MC}-3^{CDN-F}) s'est aussi effectué en collaboration avec le comité d'encadrement du chercheur afin d'éviter une surabondance de données. Ensuite, la codification a été soumise à la direction de recherche pour vérification et validation, ce qui a permis de confirmer que la classification des propos était fiable, crédible et stable. D'ailleurs, comme le guide d'entretien comportait plusieurs questions qui dirigeaient les participants directement sur les objets et objectifs de cette recherche, la codification initiale du chercheur s'est avérée très cohérente et pertinente. À cette étape, une vingtaine d'extraits (représentant environ 2 % du contenu) ont toutefois été reclassés dans des catégories plus pertinentes au sein de cadre d'analyse des cinq composantes de la gestion de classe. Par la suite, des regroupements ont aussi été effectués dans les codes émergents au sein du modèle de causalité triadique réciproque en consultation avec la direction de recherche afin de condenser l'arbre thématique, et ce, principalement par rapport à la classification des enjeux relatifs à la réintégration des élèves en classe ordinaire au secondaire.

Enfin, la sélection des extraits les plus représentatifs des propos des participants a été effectuée en collaboration avec le comité d'encadrement (direction et codirection) lors de la rédaction des articles 2 et 3 afin de s'assurer que ceux-ci reflètent le plus fidèlement le sens de leurs réponses.

Tout au long de l'analyse des données, il a donc été possible de tirer profit de la consultation, de l'implication et de la validation de chercheuses expérimentées dans les méthodes d'analyses qualitatives. Ainsi, les critères de scientificité identifiés par Whittemore, Chase et Mandle (2001) ont pu être respectés afin d'assurer une analyse des données rigoureuse et la production de résultats de qualité :

- 1) Authenticité : préoccupation pour illustrer les propos de chaque participant et pour les différences subtiles (nuances) dans le discours des participants ;
- 2) Crédibilité : reflet fidèle de l'expérience, du vécu des participants et de leur contexte ;
- 3) Réflexivité : processus de recherche témoignant d'une analyse critique où les choix sont justifiés et appuyés et où les pistes d'interprétations alternatives sont explorées ;
- 4) Intégrité : effort soutenu pour assurer la validité de la démarche, une analyse rigoureuse des données et une interprétation prudente des résultats ;
- 5) Profondeur : les résultats répondent de façon convaincante aux questions de recherche ;
- 6) Congruence : les résultats sont en lien avec les objectifs de recherche (cohérence).

Les prochains chapitres présentent les articles scientifiques intégrés à la thèse. Au chapitre 4, le premier article, intitulé « La gestion de classe vue à travers le prisme des perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales : une recension des écrits », présente la recension des écrits de cette thèse ainsi que sa pertinence sociale et scientifique afin de compléter la problématique présentée au chapitre 1. Au chapitre 5, le deuxième article, intitulé « Les pratiques de gestion de classe des enseignants : efficacité perçue par des élèves présentant des difficultés comportementales », présente les résultats des objectifs de recherche 1 et 2. Enfin, au chapitre 6, le troisième article, intitulé « Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales », présente les résultats des objectifs de recherche 3 et 4.

Chapitre 4 — Premier article

La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits

Vincent Bernier, Nancy Gaudreau et Line Massé

Accepté par la Nouvelle revue — Éducation et société inclusives

Résumé

La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales et émotionnelles (PDC) représente un défi de taille pour plusieurs systèmes éducatifs ayant pris un virage inclusif dans les dernières années. Souvent exclus de la classe ordinaire, ces élèves sont nombreux à témoigner d'un vécu plus négatif que leurs pairs à l'école. D'ailleurs, la nature et l'intensité des problèmes comportementaux des élèves PDC les amènent à être confrontés à toute une diversité de pratiques de gestion de classe, à propos desquelles ils ont un point de vue fort pertinent, mais relativement peu écouté, concernant ce qui fonctionne (ou pas). Cet article vise donc à présenter les résultats d'une recension des écrits sur les perceptions des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants.

Classroom management through the perceptions of students with behavioral difficulties: A literature review

Abstract

The schooling of students with emotional and behavioural difficulties (EBD) represents a major challenge for several education systems that have taken an inclusive turn in recent years. Often excluded from the regular classroom, many of these students report a more negative experience at school than their peers. Moreover, the nature and the intensity of the behavioral problems of the students with EBD lead them to be exposed to multiple classroom management practices of which they have very relevant points of view concerning what works (or not), but their points of view are rarely taken into account. This article aims to present the results of a literature review on EBD students' perceptions of teachers' classroom management practices.

Introduction

Depuis quelques années, les systèmes éducatifs de nombreux pays tentent de prendre un virage inclusif afin de lutter contre l'exclusion et la marginalisation des élèves à besoins particuliers (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, 2006, 2009, 2017). Bien que la scolarisation de plusieurs catégories d'élèves à besoins particuliers pose d'importants défis en contexte inclusif, il semble que celle des élèves qui présentent des difficultés comportementales et émotionnelles (PDC)⁵ suscite d'importantes réserves et soulève plusieurs enjeux (Rousseau, Point et Vienneau, 2015). D'ailleurs, plusieurs enseignants jugent que ce sont les jeunes les plus difficiles à gérer et à maintenir en classe ordinaire d'où ils sont d'ailleurs fréquemment exclus ; certains estimant même qu'ils ne devraient tout simplement pas s'y retrouver (Avramidis et Norwich, 2002 ; Cooper et Jacobs, 2011 ; Hornby et Evans, 2014 ; Kauffman et Landrum, 2009 ; Kennedy-Lewis et Murphy, 2011 ; Lavoie, 2017). Dans ce contexte, les élèves PDC ont tendance à décrire leurs expériences à l'école comme étant moins justes et équitables et plus déplaisantes et négatives que celles des autres élèves avec et sans besoins particuliers (Desbiens, Levasseur et Roy, 2014 ; Fortier et Prochnow, 2018 ; Whitley, Rawana, Brownlee et Rawana, 2010). Les élèves PDC semblent vivre moins de réussites à l'école que les autres élèves avec ou sans difficulté et leurs apprentissages sont susceptibles d'être évalués à la baisse (Bradley, Doolittle et Bartolotta, 2008 ; Wagner, Kutash, Duchnowski, Epstein et Sumi, 2005 ; Whitley *et al.*, 2010). Ils participent moins en classe que les autres élèves avec ou sans difficulté (Bradley *et al.*, 2008 ; Wagner *et al.*, 2006). Ils rapportent vivre des interactions et des relations plus difficiles avec leurs enseignants qu'ils perçoivent moins justes envers eux qu'à l'égard de leurs pairs et qui semblent leur offrir moins de soutien pour leurs besoins d'apprentissage et prêter davantage d'attention à leurs comportements négatifs (Cefai et Cooper, 2010 ; Infantino et Little, 2005 ; Sutherland et Wehby, 2001). Ils mentionnent vivre des expériences sociales plus pauvres et entretenir de moins bonnes relations avec leurs pairs (Davies

⁵ Le concept d'élèves présentant des difficultés comportementales, émotionnelles et sociales (PDC) a été retenu pour cet article puisque la scolarisation des élèves ayant une problématique comportementale représente défi de taille au-delà du fait qu'ils soient identifiés comme ayant des difficultés ou des troubles (diagnostic, médical). Dans la province de Québec, l'acronyme PDC permet ainsi d'inclure les élèves à risque sur le plan comportemental (ancien code 12) et ceux qui présentent un trouble grave du comportement (code 14) (MELS, 2007). Le regroupement de ces deux catégories, parfois séparées, mais ici regroupées sous l'appellation PDC, a permis une recension des écrits plus vaste et plus riche sur les perceptions de ces élèves vis-à-vis des pratiques de gestion de classe.

et Ryan, 2014 ; O'Connor, Hodkinson, Burton et Torstensson, 2011 ; Whitley, Lupart et Beran, 2009). Ils rapportent aussi être peu satisfaits de l'école (Murray et Greenberg, 2001), notamment de la gestion de classe (Suldo *et al.*, 2009), et aimer moins l'école que leurs pairs sans difficulté (Whitley *et al.*, 2009). Ils ont aussi tendance à changer d'école plus souvent que les élèves sans difficulté (Cooper *et al.*, 2011) et à présenter plus de risques de décrochage scolaire que les élèves avec ou sans besoins particuliers (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004 ; Royer, 1999). Ce bref portrait du vécu des élèves PDC justifie donc à lui seul l'intérêt, social et scientifique, porté à ces élèves dont les expériences ont encore beaucoup à nous apprendre et sont susceptibles de nous aider à trouver des solutions aux nombreuses difficultés qu'ils rencontrent actuellement à l'école.

Bien qu'elles ne soient évidemment pas les seules à y contribuer, les pratiques de gestion de classe des enseignants ont une influence importante dans les expériences scolaires des élèves PDC qui sont, par la nature de leurs difficultés, fréquemment confrontés à toutes sortes de stratégies et techniques d'intervention (Way, 2011). La gestion de classe représente actuellement un défi majeur pour plusieurs enseignants qui se sentent démunis, mal préparés et peu compétents pour gérer la classe et intervenir auprès des élèves PDC (Baker, 2005 ; Cooper, 2011 ; Cothran, Kulinna et Garrahy, 2003 ; Evans, Weiss et Cullinan, 2012 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013 ; Sellman, 2009). Que ce soit par manque de formation ou de ressources, les pratiques requises pour gérer efficacement une classe demeurent encore peu connues et peu appliquées par certains enseignants qui semblent disposer d'un registre de pratiques peu diversifié (Casale-Giannola, 2012 ; Evans *et al.*, 2012 ; Gül et Vuran, 2015 ; Lessard, Lopez, Poirier, Poulin et Fortin, 2013 ; Main et Hammond, 2008 ; Marzano, Marzano et Pickering, 2003 ; Massé *et al.*, 2016 ; Walker, Ramsey et Gresham, 2004). Or, il s'avère que le recours à des pratiques de gestion de classe efficaces a réellement le potentiel de faire vivre des expériences scolaires positives aux élèves PDC, d'améliorer leur qualité de vie à l'école, de diminuer leur exclusion des classes ordinaires, de limiter le développement des problèmes de comportement et de promouvoir la réussite scolaire (Cefai *et al.*, 2010 ; Desbiens *et al.*, 2014 ; Fortier *et al.*, 2018 ; Gaudreau, Fortier, Bergeron et Bonvin, 2016 ; Infantino *et al.*, 2005 ; Kennedy-Lewis *et al.*, 2016 ; Scanlon *et al.*, 2013 ; Tangen, 2009 ; Wang et Dishion, 2012 ; Whitley *et al.*, 2009 ; Woolfolk Hoy et Weinstein, 2006). Souvent documentées du point de vue des enseignants, les pratiques de gestion de classe méritent d'être étudiées à travers le prisme des perceptions, des expériences et du vécu des élèves PDC. Dans

ce contexte, cet article vise à présenter les résultats d'une recension des écrits sur les perceptions des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants afin de circonscrire ce terrain encore peu exploré et de mettre en lumière certaines zones d'ombres à étudier.

Perceptions des élèves

À l'échelle internationale, la Convention relative aux droits de l'enfant de l'Organisation des Nations Unies accorde « à l'enfant qui est capable de discernement, le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité » (Organisation des Nations Unies [ONU], 1990, article 12). Appliqué au milieu scolaire, cet article témoigne, d'une part, du droit des élèves à exprimer leurs opinions et leurs points de vue à propos de ce qui les concerne et, d'autre part, de l'importance pour les adultes d'écouter leurs voix (Guess et Bowling, 2014 ; Messiou, 2012). De plus en plus reconnus comme les experts de leurs propres vies, les élèves obtiennent, depuis quelques années, une place grandissante à titre de participants actifs dans plusieurs domaines de recherche en éducation (par exemple : Flynn, Shelvin et Lodge, 2013 ; Gulcan, 2010 ; Infantino *et al.*, 2005 ; Kennedy-Lewis *et al.*, 2016 ; Lewis, 2001 ; O'Connor *et al.*, 2011 ; Payne, 2015 ; Rousseau, Deslandes, Fournier et Paré, 2009 ; Sun et Shek, 2012 ; Swinson, 2010 ; Tangen, 2009 ; Trotman, Tucker et Martyn, 2015 ; Way, 2011). Ainsi, plusieurs chercheurs ont mis de l'avant l'importance de considérer leur voix afin de documenter l'expérience scolaire, de promouvoir l'inclusion scolaire et de diminuer la marginalisation (Adderley *et al.*, 2014 ; Cefai *et al.*, 2010 ; Davies *et al.*, 2014 ; Fortier, 2014 ; Groves *et al.*, 2010 ; Gül *et al.*, 2015 ; Messiou, 2012, 2014 ; Rousseau et Bergeron, 2017 ; Sellman, 2009).

L'intérêt croissant envers les perceptions des élèves provient notamment du fait qu'elles représentent des sources d'informations précieuses et essentielles en éducation et qu'elles peuvent s'avérer bénéfiques pour : 1) améliorer la qualité des pratiques des enseignants ; 2) renforcer les relations élève-enseignant ; 3) favoriser des expériences scolaires positives ; 4) augmenter la qualité de vie à l'école ; 5) identifier les conditions facilitant ou entravant l'inclusion et, ultimement, 6) améliorer la réussite scolaire (Davies *et al.*, 2014 ; Fortier *et al.*, 2018 ; Groves *et al.*, 2010 ; Messiou, 2012 ; Sellman, 2009 ; Swinson, 2010 ; Tangen, 2009).

D'ailleurs, plusieurs études montrent que les élèves ont effectivement des perceptions bien articulées, claires, fiables et précises par rapport à leurs expériences scolaires et qu'ils sont capables d'être honnêtes lorsqu'ils ont l'opportunité d'exprimer leurs opinions et leurs points de vue par rapport à ce qu'ils vivent à l'école (Garrett, 2014 ; Groves *et al.*, 2010 ; Sellman, 2009). De plus, écouter la voix des élèves les amène à se sentir respectés, à développer un fort sentiment d'appartenance, à se sentir considérés à part entière par le milieu scolaire, ce qui n'est pas à négliger, particulièrement pour les élèves PDC (Davies *et al.*, 2014). En recherche comme en pratique, écouter la voix des élèves représente donc une manifestation du mouvement inclusif et s'avère à la fois important, faisable et bénéfique autant pour les élèves que pour les enseignants (Cefai *et al.*, 2010 ; Messiou, 2014). Conformément à la définition retenue dans la majorité des études sur le sujet, les perceptions des élèves réfèrent « aux pensées, aux croyances et aux émotions par rapport aux personnes, aux situations et aux événements » (Schunk et Meece, 1992, p. xi). Dans le cadre de cet article, les perceptions représentent donc le point de vue des élèves PDC par rapport à leur expérience vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants (Montouro et Lewis, 2015).

Perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales

À ce jour, peu d'études ont écouté de manière authentique et collaborative la voix des élèves PDC qui sentent souvent que leur point de vue n'est pas considéré ou qu'il est tout simplement perçu comme invalide (Davies *et al.*, 2014 ; Flynn *et al.*, 2013). Or, plusieurs auteurs estiment que les perceptions de ces élèves sont valides, significatives et, surtout, nécessaires pour parvenir à comprendre et à résoudre les situations problématiques qui jalonnent leurs parcours scolaires (Cefai *et al.*, 2010 ; Sellman, 2009). Considérer le point de vue des élèves PDC peut réellement contribuer à résoudre et à prévenir plusieurs difficultés qu'ils vivent à l'école, puisqu'une partie de la solution face aux défis que pose le mouvement inclusif réside dans les perceptions de ces élèves (Cefai *et al.*, 2010). D'ailleurs, plusieurs recherches montrent que les élèves PDC ont beaucoup à offrir aux chercheurs à propos de leurs expériences et qu'ils sont porteurs de messages importants qui méritent d'être écoutés (Flynn *et al.*, 2013 ; O'Connor *et al.*, 2011 ; Sellman, 2009). Bref, malgré la pertinence qu'elle revêt, la voix des élèves PDC demeure actuellement l'une des moins écoutées, documentées et considérées, autant dans le milieu de la

pratique que dans celui de la recherche (Cefai *et al.*, 2010 ; Davies *et al.*, 2014 ; Flynn *et al.*, 2013 ; Trotman *et al.*, 2015).

Perceptions des élèves vis-à-vis de la gestion de classe

L'étude des perceptions des élèves vis-à-vis de la gestion de classe représente un domaine de recherche relativement récent (Montouro *et al.*, 2015 ; Riley et Docking, 2004 ; Woolfolk Hoy *et al.*, 2006). Alors que plusieurs chercheurs estiment qu'elles représentent une excellente source d'informations sur ce qui arrive en classe et pourquoi cela arrive, les perceptions des élèves n'ont traditionnellement pas reçu une attention proportionnelle à leur pertinence et à leur signifiante par rapport à ce sujet (Cothran et Kulinna, 2007 ; Trotman *et al.*, 2015). Pourtant, la gestion de classe constitue l'un des aspects de l'expérience scolaire à propos duquel les enseignants auraient tout avantage à écouter et à apprendre de l'opinion et du point de vue des élèves (Groves *et al.*, 2010). Dans leur recension des écrits, Woolfolk Hoy et Weinstein (2006) montrent effectivement que les élèves ont un point de vue assez précis concernant les caractéristiques d'une gestion de classe efficace. À ce sujet, plusieurs auteurs soutiennent aussi que les élèves ont le jugement requis et la capacité nécessaire pour poser un regard critique sur les pratiques utilisées par les enseignants et qu'ils savent apprécier les pratiques exemplaires lorsque les enseignants les utilisent (Cefai *et al.*, 2010 ; Flynn *et al.*, 2013 ; Garrett, 2014 ; Infantino *et al.*, 2005 ; Sellman, 2009 ; Swinson, 2010). D'ailleurs, les perceptions qu'entretiennent les élèves vis-à-vis de la gestion de classe sont souvent différentes de celles des enseignants (qui ont tendance à être plus positives) et doivent donc être étudiées de manière indépendante et détaillée (Montouro *et al.*, 2015 ; Woolfolk Hoy *et al.*, 2006). Galand et Philippot (2005, p. 152) avancent même que : « à propos du comportement en classe des enseignants, les élèves paraissent être une source d'information plus fiable que les enseignants eux-mêmes ». Or, à ce jour, la majorité des études sur la gestion de classe ont ciblé les enseignants et non les élèves, faisant en sorte que la manière dont ces derniers perçoivent les pratiques de gestion de classe demeure actuellement peu étudiée et peu connue. Ainsi, les perceptions des élèves méritent d'être pleinement considérées puisqu'elles offrent une perspective alternative à celle des adultes (Groves *et al.*, 2010).

Ensuite, les perceptions des élèves envers les pratiques de gestion de classe utilisées par les enseignants influenceraient la manière dont ils choisissent de se comporter (par exemple : suivre

les règles, s'engager et coopérer) et expliqueraient aussi la tendance de certains à adopter des comportements difficiles (par exemple : résister, s'opposer, éviter) (Bru, Stephens et Torsheim, 2002 ; Infantino *et al.*, 2005 ; Montouro *et al.*, 2015 ; Romi, Lewis, Roache et Riley, 2011 ; Swinson, 2010 ; Tran, 2015 ; Wang *et al.*, 2012 ; Woolfolk Hoy *et al.*, 2006). À ce propos, Romi, Lewis, Roache et Riley mentionnent que « les élèves ne sont pas des récipients passifs des pratiques de gestion des comportements des enseignants. Ils choisissent de résister ou de suivre les règles et décident d'éviter, d'ignorer ou de questionner les enseignants ou de coopérer avec eux. » (traduction libre, 2011, p. 231). Par exemple, certaines recherches indiquent que les élèves qui perçoivent que les enseignants les soutiennent sur les plans scolaire et social et prennent le temps de développer des relations positives et bienveillantes avec eux sont plus susceptibles d'adopter des comportements prosociaux, de respecter les règles de la classe et de s'engager activement dans les activités d'apprentissage (Wang *et al.*, 2012 ; Woolfolk Hoy *et al.*, 2006). D'autres études montrent également que les élèves qui fréquentent des classes qu'ils estiment bien gérées par les enseignants et qui jugent que les enseignants recourent à des pratiques utiles sont plus susceptibles de bien se comporter et de s'engager en classe (Lewis, 2001 ; Mitchell et Bradshaw, 2013 ; Swinson, 2010). À cet égard, des études ont déjà mis en évidence qu'une classe bien gérée est associée à des résultats scolaires plus élevés, à des relations plus positives entre élèves-enseignants et à des problèmes de comportement moins importants (Mitchell *et al.*, 2013). À l'inverse, Infantino et Little (2005) mentionnent que l'utilisation de pratiques perçues comme étant inefficaces par les élèves contribue au maintien des difficultés rencontrées par les enseignants en gestion de classe.

Par ailleurs, les principales études portant sur les perceptions des élèves vis-à-vis de la gestion de classe ont surtout mis l'accent sur leurs points de vue par rapport à la gestion des écarts de conduite (par exemple : intervention, discipline, technique, stratégie) en documentant des critères comme la fréquence, la sévérité, l'acceptabilité et l'équité. La majorité de ces recherches ont ainsi documenté les pratiques réactives liées à la gestion des écarts de conduite au détriment d'une compréhension plus complète et globale de l'efficacité perçue par les élèves de l'ensemble des composantes de la gestion de classe qui réfèrent en grande partie à l'adoption de pratiques proactives (Gaudreau, 2017). Cette tendance découle de la conception, répandue chez plusieurs chercheurs et praticiens, à savoir que gérer une classe se résume à gérer les problèmes de comportement des élèves. Or, une gestion efficace de la classe doit permettre à la fois de prévenir

et de gérer les problèmes de comportement des élèves. Cela exige donc la mise en œuvre de pratiques probantes liées à la gestion des ressources (temps, espace, matériel, technologie, humaine), à l'établissement d'attentes claires (règles, routines, procédures, consignes), au développement de relations positives (entre élèves et enseignants, entre les élèves et avec les parents), au maintien de l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (engagement sur la tâche, perception de la tâche, différenciation) et à la gestion des écarts de conduite (interventions éducatives et punitives) (Garrett, 2014 ; Gaudreau, 2017 ; Gaudreau *et al.*, 2016). Ainsi, les pratiques de gestion de classe réfèrent à « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, de maintenir ou de restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (Gaudreau, 2017, p. 7). Inspirée par plusieurs auteurs importants dans le domaine (Archambault et Chouinard, 2009 ; Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2017 ; Nault et Fijalkow, 1999), cette définition aborde la gestion de classe dans sa globalité et dans toute sa complexité. Bref, plusieurs auteurs reconnaissent que le point de vue et la voix des élèves ont le potentiel d'influencer la transformation des pratiques enseignantes et de contribuer au développement d'une meilleure gestion de classe en identifiant les pratiques perçues efficaces afin d'améliorer la qualité des expériences scolaires et de soutenir l'inclusion de tous les élèves (Flynn *et al.*, 2013 ; Fortier, 2017 ; Groves *et al.*, 2010 ; Messiou, 2012, 2014 ; Niemi, Kumpulainen et Lipponen, 2014 ; Ruddick et Demetriou, 2003 ; Sellman, 2009 ; Swinson, 2010 ; Tangen, 2009).

Perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis de la gestion de classe

À ce jour, la majorité des études ont documenté les perceptions de tous les élèves qui fréquentent les classes ordinaires (sans difficulté particulière), mais rarement celles des élèves à besoins particuliers scolarisés dans les classes d'adaptation scolaire⁶ (Mitchell *et al.*, 2013 ; O'Connor *et*

⁶ Dans la province de Québec, il existe une grande diversité de classes d'adaptation scolaire qui permettent de scolariser les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA). S'inscrivant dans le modèle d'intégration, ce type de classe offre des environnements éducatifs adaptés, des services de soutien spécialisés et des mesures d'encadrement répondant aux besoins particuliers des élèves qui y sont référés sur la base de critères établis par le ministère (MELS, 2007). Ces classes peuvent se trouver dans des établissements ordinaires ou spécialisés et publics ou privés. Elles peuvent être

al., 2011 ; Trotman *et al.*, 2015). Compte tenu des défis qu'ils présentent, rares sont les projets de recherche à avoir écouté la voix des élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire (Flynn *et al.*, 2013 ; Sellman, 2009). En fait, les élèves de ces classes, dont les élèves PDC, ont souvent été exclus des travaux de recherche (Mitchell *et al.*, 2013). C'est d'ailleurs pourquoi plusieurs chercheurs prônent actuellement leur inclusion dans les nouvelles études (Cefai *et al.*, 2010 ; Davies *et al.*, 2014 ; Desbiens *et al.*, 2014 ; Fortier *et al.*, 2018 ; Gül *et al.*, 2015). Ainsi, il semble qu'à ce jour, très peu d'études aient documenté en profondeur les perceptions des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants (Infantino *et al.*, 2005 ; Montouro *et al.*, 2015 ; Whitley *et al.*, 2010). Enfin, les quelques études sur le sujet montrent bien que ces élèves ont pourtant des opinions très pertinentes et un bagage d'expériences plus grand que leurs pairs par rapport à la gestion de classe puisqu'ils ont souvent été confrontés à une plus grande diversité de pratiques étant donné la nature de leurs difficultés et de leurs troubles (Desbiens *et al.*, 2014).

Méthodologie de la recension des écrits

Dans le cadre de cette recension des écrits, une attention particulière a d'abord été accordée aux études portant sur les perceptions, les croyances et les expériences des élèves en général (sans difficulté particulière), puis, plus spécifiquement, à celles des élèves PDC, vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants. La recension s'est effectuée en consultant les principales bases de données en éducation (ERIC, Education source, Academic search premier, Cairn, Erudit, PsycNET). Les recherches ont été effectuées à l'aide des principaux mots-clés suivants, regroupés en trois catégories : 1) *experiences, perceptions, perspectives, views, opinions, feelings, school experience, academic experience, educational experience, student perspective, students' beliefs*; 2) *classroom management, classroom discipline, discipline, behavior management, classroom practices, classroom techniques* et 3) *students, students with social, emotional and behavioral difficulties, students with emotional and behavioral disorders, students with emotional disturbance, students with behavior problems*. Les critères d'inclusion des articles étaient : 1) publiés entre 1999 et 2019 ; 2) études qualitatives ou quantitatives ; 3) en anglais ou en français ; 4) dans une revue avec comité de lecture ; 5) tous types de publication (par exemple : articles scientifiques, recension des écrits, articles professionnels, livres spécialisés)

homogènes (difficultés similaires) ou hétérogènes (difficultés diversifiées) et offrir de courts ou de longs séjours selon les besoins des élèves qu'elles desservent.

et 6) textes intégraux accessibles. Un premier tri a été effectué à partir de la lecture du titre et du résumé des articles obtenus dans les bases de données afin de s'assurer que ceux-ci correspondent bien aux critères d'inclusion. Un second tri a ensuite été effectué à partir de la lecture complète de ces articles afin de s'assurer de leur éligibilité et de leur qualité. Ainsi, 46 articles ont été retenus pour fins d'analyse dans le cadre de cette recension des écrits. Parmi ceux-ci, il est important de mentionner que les revues de la littérature de Woolfolk Hoy et Weinstein (2006) et de Montouro et Lewis (2015) ont grandement inspiré cet article.

La gestion de classe vue à travers le prisme des perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales

L'analyse des recherches retenues dans le cadre de cette recension a permis de dégager trois principaux thèmes à propos des perceptions des élèves PDC vis-à-vis de la gestion de classe : 1) les meilleurs enseignants ; 2) les écarts de conduite en classe et 3) les pratiques de gestion des écarts de conduite. Le choix de ces thématiques provient des recensions de Woolfolk Hoy et Weinstein (2006) et de Montouro et Lewis (2015) ainsi que de l'analyse des articles retenus.

Perceptions des meilleurs enseignants

Parfois utilisées comme point de départ pour faire émerger les perceptions des élèves vis-à-vis de la gestion de classe, les perceptions des meilleurs enseignants ont été documentées dans plusieurs études. Dans leur recension des écrits sur les perceptions des élèves face à la gestion de classe, Woolfolk Hoy et Weinstein (2006) rapportent que les élèves perçoivent les meilleurs enseignants comme étant capables : 1) d'établir des relations positives avec les élèves ; 2) d'exercer une autorité et d'instaurer une structure en classe sans être rigides, menaçants et punitifs et 3) de rendre les apprentissages agréables et significatifs. Plusieurs études subséquentes ont également confirmé que les élèves apprécient les enseignants qui sont compétents, bienveillants, compatissants, gentils, compréhensifs et respectueux, qui offrent des choix (flexibilité) pour favoriser la coopération et l'autonomie, qui maintiennent l'ordre en classe en établissant des attentes et des limites claires et justes, sans être trop autoritaires et sévères, et qui interviennent en privé et avec humour (Balagna, Young et Smith, 2013 ; Cefai *et al.*, 2010 ; Montouro *et al.*, 2015 ; Way, 2011). Les élèves perçoivent généralement que les meilleurs enseignants méritent leur respect, leur coopération et leur participation (Woolfolk Hoy *et al.*,

2006). Dans le cadre de leur revue de littérature sur les perceptions des élèves PDC vis-à-vis de leur expérience scolaire, Davies et Ryan (2014) rapportent les résultats de plusieurs études qui montrent que, globalement, ces élèves perçoivent que les meilleurs enseignants : 1) sont capables d'établir de bonnes relations avec leurs élèves, les connaissent personnellement ainsi que leurs intérêts et leurs forces ; 2) sont ouverts et se laissent connaître de leurs élèves ; 3) prennent le temps (en classe ou à l'extérieur) d'aider les élèves à comprendre et à réussir ; 4) sont patients, gentils, polis, énergiques, enthousiastes et aiment enseigner ; 5) soutiennent leurs élèves à travers les difficultés qu'ils rencontrent ; 5) sont constants, cohérents et justes envers tous ; 6) sont capables de créer un environnement sain, sécuritaire et propice à l'apprentissage et de maintenir la discipline en classe et 7) utilisent fréquemment l'humour en classe.

Perceptions des écarts de conduite

Afin de documenter les pratiques de gestion de classe, plusieurs recherches ont également documenté les perceptions des élèves vis-à-vis des écarts de conduite au cours de la scolarité obligatoire et les principales raisons qui les amènent à agir ainsi (Montouro *et al.*, 2015). Tout d'abord, les élèves et les enseignants entretiennent généralement des perceptions différentes par rapport à la nature, à l'intensité et à la fréquence des problèmes de comportement en classe (Sadik et Yalcin, 2018 ; Sun *et al.*, 2012). Du point de vue des élèves, les écarts de conduite les plus fréquents en classe sont : parler sans avoir le droit, manquer de respect envers l'enseignant, utiliser l'agression verbale, ne pas rester à sa place, rire des autres ou faire rire les autres et ne pas être concentré sur la tâche demandée (Sun *et al.*, 2012). Par ailleurs, les élèves PDC des classes d'adaptation scolaire rapportent observer plus d'écarts de conduite dans leur classe et perturber plus fréquemment les activités d'apprentissage que les élèves des classes ordinaires (Desbiens *et al.*, 2014). De manière générale, les élèves soulèvent les six principales raisons suivantes pour expliquer leurs écarts de conduite : 1) cours ennuyeux ; 2) quête d'attention ou de popularité auprès de l'enseignant ou des autres élèves ; 3) faible capacité perçue à réussir la tâche demandée ; 4) relation négative entre l'élève et l'enseignant ; 5) attitudes négatives de l'élève envers l'école et 6) manque de valorisation et de reconnaissance de la part de l'enseignant (Cothran *et al.*, 2007 ; Cothran, Kulinna et Garrahy, 2009 ; Decker, Dona et Christenson, 2007 ; Dursley et Betts, 2015 ; Sadik *et al.*, 2018 ; Spilt, Koomen et Mantzicopoulos, 2010 ; Stanforth et Rose, 2018). De plus, les élèves attribuent souvent les écarts de conduite de leurs pairs à l'utilisation de stratégies

punitives par les enseignants (Mitchell *et al.*, 2013). En fait, les élèves qui rapportent le plus d'écarts de conduite en classe sont aussi ceux qui rapportent le plus de pratiques disciplinaires punitives et agressives (Lewis, 2001), ce qui suggère une forme d'escalade, de réciprocité négative ou de cercle vicieux entre les écarts de conduite des élèves et les pratiques disciplinaires punitives des enseignants (Boudreault, Lessard et Guay, 2019 ; Mitchell *et al.*, 2013). À ce sujet, des chercheurs norvégiens (Bru *et al.*, 2002) ont mis en relation la perception des élèves au regard de la gestion de classe des enseignants et les problèmes de comportement autorapportés par ceux-ci. Les résultats de cette étude montrent que les perceptions des élèves de la gestion de classe expliquent une part de variance significative dans l'adoption d'écarts de conduite individuels (Bru *et al.*, 2002). Ces résultats concordent d'ailleurs avec ceux de Way (2011) qui montrent, d'une part, que les élèves qui perçoivent l'autorité des enseignants comme légitime et juste présentent moins d'écarts de conduite en classe alors que, d'autre part, ceux qui la perçoivent comme trop stricte et punitive adoptent plus de comportements d'indiscipline. Ainsi, les élèves qui perçoivent que les règles sont justes et légitimes sont généralement ceux identifiés comme présentant moins d'écarts de conduite et de désobéissance en classe (Payne, 2015 ; Way, 2011).

Perceptions des pratiques de gestion des écarts de conduite

À ce jour, plusieurs recherches internationales ont documenté les perceptions des élèves vis-à-vis des interventions disciplinaires et des techniques de gestion des problèmes de comportement en classe. Ensemble, elles montrent qu'en général les élèves sont pleinement conscients et plutôt insatisfaits de la manière dont les problèmes de comportement sont gérés en classe par les enseignants (Montouro *et al.*, 2015). En fait, les élèves semblent avoir une aversion commune envers les pratiques punitives, exclusives, négatives et coercitives et témoignent généralement des bénéfices des pratiques éducatives, inclusives, positives et coopératives basées sur la relation élève-enseignant (Montouro *et al.*, 2015). D'ailleurs, l'importance de la relation élève-enseignant est soutenue par l'étude de Romero (2015), menée auprès de 10 585 élèves du secondaire aux États-Unis, qui a montré que ceux qui entretiennent des relations de confiance avec leurs enseignants présentent moins de comportements difficiles et de meilleurs résultats scolaires. Ces résultats sont également cohérents avec la recherche de Way (2011) concluant que les élèves qui vivent des relations positives avec leurs enseignants adoptent généralement moins d'écarts de conduite en classe. De plus, Sellman (2009) souligne que pour les élèves PDC la qualité de la

relation avec les enseignants est à la base des interventions disciplinaires efficaces et qu'elle influence davantage leurs comportements que le type de stratégies utilisées pour les gérer (par exemple : pratiques punitives vs éducatives). Bref, la qualité des relations élèves-enseignants semble donc jouer un rôle prépondérant dans l'efficacité perçue des interventions disciplinaires, et ce, toutes catégories confondues (Hajdukova, Hornby et Cushman, 2014 ; Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter et Morgan, 2008). Les perceptions des élèves vis-à-vis ces deux catégories de pratiques sont traitées plus en profondeur dans les paragraphes qui suivent.

1. Perceptions des pratiques punitives

Les perceptions des élèves face aux pratiques punitives et aux interventions disciplinaires négatives, comme les pratiques agressives, restrictives, coercitives et d'exclusion, ont fait l'objet de nombreuses études menées dans plusieurs pays différents (Bear, Yang, Mantz et Harris, 2017 ; Lewis, 2001 ; Lewis, Romi, Katz et Qui, 2008 ; Lewis, Romi, Qui et Katz, 2005 ; Lewis, Romi et Roache, 2012 ; Mainhard, Brekelmans et Wubbels, 2011 ; Mitchell *et al.*, 2013 ; Romi *et al.*, 2011 ; Suldo *et al.*, 2009 ; Trotman *et al.*, 2015 ; Way, 2011). En concordance avec la recherche dans le domaine, les pratiques punitives sont généralement jugées inefficaces par les élèves. Par exemple, des recherches menées auprès d'élèves du secondaire en Israël, en Australie et en Chine ont documenté les perceptions des élèves des pratiques agressives de gestion de classe (crier, être en colère, menacer, sarcasme, humilier délibérément, punir tout le groupe, etc.) (Lewis *et al.*, 2008 ; Lewis *et al.*, 2005 ; Lewis *et al.*, 2012 ; Romi *et al.*, 2011). Ces études rapportent que, du point de vue des élèves, l'utilisation de techniques agressives et coercitives pour gérer la classe a des effets négatifs sur eux et est associée à davantage de problèmes de comportement en classe. En fait, du point de vue des élèves, les interventions les moins acceptables sont les réprimandes publiques qui insultent personnellement et blâment les élèves ainsi que les punitions de groupe en réponse à des problèmes de comportement individuels (Woolfolk Hoy *et al.*, 2006).

Dans le même ordre d'idées, Cefai et Cooper (2010) ont publié une recension de huit études qualitatives portant sur les perceptions des élèves PDC au secondaire qui montrent que les enseignants utilisent fréquemment des pratiques coercitives et autoritaires de gestion des écarts

de conduite. Or, la majorité des élèves PDC interrogés témoignent du fait que ces pratiques influencent négativement leurs comportements en classe et qu'elles contribuent à leur faire vivre de pauvres relations avec leurs enseignants et à se sentir opprimés, humiliés, discriminés, exclus et déconnectés des apprentissages (Cefai *et al.*, 2010). Ces résultats sont cohérents avec ceux de Kennedy-Lewis et ses collègues (2016) dont les entrevues ont permis de documenter les expériences d'élèves du secondaire fréquemment exclus de leurs classes qui soulignent que les pratiques d'exclusion (par exemple : retrait de classe, retenue, référence à la direction, suspension interne et externe) diminuent la qualité de la relation élève-enseignant et augmentent leurs perceptions de ne pas être compris (sentiment d'injustice). Toutefois, il semble y avoir d'importantes divergences quant à l'efficacité perçue par les élèves du secondaire du retrait de classe, allant d'une aide importante pour mieux se comporter à une perte de temps inutile, voire néfaste (Trotman *et al.*, 2015). Enfin, plusieurs auteurs avancent d'ailleurs qu'il n'existe pas de preuves que des pratiques disciplinaires plus sévères diminuent les écarts de conduite des élèves, mais qu'il existe plutôt des preuves que les pratiques punitives auraient tendance à exacerber les problèmes de comportement et à favoriser le décrochage scolaire (Cefai *et al.*, 2010 ; Hajdukova *et al.*, 2014 ; Way, 2011).

2. Perceptions des pratiques éducatives

Plusieurs recherches ont également porté sur les perceptions des élèves vis-à-vis des pratiques éducatives, inclusives, coopératives et des techniques et stratégies positives de gestion des problèmes de comportement en classe comme l'utilisation de récompenses, de renforcements et de conséquences logiques (Bear, Slaughter, Mantz et Farley-Ripple, 2017 ; Infantino *et al.*, 2005 ; Payne, 2015 ; Sellman, 2009 ; Tran, 2015). Conformément à la recherche dans le domaine, les pratiques éducatives sont généralement jugées efficaces par les élèves. En fait, pour les élèves PDC et leurs pairs, de même que pour plusieurs chercheurs, l'équation est simple : les meilleures pratiques de gestion de classe sont inclusives (Montouro *et al.*, 2015 ; Sellman, 2009). Tout d'abord, l'étude de Swinson (2010) rapporte que les élèves souhaitent que les enseignants utilisent davantage les techniques de gestion des comportements suivantes : 1) le renforcement (encouragements, félicitations, éloges) ; 2) se faire parler sur un ton de voix plus agréable ; 3) être bien dirigés par les enseignants et avoir plus d'autonomie dans les travaux scolaires ; 4) la cohérence et la constance dans les interventions et 5) recourir aux discussions privées

(interventions discrètes). Concrètement, les élèves PDC préféreraient donc les pratiques éducatives de gestion des écarts de conduite qui favorisent, par exemple, la participation de l'élève, la discussion, le développement d'une relation significative et la différenciation (Montouro *et al.*, 2015 ; Stanforth *et al.*, 2018). À ce sujet, plusieurs élèves mentionnent se comporter de manière plus responsable auprès des enseignants qui interviennent discrètement en favorisant la discussion, la recherche de solutions face à leurs écarts de conduite et l'implication des élèves dans le développement des politiques disciplinaires (Lewis *et al.*, 2008). Les élèves préfèrent ainsi les pratiques disciplinaires coopératives qui sont basées sur une relation élève-enseignant de qualité (Montouro *et al.*, 2015). Il semble effectivement que l'efficacité perçue des pratiques disciplinaires soit liée au fait que les élèves perçoivent l'autorité des enseignants comme légitime, juste et équitable (Way, 2011).

Par ailleurs, Sellman (2009), dans une étude plutôt novatrice, est parvenue à donner l'opportunité à des élèves PDC d'une école d'adaptation scolaire d'évaluer la politique de gestion des comportements de l'établissement. À propos des stratégies de gestion des comportements, les groupes de discussion ont mis en évidence l'importance d'établir des attentes claires, d'intervenir de manière constante et inclusive, de développer des relations positives et de maintenir la communication au cours des interventions (Sellman, 2009). De plus, dans une étude des techniques de gestion des comportements, Tran (2015) a documenté les perceptions de 498 élèves du secondaire de la fréquence de cinq techniques de gestion des comportements utilisées par les enseignants : la punition, le renforcement et les récompenses, le questionnement, la discussion et l'agression. Les résultats de cette étude montrent que l'utilisation de ces techniques de gestion des comportements influence directement les niveaux d'écarts de conduite, de responsabilisation et de distractions du travail scolaire des élèves. Bref, l'utilisation de pratiques négatives pour gérer les comportements, comme la punition, la réprimande et l'agression, tend à rendre les élèves moins responsables, plus indisciplinés et plus distraits alors que le recours à des pratiques positives, comme les renforcements, les récompenses, les discussions et les questionnements tend à les rendre plus responsables, moins indisciplinés et moins distraits en classe (Bear, Yang, *et al.*, 2017 ; Caldarella, Larsen, Williams, Wills, et Wehby, 2020 ; Tran, 2015).

Conclusion

Cet article visait à dresser un portrait des connaissances actuelles sur les perceptions des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants. Il a d'abord permis de mettre de l'avant la pertinence d'étudier les perceptions des élèves — et plus particulièrement, celles des élèves PDC — à propos d'un sujet de grand intérêt en éducation : la gestion de classe. Ensuite, cet article a permis de faire un tour d'horizon des trois principaux thèmes abordés dans les recherches dans le domaine et de faire ressortir certaines zones d'ombre dans la littérature scientifique. À l'instar de plusieurs auteurs (Infantino *et al.*, 2005 ; Montouro *et al.*, 2015), cette recension des écrits met en évidence le nombre très limité de recherches qui se sont spécifiquement intéressées aux élèves PDC afin d'étudier leurs perceptions vis-à-vis des pratiques de la gestion de classe. Or, il apparaît clair que les élèves PDC disposent d'un riche bagage de savoirs d'expérience sur les pratiques les plus efficaces pour gérer une classe et que celui-ci représente un important levier pour sensibiliser les enseignants sur la manière de créer de meilleurs environnements d'apprentissage susceptibles de faire vivre des expériences scolaires positives à tous les élèves (Desbiens *et al.*, 2014). Par ailleurs, cette recension montre qu'à ce jour les recherches ont principalement documenté les perceptions de tous les élèves des classes ordinaires et très peu celles des élèves — dont ceux PDC — des classes d'adaptation scolaire. Or, plusieurs auteurs estiment qu'il est actuellement primordial d'écouter la voix des élèves exclus des classes ordinaires et de s'intéresser à ce qu'ils ont à dire à propos de leur expérience scolaire comme point de départ pour réfléchir sur les pratiques des enseignants (Ainscow, Booth et Dyson, 1999 ; Fortier *et al.*, 2018). Dans ce contexte, le point de vue des élèves PDC en classe d'adaptation scolaire, quoique peu considéré, représente une précieuse source de connaissance, d'expertise et de savoirs d'expérience qui mérite d'être davantage explorée, puisque la plupart d'entre eux ont la capacité de poser un regard critique plutôt juste sur ce qui est efficace en matière de gestion de classe (Cefai *et al.*, 2010 ; Flynn *et al.*, 2013).

Compte tenu des nombreux défis et écueils que présente la scolarisation des élèves PDC, il apparaît nécessaire, important et pertinent de poursuivre les recherches permettant de documenter en profondeur leurs perceptions vis-à-vis d'un plus large éventail de pratiques de gestion de classe afin de bonifier les connaissances actuelles, qui s'avèrent plutôt fragmentaires et surtout axées sur la gestion des écarts de conduite. Représentant aujourd'hui une voie tout à

fait novatrice et prometteuse, l'étude détaillée des perceptions des élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire permettrait donc d'ajouter une dimension significative à notre compréhension globale des meilleures pratiques de gestion de classe. Enfin, la voix de ces élèves a le potentiel de contribuer à la valorisation de leur inclusion scolaire, à l'amélioration de leur expérience à l'école et de leur réussite éducative, à l'identification des facteurs scolaires qui nuisent à leur progression, autant sur le plan des comportements que des apprentissages ainsi qu'à la sensibilisation des enseignants face aux pratiques perçues efficaces par les élèves pour gérer la classe et les comportements difficiles.

Bibliographie

- Adderley, R. J., Hope, M.A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. et Shaw, P. A. (2014). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121. doi: 10.1080/08856257.2014.964580
- Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. (1999). Inclusion and Exclusion in Schools: Listening to Some Hidden Voices. Dans K. Ballard (dir.), *Inclusive education international voices on disability and justice* (p. 139-151). Londres, Angleterre : Falmer Press.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- 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. doi: 10.1080/08856250210129056
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Balagna, R. M., Young, E. L. et Smith, T. B. (2013). School Experiences of Early Adolescent Latinos/as at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *School Psychology Quarterly*, 28(2), 101-121. doi: 10.1037/spq0000018
- Bear, G., Yang, C., Mantz, L. et Harris, A. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63, 372-383. doi: 10.1016/j.tate.2017.01.012
- Bear, G. G., Slaughter, J. C., Mantz, L. S. et Farley-Ripple, E. (2017). Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching and Teacher Education*, 65, 10-20. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.001
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 187-206. doi : 10.3917/nresi.086.0187
- Bradley, R., Doolittle, J. et Bartolotta, R. (2008). Building on the Data and Adding to the Discussion: The Experiences and Outcomes of Students with Emotional Disturbance. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 4-23. doi : 10.1007/s10864-007-9058-6
- Bru, E., Stephens, P. et Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00104-8
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H. P. et Wehby, J. H. (2020). "Stop Doing That!": Effects of Teacher Reprimands on Student Disruptive Behavior and Engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 00(0), 1-11. doi: 10.1177/1098300720935101
- Casale-Giannola, D. (2012). Comparing Inclusion in the Secondary Vocational and Academic Classrooms: Strengths, Needs, and Recommendations. *American Secondary Education*, 40(2), 26-42.
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198. doi: 10.1080/08856251003658702

- 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. doi: 10.1080/08856257.2011.543547
- Cooper, P. et Jacobs, B. (2011). *From inclusion to engagement : helping students engage with schooling through policy and practice*. Chichester, Royaume-Uni : Wiley-Blackwell.
- Cothran, D. J. et 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
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. et Garrahy, D. A. (2003). « 'This is kind of giving a secret away... » : students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00027-1
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. et Garrahy, D. A. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 155-167. doi: 10.1080/17408980701712148
- Davies, J. D. et Ryan, J. (2014). Voices from the Margins : The Perceptions of Pupils with Emotional and Behavioral Difficulties About Their Educational Experiences. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., 526 pages). Los Angeles, CA : SAGE.
- Decker, D. M., Dona, D. P. et Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student–teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.004
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46. doi : 10.7202/1028011ar
- Dursley, L. et Betts, L. (2015). Exploring children's perceptions of the perceived seriousness of disruptive classroom behaviours. *Educational Psychology*, 35(4), 416-429. doi: 10.1080/01443410.2014.907556
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher Perceptions and Behavioral Strategies for Students With Emotional Disturbance Across Educational Environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. doi: 10.1080/1045988X.2011.574170
- Flynn, P., Shelvin, M. et Lodge, A. (2013). Pupil voice and participation : Empowering children with emotional and behavioural difficulties. Dans T. Cole, H. Daniels et J. Visser (dir.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (p. 246-253). Milton Park, Angleterre : Routledge.
- Fortier, M.-P. (2014). *Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools: Representations and practices*. (Thèse de doctorat), Massey University, Manawatu, New Zealand. Récupéré de : <https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/6455>
- Fortier, M.-P. (2017). *Être à l'écoute des élèves perçus ou identifiés en difficulté de comportement pour favoriser une expérience scolaire positive*. Communication présentée lors de 85^e congrès de l'ACFAS, Université McGill, Montréal, Québec, Canada.
- Fortier, M.-P. et Prochnow, J. E. (2018). Quality of School Life : Listening to and Learning from Teens. Dans J. Berman et J. MacArthur (dir.), *Student Perspectives on School — Informing Inclusive Practice* (p. 147-161). Leiden, Pays-Bas : Brill Sense.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. [Prediction of risk for secondary school dropout: Personal, family and school factors.]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. doi : 10.1037/h0087232

- Galand, B. et Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(2), 138-154. doi : 10.1037/h0087251
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management : the essentials*. New York, NY : Teachers College Press.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). Gestion de classe et inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139-152). Louvain-La-Neuve, Belgique : Éditions DeBoeck Supérieur.
- Groves, R. et Welsh, B. (2010). The high school experience: What students say. *Educational Research*, 20(2), 87-104.
- Guess, P. et Bowling, S. (2014). Students' Perceptions of Teachers: Implications for Classroom Practices for Supporting Students' Success. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(4), 201-206. doi: 10.1080/1045988X.2013.792764
- Gül, S. O. et Vuran, S. (2015). Children with Special Needs' Opinions and Problems about Inclusive Practices. *Education & Science/ Eğitim ve Bilim*, 40(180), 169-195. doi: 10.15390/EB.2015.4205
- Gulcan, M. G. (2010). Student perceptions regarding vocational high school teachers' problem solving methods against undesired behaviors in classroom management. *Education*, 131(2), 258-267.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil–teacher relationships: perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156. doi: 10.1080/02643944.2014.893007
- Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including Students with Significant Social, Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream School Settings. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., p. 335-348). Los Angeles, CA : SAGE.
- 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
- 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. doi: 10.1080/09362830903231903
- Kennedy-Lewis, B. L. et Murphy, A. S. (2016). Listening to "Frequent Flyers": What Persistently Disciplined Students Have to Say about Being Labeled as "Bad". *Teachers College Record*, 118(1), 1-40.
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 139-152.
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Poulin, C. et Fortin, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke/CRIRES.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00059-7

- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J. et Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724. doi: 10.1016/j.tate.2007.05.003
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X. et Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.008
- Lewis, R., Romi, S. et Roache, J. (2012). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 870-878. doi: 10.1016/j.tate.2012.03.009
- Main, S. et Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. *The Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 1-13. doi: 10.14221/ajte.2008v33n4.3
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M. et 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. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.03.003
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. et Pickering, D. (2003). *Classroom management that works : research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- 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). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales au secondaire*. Rapport préliminaire. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation. Récupéré de : https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petc/documents/Rapport_secndaire-preliminaire_Finaux.pdf
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322. doi: 10.1080/13603116.2011.572188
- Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: a matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601-613. doi: 10.1080/13603116.2013.802028
- 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 (ÉHDA)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Mitchell, M. M. et Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610. doi: 10.1016/j.jsp.2013.05.005
- Montouro, P. et Lewis, R. (2015). Students' perception of misbehavior and classroom management. Dans T. E. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of Classroom Management* (2^e éd., p. 344-362). New York, NY : Lawrence Erlbaum.
- Murray, C. et Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25-41. doi: 10.1002/1520-6807(200101)38:1
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. doi : 10.7202/032009ar

- Niemi, R., Kumpulainen, K. et Lipponen, L. (2014). Pupils' documentation enlightening teachers' practical theory and pedagogical actions. *Educational Action Research*, 24(4), 1-16. doi: 10.1080/09650792.2014.942334
- O'Connor, M., Hodkinson, A., Burton, D. et Torstensson, G. (2011). Pupil voice: listening to and hearing the educational experiences of young people with behavioural, emotional and social difficulties (BESD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(3), 289-302. doi: 10.1080/13632752.2011.595095
- Organisation des Nations Unies (ONU). (1990). *Convention relative aux droits de l'enfant*. New-York, NY : Haut-Commissariat aux Droits de l'Homme.
- 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
- Riley, K. et Docking, J. (2004). Voices of disaffected pupils: Implications for policy and practice. *British Journal of Educational Studies*, 52(2), 166-179. doi: 10.1111/j.1467-8527.2004.00261.x
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236. doi: 10.1108/JEA-07-2013-0079
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J. et Riley, P. (2011). The Impact of Teachers' Aggressive Management Techniques on Students' Attitudes to Schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240. doi: 10.1080/00220671003719004
- Rousseau, N. et Bergeron, L. (2017). Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 135-148.
- Rousseau, N., Deslandes, R., Fournier, H. et Paré, A. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), 193-211. doi : 10.7202/039032ar
- Rousseau, N., Point, M. et 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*. Rapport de recherche du Programme Actions concertées « Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires » du Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9
- Royer, É. (1999). Transformer notre façon de faire œuvre d'éducation avec les jeunes en difficulté de comportement. *Education Canada*, 39(1), 22-24.
- Ruddick, J. et Demetriou, H. (2003). Student Perspectives and Teacher Practices : The Transformative Potential. *McGill Journal of Education*, 38(2), 274-288.
- Sadik, F. et Yalcin, O. (2018). Examination of the Views of High School Teachers and Students with Regard to Discipline Perception and Discipline Problems. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 97-113.
- Scanlon, G. et Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes : supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395. doi: 10.1080/13632752.2013.769710
- Schunk, D. H. et Meece, J. L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, N.J: Laurence Erlbaum.
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. doi: 10.1080/13632750802655687

- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. et Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Young children's perceptions of teacher–child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 428-438. doi: 10.1016/j.appdev.2010.07.006
- Stanforth, A. et Rose, J. (2018). « You kind of don't want them in the room » : tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. doi: 10.1080/13603116.2018.1516821
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. et Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Sun, R. C. F. et Shek, D. T. L. (2012). Classroom Misbehavior in the Eyes of Students: A Qualitative Study. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-8. doi: 10.1100/2012/398482
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. et Morgan, P. (2008). Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Special Education*, 41(4), 223-233. doi: 10.1177/0022466907310372
- Sutherland, K. S. et Wehby, J. H. (2001). Exploring the Relationship Between Increased Opportunities to Respond to Academic Requests and the Academic and Behavioral Outcomes of Students with EBD. *Remedial and Special Education*, 22(2), 113-121. doi: 10.1177/074193250102200205
- Swinson, J. (2010). Working with a Secondary School to Improve Social Relationships, Pupil Behaviour, Motivation and Learning. *Pastoral Care in Education*, 28(3), 181-194. doi: 10.1080/02643944.2010.504221
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844. doi: 10.1080/13603110802155649
- Tran, V. D. (2015). Predicting Student Misbehavior, Responsibility and Distraction from Schoolwork from Classroom Management Techniques: The Students' Views. *International Journal of Higher Education*, 4(4). doi: 10.5430/ijhe.v4n4p178
- Trotman, D., Tucker, S. et Martyn, M. (2015). Understanding Problematic Pupil Behaviour: Perceptions of Pupils and Behaviour Coordinators on Secondary School Exclusion in an English City. *Educational Research*, 57(3), 237-253. doi: 10.1080/00131881.2015.1056643
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris, France : Auteur : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2006). *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous*. Paris, France.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion en éducation*. Paris, France.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris, France.
- 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. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 12-30. doi: 10.1177/10634266060140010201

- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A., Epstein, M. et Sumi, W. (2005). The children and youth we serve: A national picture of the characteristics of students with emotional disturbances receiving special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(2), 79-96. doi: 10.1177/10634266050130020201
- Walker, H. M., Ramsey, E. et Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school : evidence-based practices* (2^e éd.). Belmont, CA : Thomson/Wadsworth.
- Wang, M.-T. et Dishion, T. J. (2012). The Trajectories of Adolescents' Perceptions of School Climate, Deviant Peer Affiliation, and Behavioral Problems During the Middle School Years. *Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell)*, 22(1), 40-53. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x
- Way, S. M. (2011). School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375. doi: 10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x
- Whitley, J., Lupart, J. L. et Beran, T. (2009). The Characteristics and Experiences of Canadian Students Receiving Special Education Services for Emotional/Behavioural Difficulties. *Exceptionality Education International*, 19(1), 14-31.
- Whitley, J., Rawana, E. P., Brownlee, K. et Rawana, J. (2010). A Longitudinal Exploration of the Academic and Psychosocial Outcomes of Students with Emotional/Behavioural Difficulties: The Importance of Student Perceptions of Themselves, Their Peer Relationships, and Their Classrooms. *Brock Education : a Journal of Educational Research and Practice*, 19(2), 78-96.
- Woolfolk Hoy, A. et Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management : research, practice, and contemporary issues* (p. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Chapitre 5 — Deuxième article

Les pratiques de gestion de classe des enseignants : efficacité perçue par des élèves présentant des difficultés comportementales

Vincent Bernier, Nancy Gaudreau et Line Massé

Soumis à la Revue des sciences de l'éducation de McGill

Résumé

Cet article traite des perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants. Les entrevues réalisées avec quatorze élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire ont été analysées selon une approche qualitative d'analyse thématique. En s'appuyant sur le modèle des cinq composantes de la gestion de classe, les résultats offrent une perspective inédite sur la gestion de classe et dévoilent un vaste inventaire de pratiques perçues efficaces par les participants pour gérer la classe. Ils révèlent aussi que le type d'école fréquentée et les attitudes envers celle-ci influencent particulièrement leurs perceptions. Enfin, les perceptions des élèves PDC concordent plutôt bien avec les pratiques recommandées par les recherches dans le domaine.

Teachers' classroom management practices: perceived effectiveness by students with behavioral difficulties

Abstract

This article discusses the perceptions of students with emotional and behavioral difficulties (EBD) regarding the effectiveness of teachers' classroom management practices. The interviews with fourteen PDC students enrolled in secondary school special class were analyzed using a qualitative thematic analysis approach. Based on the model of the five components of classroom management, the results offer an unprecedented perspective on classroom management and reveal a large inventory of practices perceived effective by participants to manage the classroom. They also reveal that the type of school attended and attitudes towards it particularly influence their perceptions. Finally, the perceptions of students with EBD are quite consistent with the practices recommended by research in the field.

Introduction

Considérée comme un des aspects le plus difficile et stressant du travail des enseignants (McCormick et Barnett, 2011), la gestion de classe représente un important défi pour bon nombre d'entre eux qui utilisent un répertoire de pratiques assez restreint (Evans, Weiss et Cullinan, 2012). Il existe d'ailleurs un écart entre les pratiques utilisées par les enseignants et celles reconnues efficaces par la recherche qui sont peu connues et peu appliquées (Maggin, Wehby, Partin, Robertson et Oliver, 2011). Or, l'utilisation de pratiques de gestion de classe efficaces est associée à de meilleures performances scolaires, à plus de motivation, de responsabilisation et d'engagement ainsi qu'à une fréquence moins élevée de problèmes de comportement alors que le recours à des pratiques inefficaces contribue à l'émergence de comportements d'opposition et de résistance (Mitchell et Bradshaw, 2013 ; Tran, 2015). Souvent réduite à la gestion de l'indiscipline, la gestion de classe nécessite pourtant la mise en place de pratiques beaucoup plus diversifiées permettant de prévenir l'émergence des comportements difficiles des élèves (Gaudreau, 2017).

Les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) ont tendance à posséder un bagage d'expérience considérable par rapport aux pratiques de gestion de classe puisqu'ils sont fréquemment confrontés à toutes sortes de stratégies et de techniques d'intervention en raison de la nature et de l'intensité de leurs difficultés (Desbiens, Levasseur et Roy, 2014). Ces pratiques apparaissent d'ailleurs comme un déterminant significatif de leur expérience à l'école (Bernier, Gaudreau et Massé, soumis-b ; Way, 2011), qui a souvent été qualifiée de négative, malheureuse, déplaisante et insatisfaisante (p. ex. Hornby et Evans, 2014). Ainsi, la manière dont certains enseignants gèrent leurs classes amène plusieurs élèves PDC à se sentir peu appréciés, peu compris, injustement traités et, parfois même, opprimés ou impuissants (Cefai et Cooper, 2010). Dans ce contexte, l'étude de leurs perceptions s'avère donc un terrain fort prometteur, quoiqu'encore très peu exploré à ce jour, pour documenter l'efficacité perçue des pratiques de gestion de classe (Bernier, Gaudreau et Massé, soumis-a). Souvent écartée, peu écoutée ou perçue comme invalide, la voix des élèves PDC mérite pleinement d'être considérée puisqu'elle représente une source d'informations pertinentes, fiables et précises concernant ce qu'ils voient et vivent à l'école (Davies et Ryan, 2014). Les élèves PDC sont donc capables de poser un regard critique sur les pratiques de gestion de classe et de reconnaître celles qui s'avèrent efficaces ; leurs

perceptions ayant d'ailleurs tendance à concorder avec les résultats des recherches dans le domaine (Montouro et Lewis, 2015). À notre connaissance, aucune étude n'a documenté les perceptions d'élèves PDC concernant un large éventail de pratiques de gestion de classe et leur efficacité perçue pour prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves.

Premier et deuxième objectifs de la thèse

Cette étude vise à documenter les perceptions d'élèves PDC de l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants et à les contraster selon leurs caractéristiques personnelles, leurs profils comportementaux et le type d'école fréquentée.

Cadre conceptuel

Dans le cadre de cette recherche, les élèves PDC correspondent à ceux qui présentent des manifestations comportementales ou émotionnelles à l'école qui diffèrent significativement par rapport à leur groupe d'âge, à leur stade de développement, aux normes culturelles ou aux règles établies et qui affectent négativement leur rendement scolaire et le développement de leurs compétences (Forness et Knitzer, 1992). Les difficultés des élèves PDC tendent à persister dans le temps, survenir dans plusieurs contextes, coexister avec d'autres difficultés (ou troubles) et se maintenir malgré les interventions mises en place à l'école. Par ailleurs, les perceptions des élèves réfèrent quant à elles « aux pensées, aux croyances et aux émotions par rapport aux personnes, aux situations et aux événements » (Schunk et Meece, 1992, p. xi). Dans cette étude, les perceptions représentent donc le point de vue des élèves PDC par rapport à l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants. Enfin, les pratiques de gestion de classe correspondent à l'ensemble des actions mobilisées par les enseignants afin d'instaurer et de préserver un environnement de classe soutenant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages (Gaudreau, 2017). Dans cette étude, le modèle des cinq composantes de la gestion de classe (CCGC) a été retenu puisqu'il a été développé à partir des connaissances issues de la recherche (Gaudreau, Fortier, Bergeron et Bonvin, 2016). Ce modèle stipule que, pour gérer efficacement une classe, un enseignant doit mettre en œuvre des pratiques probantes visant à :

- 1) gérer les ressources, dont le temps, l'espace, le matériel, la technologie ;
- 2) établir des attentes claires, comme les règles de classe, les routines, les procédures, les consignes ;
- 3) développer des relations positives, entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves eux-mêmes et avec les parents ;

4) capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, en facilitant notamment l'engagement sur la tâche et 5) gérer les écarts de conduite, grâce à des interventions éducatives ou punitives (Gaudreau, 2017).

Méthodologie

Un devis de recherche descriptif et narratif a été utilisé afin de comprendre et d'approfondir un phénomène encore peu exploré à partir de l'expérience, de la perspective et de l'histoire personnelle d'individus (Creswell et Poth, 2018). Des méthodes de recherche qualitatives ont donc été retenues afin de documenter en profondeur les perceptions des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe.

Participants

Cette recherche a été réalisée auprès de 14 élèves PDC (3 filles et 11 garçons)⁷ scolarisés en classe d'adaptation scolaire dans quatre écoles secondaires différentes (deux écoles ordinaires, une école spécialisée et un centre de formation alternatif). En moyenne, les participants avaient 15 ans (de 14 à 17), fréquenté quatre écoles différentes depuis le début de leur scolarité (entre 2 et 7), fréquenté une classe d'adaptation scolaire depuis 3 ans (entre 1 et 7), reçu deux diagnostics de divers troubles (p. ex. TDAH [$n = 11$], TOP [$n = 4$]) et étaient identifiés en trouble du comportement par le milieu scolaire (code 12 [$n = 10$] et code 14 [$n = 4$])⁸.

Procédure

1. Recrutement

Après l'acceptation du projet de recherche par le Comité d'éthique de la recherche sur des sujets humains de l'université du chercheur responsable, quatorze directions d'école offrant des services d'adaptation scolaire au secondaire dans cinq centres de services scolaires québécois et

⁷ La proportion de garçons et de filles de l'échantillon est assez représentative de la population québécoise d'élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire qui compte 2 filles pour 10 garçons (MEES, 2016).

⁸ Bien que le système scolaire québécois s'inscrive dans une approche de plus en plus non-catégorielle, les professionnels peuvent catégoriser les élèves PDC à l'aide de deux codes de difficultés qui influencent l'organisation des services qui leur sont offerts : 1) les élèves présentant un trouble du comportement (code 12) et 2) les élèves présentant un trouble grave du comportement (code 14) (MELS, 2007).

deux directions d'écoles privées spécialisées ont été invitées à donner leur appui à cette étude s'adressant à certains de leurs élèves, dont quatre ont accepté de collaborer. Pour le recrutement, les directions ont d'abord identifié les candidats potentiels à partir des critères de sélection fournis et les ont informés de l'étude en les invitant à participer à une rencontre d'information avec le chercheur principal. Lors de cette rencontre, les candidats potentiels étaient informés des implications, risques et avantages du projet et un formulaire d'information et de consentement leur était remis ainsi qu'un formulaire d'information à remettre à leurs parents. Sur les dix-huit élèves PDC rencontrés, quatorze ont accepté de participer à l'étude.

2. Démarche de collecte des données et outils

La collecte de données s'est effectuée en deux étapes entre février et avril 2019. D'abord, une rencontre préparatoire a été organisée avec tous les participants d'une même école afin de faire connaissance avec eux, de permettre aux participants de remplir le questionnaire d'autoévaluation du comportement BASC^{MC}-3^{CDN-F} pour adolescent (Reynolds et Kamphaus, 2015) et d'établir leurs profils comportementaux. Les dossiers scolaires des participants ont été consultés afin d'obtenir plusieurs caractéristiques personnelles (p. ex. âge, genre, niveau scolaire, école fréquentée, redoublement, parcours, rendement). Ensuite, des entrevues semi-dirigées d'environ 60 minutes ont été réalisées avec chaque participant. Le guide d'entretien comportait 16 questions ouvertes couvrant trois thématiques : 1) les pratiques de gestion de classe des enseignants et leur efficacité ; 2) leur influence sur l'expérience scolaire et 3) les enjeux relatifs à la réintégration en classe ordinaire.

Analyses

Les entrevues ont été enregistrées sur bandes audio, retranscrites intégralement et intégrées au logiciel *NVivo* (version 12) pour être analysées. Une analyse thématique par catégorisation prédéfinie à partir du modèle CCGC a été effectuée à partir des propos des participants afin d'atteindre le premier objectif de cette étude. De plus, les données obtenues dans les dossiers scolaires et les rapports d'autoévaluation du comportement BASC^{MC}-3^{CDN-F}, compilés grâce au logiciel *Q-Global* de NCS Pearson, ont été intégrés au fichier *NVivo* sous la forme d'attributs spécifiques à chacun des participants afin de contraster les résultats obtenus. Dans *NVivo*, des rapports écrits ont été produits pour chacune des composantes du modèle CCGC afin

d'identifier les tendances et les divergences dans les réponses des participants. Par la suite, les citations qui représentent le mieux leurs perceptions ont été sélectionnées pour illustrer les informations présentées. Pour assurer la fiabilité, la crédibilité et la rigueur des résultats produits, la technique de triangulation du chercheur a été utilisée lors de l'analyse des données (Fortin et Gagnon, 2010). Pour chaque extrait, un code est utilisé afin d'identifier le participant tout en préservant la confidentialité (1 = fille, 2 = gars ; âge ; école actuelle [A, B, C, D]).

Résultats

Perceptions des élèves PDC concernant des pratiques de gestion de classe

L'analyse des entrevues individuelles a fait émerger un large éventail de pratiques de gestion de classe utilisées par les enseignants et a permis de documenter leur efficacité selon le point de vue d'élèves PDC. D'entrée de jeu, il est important de préciser que 62 % de l'ensemble des propos des participants abordent des pratiques perçues efficaces. Cette prédominance se reflète d'ailleurs directement dans les résultats présentés dans les prochaines sections qui font davantage état de ce qui fonctionne que de ce qui ne fonctionne pas en matière de gestion de classe. La Figure 3 présente la répartition des énoncés qui se rapportent à chacune des composantes du modèle CCGC et leur importance dans le discours des participants selon leur fréquence d'apparition. À l'exception de la composante «Établir des attentes claires», tous les participants ont spontanément abordé des pratiques s'inscrivant dans chacune des composantes du modèle CCGC. Enfin, les analyses montrent que la répartition des pratiques perçues efficaces ou inefficaces est sensiblement la même que celle présentée à la Figure 3.

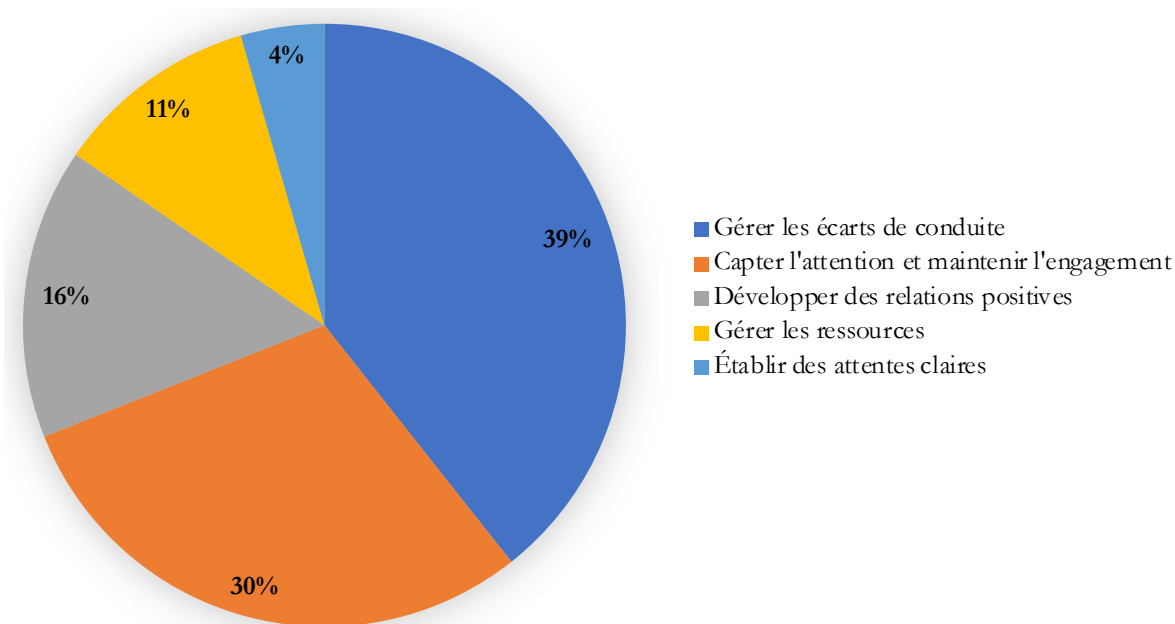


Figure 3. Répartition des pratiques de gestion de classe identifiées dans l'ensemble du corpus en fonction du modèle CCGC.

Les sections qui suivent dressent donc un portrait des principaux résultats en fonction de l'importance accordée à chaque composante du modèle CCGC par les participants.

1. Gérer les écarts de conduite

La gestion des écarts de conduite représente la composante la plus importante de la gestion de classe aux yeux des participants qui se sont tous exprimés sur des pratiques que les enseignants utilisent lorsque les comportements difficiles surviennent. Leurs propos ont été regroupés en deux grandes catégories : 1) les pratiques éducatives (positives, coopératives) et 2) les pratiques punitives (négatives, exclusions). Ces catégories correspondent à celles identifiées dans une recension des écrits au sujet des perceptions des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion des écarts de conduite (Bernier *et al.*, soumis-a). Tout d'abord, les participants rapportent plusieurs pratiques de gestion de classe positives qui visent à éduquer, inclure, encadrer, soutenir et coopérer avec les élèves PDC. Celles-ci ont été classées en cinq catégories :

Renforcer positivement et ignorer intentionnellement : Les propos des participants mettent en relief ces deux techniques d'intervention. D'une part, ils soulignent l'efficacité de renforcer les bons comportements, de féliciter et d'encourager les élèves qui font bien. D'autre part, ils mentionnent aussi qu'il peut être efficace d'ignorer certains comportements dérangeants mineurs qui visent à

attirer l'attention de l'enseignant ou des pairs en classe : « Souvent, de laisser faire genre. À mettons quelqu'un qui dérange, souvent c'est justement ce qu'il cherche avoir l'attention. Ça fait que si tu lui en donnes pas, déjà là... » (2.16.C-1).

Avertir : Les participants rapportent que les avertissements qu'ils reçoivent de la part des enseignants lorsqu'ils adoptent des comportements inappropriés sont efficaces pour les encadrer à certaines conditions. Les participants recommandent de : 1) réitérer et rappeler les règles, les consignes et les attentes (entre un et trois avertissements, selon la gravité des comportements) avant d'annoncer et, éventuellement d'appliquer, des conséquences ; 2) laisser des chances de se reprendre (réparation) ; 3) laisser du temps (un délai) pour modifier leurs comportements : « De quand même laisser nos trois chances. Qu'ils nous laissent quand même une chance de pouvoir bien nous comporter, parce que c'est quand même dur, même si on prend notre pilule le matin, si on aide pas la pilule, on peut niaiser pareil. » (2.16.C-2). À l'opposé, les participants conseillent d'éviter de : 1) précipiter les interventions (avertissements trop rapprochés dans le temps) ; 2) attendre que la situation dégénère ; 3) donner trop d'avertissements ou laisser trop de chances et 4) sauter directement aux conséquences (retirer un élève, sans l'avoir préalablement averti) : « C'est sûr que moi je trouve mieux que dans les avertissements, genre laisser une durée de temps avant un autre avertissement. Des fois, tu as un avertissement, 30 secondes après, un autre avertissement, encore 30 secondes après, un autre avertissement. Tu sais, moi j'aimerais pas ça me faire avertir plusieurs fois d'affilé. » (2.15.D). Enfin, les avertissements peuvent s'effectuer à l'aide de plusieurs techniques, comme la technique du disque rayé qui consiste à répéter une consigne plusieurs fois de suite, toujours sur le même ton et la technique de l'alternative (offrir des choix comportementaux aux élèves, présenter des comportements de remplacement). Ces pratiques sont perçues comme efficaces pour avertir les élèves indisciplinés, à condition de bien sélectionner les choix offerts.

Annoncer les conséquences : Les avertissements s'accompagnent souvent de conséquences. À cet égard, les participants soulignent l'efficacité d'annoncer les conséquences auxquelles ils s'exposent s'ils adoptent des écarts de conduite ou s'ils persistent malgré les avertissements de l'enseignant. Ainsi, annoncer les conséquences à venir est parfois suffisants pour mettre fin à l'écart de conduite, bien que l'efficacité varie en fonction de la perception de l'élève face à la conséquence annoncée. À cet égard, le local de retrait (retrait de classe) est fréquemment utilisé

et présenté comme une menace ou une punition plutôt que comme une mesure d'aide, nuisant ainsi à l'efficacité de cette intervention. Par ailleurs, il semble exister une nuance importante entre annoncer des conséquences auxquelles les élèves s'exposent (l'enseignant renvoie la responsabilité et le pouvoir à l'élève, c'est à lui de choisir), ce qui semble relativement peu utilisé d'après les participants, et menacer les élèves de leur donner des punitions (l'enseignant conserve la responsabilité et le pouvoir, c'est lui qui choisit). D'ailleurs, le choix des conséquences revient fréquemment aux enseignants qui y font rarement participer les élèves, ce que la majorité des participants trouveraient peu efficace de toute façon. Or, favoriser la participation des élèves aux choix des conséquences semble davantage favoriser le recours aux conséquences logiques et naturelles qu'aux punitions. Les participants rapportent plusieurs choix de conséquences que les enseignants peuvent utiliser, comme les excuses (verbales ou écrites) à la suite d'un conflit ou le principe du « temps perdu ; temps repris/tâche perdue ; tâche reprise ». Comme pour les avertissements, la technique de l'alternative peut être utilisée pour annoncer les conséquences en offrant des choix aux élèves : « Bien, souvent, elle me dit : si tu continues, tu vas aller au retrait. Ça fait que, là, je me calme parce que je veux pas aller au retrait. (...) Quand l'élève niaise pendant le cours, puis qu'il a pas fait son travail, bien des fois les profs ils vont dire : tu finis à la maison ou bien tu le finis pendant le midi. » (2.17.D).

Discuter et questionner pour comprendre : Pour les participants, un encadrement efficace peut également s'effectuer par l'entremise d'une discussion afin de mieux comprendre ce qui l'amène à adopter des écarts de conduite. Prendre le temps de parler aux élèves en privé, d'essayer de comprendre la cause de leurs comportements et de les impliquer dans la recherche de solutions semble plus efficace que de tenter de les contrôler ou de les punir : « Juste lui dire : sors dehors, j'aimerais ça te parler, je veux savoir c'est quoi que tu as, pourquoi t'es comme ça, ça va aider l'élève. (...) Quand elle voyait que je *feelais* pas, elle venait me demander, c'est quoi que tu as ? C'est comme si elle était dans la peau de l'élève. » (1.16.B).

Récompenser : Les participants soulignent plusieurs pratiques visant à récompenser les élèves en leur accordant des activités privilèges ou des permissions spéciales. Pour être efficaces, les récompenses proposées doivent être perçues intéressantes et significatives afin que les élèves souhaitent les obtenir et y trouvent réellement un avantage qui les incite à bien se comporter. Par exemple, quitter l'école plus tôt le vendredi après-midi ne semble pas, étonnamment, une

récompense si attrayante pour les participants. Par contre, utiliser son cellulaire, aller au salon étudiant, écouter une émission ou un film ou de la musique, faire des jeux ou dessiner semble réellement inciter les élèves à bien se comporter : « Quand ils disent qu'on a le droit de prendre mon cellulaire là, tout le monde travaille puis *rush* pour finir. Mais quand ils disent genre lecture... Ça dépend de la récompense. S'ils nous donnent du travail, puis que le travail est pire, je prends mon temps et je m'arrange pour finir juste à la cloche là. » (2.15.B). Plusieurs participants obtiennent rarement, voire jamais, les récompenses annoncées, ce qui ne les incite pas non plus à bien se comporter pour éventuellement les obtenir. À l'opposé, certains participants obtiennent trop facilement les récompenses, sans avoir à faire d'efforts, ce qui ne les incite pas plus à bien se comporter. Pour être efficace, il semble important de récompenser les efforts et de s'adapter à chaque élève de manière à ce qu'ils n'obtiennent pas les récompenses trop facilement. Enfin, l'utilisation de récompenses tangibles (p. ex. billets, argent scolaire) est perçue comme étant parfois efficace par les participants. L'efficacité de cette pratique semble grandement varier d'un élève à l'autre, selon, entre autres, la perception de la récompense : « Ici, quand à mettons on répond bien, on fait bien ça, ils nous donnent des coupons avec lesquels qu'on peut dépenser. En même temps, tu te sens bien, parce que tu sais, tu le vois que tu fais bien ça puis t'es récompensé (...) C'est sûr qu'au début de l'année, ils en donnent beaucoup plus, tu sais pour que ça *start* quand même. Puis, tu sais, ils en donnent moins au fur et à mesure. » (2.15.D).

Ensuite, les participants rapportent plusieurs pratiques de gestion de classe négatives visant à punir ou à exclure. Cette sous-composante est la seule du modèle CCGC pour laquelle les participants ont soulevé plus de pratiques inefficaces qu'efficaces. Voici une synthèse des principales pratiques rapportées :

Punir : Les pratiques visant à punir les élèves en réponse à des écarts de conduite sont nombreuses à être soulevées par les participants qui sont unanimes quant à leur inefficacité. Ces punitions s'opposent aux conséquences éducatives, présentées dans la section précédente, par le fait qu'elles ne sont pas directement liées à l'écart de conduite, qu'elles sont souvent disproportionnées par rapport aux comportements, inégales entre les élèves et enrobées de réprimandes, de critiques, de morales, de sermons visant à culpabiliser l'élève et parfois même d'insultes ou d'humiliations publiques : « La morale, tu sais souvent je leur dis là : j'ai pas besoin que tu me fasses la morale. Je l'ai déjà entendu. Tu sais, je veux dire, en famille d'accueil, elle me

la faisait souvent la morale, puis le centre jeunesse me la faisait aussi. Ça fait que le prof a pas besoin de me la refaire. Je pourrais lui dire justement ce qu'il va me dire... » (2.16.C-1). Aux yeux des participants, ces caractéristiques rendent les punitions hautement inefficaces en plus d'avoir des effets négatifs sur leurs comportements en augmentant la tendance à provoquer, à répliquer, à résister ou s'opposer. Trois punitions ont principalement été soulevées par les participants et identifiées comme étant inefficaces : 1) donner une copie ou des travaux similaires incluant les fiches de réflexion ou de suivi qui pourraient avoir une portée éducative, mais qui sont utilisées d'une manière punitive « Moi, je trouvais ça inefficace parce que j'aimais pas bien ça faire des copies là, je trouvais pas ça plate. Tu sais, je prenais pas vraiment conscience de ce qu'ils voulaient dire derrière ça là. Tu sais, moi, c'était comme plus : ah, je le copie, puis c'est fini là. » (2.17.D) ; 2) donner du travail supplémentaire, à un seul élève ou à tout le groupe, une pratique souvent associée au retrait de classe et 3) punir tous les élèves du groupe à cause des comportements de certains d'entre eux, une pratique faisant réagir fortement les élèves.

Exclure : Les pratiques visant à exclure les élèves en réponse à des écarts de conduite sont souvent présentées comme des punitions, mais elles s'en distinguent par le fait qu'elles visent aussi à isoler l'élève. La gravité des comportements inappropriés des élèves semble être le facteur qui influence le plus le recours aux trois types de pratiques d'exclusion abordées par les participants :

- 1) *Retraits* : Le retrait de classe est de loin la pratique de gestion des écarts de conduite qui semble la plus utilisée par les enseignants du point de vue des participants. En fait, la surutilisation du retrait de classe pour gérer les écarts de conduite des élèves ressort fortement dans les propos des participants qui l'identifient comme la principale punition annoncée. Ces derniers sont très nuancés quant à l'efficacité de cette pratique et leurs propos ont permis de formuler neuf recommandations. 1) Ne pas recourir au retrait trop rapidement, donner des avertissements avant d'en arriver là. 2) Tenter, le plus possible, de garder l'élève en classe et recourir au retrait de manière graduelle et adaptée aux comportements : « Eux autres, ils pensent que c'est nous envoyer au local de retrait, mais en fait, moi je pense juste que ça serait de garder l'élève dans le groupe, puis juste comme lui faire comprendre que c'est dans le groupe sa place. Pas ailleurs dans l'école. Ça dépend toujours de l'ampleur de la connerie qu'il a faite. » (1.15.D). 3) Opter pour des retraits de courte durée (10 à 15 minutes), selon la gravité des comportements. 4) Éviter de retirer

un élève toute une période. 5) Procéder au retrait de classe de manière discrète. 6) Tenir compte de la manière dont celui-ci est perçu par l'élève, puisque pour certains il s'agira davantage d'une récompense ou d'un jeu que d'une conséquence à éviter : « C'était mon but d'y aller, mais après ça, direct quand je m'en allais au local de retrait, soit que je travaillais ou que je parlais à l'intervenant tout le cours. C'était ma stratégie pour pas travailler. » (1.15.B). 7) S'assurer que l'élève comprenne les motifs de son retrait afin qu'il ait moins tendance à argumenter ou à s'y opposer. 8) Éviter que l'élève prenne du retard lors de son retrait en lui demandant de faire le travail demandé au local de retrait (conséquences éducatives) plutôt qu'une copie (punition). 9) Utiliser et présenter le retrait comme une mesure d'aide pour l'élève et non comme une manière de le punir ou de se débarrasser de lui. Enfin, les participants soulignent l'efficacité de l'autoretrait où ils se retirent eux-mêmes (à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe) avec l'accord préalable de l'enseignant : « Ça, c'est une autre technique que je trouve qui est vraiment efficace de pouvoir sortir quand on veut, puis juste aller prendre l'air. Moi, ça revient toujours à comme 10-15 minutes là. » (1.15.D). Ce type de retrait permet ainsi de se gérer, de décompresser, de se calmer et de se changer les idées, sans qu'une intervention immédiate de l'enseignant soit nécessaire.

- 2) *Retenues* : Les retenues se déroulent normalement sur l'heure du diner, en fin de journée ou lors de journées pédagogiques. Elles sont associées à de multiples retards ou absences non-motivées, ce qui peut sembler assez paradoxal. Les participants sont unanimes quant à l'inefficacité de cette pratique qui fait suite au retrait de classe et précède les suspensions : « Ça me dérange pas d'avoir des retenues. Je fais juste niaiser aux retenues. Je fais rien. Écoute, tu les mets sur une chaise pendant 45 minutes. C'est pas vraiment efficace. » (2.15.A).
- 3) *Suspensions* : Les suspensions, à l'interne ou à l'externe, représentent souvent la dernière punition utilisée en milieu scolaire après plusieurs retraits et retenues. Elles sont unanimement perçues comme inefficaces par les participants qui soulignent les percevoir davantage comme des récompenses que des punitions : « Genre, quand qu'ils nous renvoient chez nous, je trouve ça niaiseux là, parce qu'ils ne veulent pas qu'on le prenne comme une récompense, mais ils veulent qu'on le prenne comment ? J'ai un ami qui est suspendu jusqu'à lundi prochain, bien ça va rien changer là. (...) Genre, les conséquences

c'est inefficace parce que j'ai des amis, je les ai jamais vues revenir super sages d'une suspension là. » (2.15.B).

2. *Capter l'attention et maintenir l'engagement*

Le discours des participants documente plusieurs pratiques pour capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves sur les objets d'apprentissage. Ils soulignent notamment l'importance d'attendre d'obtenir le silence avec de commencer à donner des explications et de donner le goût aux élèves de faire les tâches qui leur sont proposées en les rendant amusantes, agréables et significatives. À leurs yeux, gérer efficacement la classe, c'est être captivant, motivant et capable d'engager les élèves sur une tâche : « Tandis que les meilleurs, ils nous donnent le goût de le faire. Ils nous font genre : eille regarde, si on fait ça, ça va faire ça de même, puis ça va pouvoir marcher. Puis là, on est là : hein, *cool*! Tandis que les pires, eux autres, ils vont faire : regarde, c'est de même que ça marche, vous vous arrangez avec le reste. » (2.16.B).

Les participants ont soulevé plusieurs pratiques efficaces pour les aider à demeurer attentifs et engagés qui ont été classés en six thèmes émergents :

- 1) *Aide directe* : L'aide directe (aide opportune) est identifiée comme l'une des pratiques de gestion de classe les plus efficaces. Les enseignants doivent bien expliquer et enseigner (individuellement ou en groupe), justifier l'importance des tâches à réaliser et être capables d'offrir des explications supplémentaires lorsque les élèves ne comprennent pas. Les participants apprécient les enseignants qui vont les voir, qui veulent leur réussite et agissent en ce sens. Ils rapportent que toutes ces pratiques les amènent à se sentir soutenus et que cela influence positivement leurs comportements d'engagement et, par le fait même, leur rendement scolaire. L'inverse est aussi vrai. « M. X, je l'adore comme prof parce que tu sais, lui à mettons, il veut vraiment qu'on réussisse. Ça fait qu'il va s'y mettre, il veut pas qu'on échoue. Quand il voit vraiment que tu as besoin d'aide, il va aller te voir. Puis, il dit : moi je suis là pour vous aider. » (2.15.D).
- 2) *Différenciation de l'enseignement* : Plusieurs pratiques s'inscrivant dans la différenciation pédagogique semblent efficaces afin de maintenir les élèves engagés et motivés en classe :
 - 1) utiliser des formes variées de regroupement en classe (p. ex. travailler seul, en équipe,

en grand groupe) ; 2) permettre des pauses, offrir des moments pour bouger, permettre d'être debout (p. ex. varier les positions de travail) ; 3) varier les activités, les tâches, les matières et 4) diviser les longues tâches et les projets complexes en petites parties (fragmenter, morceler) : « Moi je dirais que les intervenants devraient avoir une façon différente avec chaque élève vu leur problème, puis leur trouble de comportement. Des fois, il y a des intervenants qui agissent de la même façon avec tous les élèves, mais c'est pas tous les élèves qui ont les mêmes problèmes. » (1.15.D).

- 3) *Perception de la tâche* : La manière dont les participants perçoivent les tâches, les matières ou les projets influencent leur comportement vis-à-vis ceux-ci. Les enseignants doivent donc tenir compte des intérêts et des goûts des élèves en les intégrant aux activités d'enseignement-apprentissage, en s'adaptant à leur âge et à leurs capacités. D'une part, des travaux perçus par les élèves comme étant trop difficiles ou peu importants peuvent les amener à s'opposer ou à résister. D'autre part, ceux perçus comme amusants et stimulants favorisent les comportements d'engagement des élèves. « Bien, il y en a des profs qui font des activités full cool là pour des ados. (...) Les élèves, ils ne s'obstinent pas. Quand on aime de quoi, on ne s'obstine pas. » (1.15.D).
- 4) *Climat de classe* : Un climat de classe qui favorise l'engagement sur les objets d'apprentissage (p. ex. limiter le niveau de bruit, avoir le sens de l'humour) semble aussi important pour les participants. À leurs yeux, l'ambiance qui règne dans une classe influence la manière dont ils se comportent : « Tu sais, ça dépend souvent de l'atmosphère de la classe comment les gens ils se comportent. » (2.15.D).
- 5) *Participation active* : Participer activement en classe est important aux yeux des participants qui préfèrent être rapidement mis en action plutôt que d'assister à un enseignement magistral où ils sont passifs. Ils soulignent aussi l'importance des interactions en classe (p. ex. poser des questions lors d'un travail en grand groupe avec l'enseignant). La participation active des élèves semble souvent passer par du travail d'équipe, collectif et collaboratif. Ils doivent aussi avoir suffisamment de travail à faire durant une période pour les maintenir engagés. « Bien, faire de quoi d'interactif comme en général... Le travail de groupe, je pense que ça peut vraiment faire participer tous les élèves là. » (2.17.D).

- 6) *Supervision des apprentissages* : Les participants soulignent qu'il est préférable que les enseignants se déplacent en classe afin de superviser efficacement la progression des travaux et d'intervenir discrètement. D'une part, ils apprécient que les enseignants assurent un suivi en prenant le temps d'aller vérifier s'ils travaillent, s'ils avancent bien et s'ils ont besoin d'aide. D'autre part, ils souhaitent que leur rythme soit respecté et être autonomes en n'ayant pas toujours l'enseignant à côté d'eux. Un équilibre entre l'encadrement et l'autonomie semble donc important pour maintenir l'engagement des élèves.

3. Développer des relations positives

Les propos des participants ont également fait ressortir plusieurs pratiques utilisées par les enseignants afin de favoriser le développement de relations positives. Les participants soulignent l'importance d'avoir des relations positives avec les enseignants et de bien s'entendre avec eux. Ils décrivent les relations de qualité comme amicales, respectueuses en toute circonstance et encadrantes. La qualité des relations influence directement les comportements qu'ils adoptent et leur expérience à l'école : « Bien moi, j'ai comme l'attachement envers les professeurs là. Comme des fois les profs font des petites affaires pour un élève tu sais pour qu'il aime ça... Puis, je pense que c'est ça qui fait que j'aime cette école-là. Les profs s'attachent aux élèves, puis que c'est pas comme juste : ah, je fais mon *job* puis je m'en va le soir. » (2.17.D). Les analyses montrent que ce qui est vrai pour les relations avec les enseignants l'est aussi pour celles avec les techniciens en éducation spécialisée (TES) qui développent parfois même davantage de relations avec les participants dans les classes d'adaptation scolaire où ils sont présents. Cinq caractéristiques influencent particulièrement la qualité des relations selon les participants :

- 1) *S'intéresser aux élèves et apprendre à les connaître* : Prendre le temps de découvrir ce qu'ils aiment, ce qui les intéresse, leurs goûts, leurs particularités et être présents pour eux en leur montrant qu'on tient à eux et à leur réussite.
- 2) *Comprendre et écouter sans juger* : Être écoutés, pouvoir parler ou se confier aux enseignants ; que ceux-ci prennent le temps de les comprendre avec leurs vécus et leurs émotions : « Les meilleurs enseignants que j'ai eus à date sérieux, c'est vraiment ceux-là qui ont pris le temps de nous écouter. Quand ils le voient qu'on *feel* pas bien, ils prennent le temps

de venir nous parler dans le corridor, puis de nous demander qu'est-ce qui va pas jusqu'à tant qu'ils voient que ça va bien. » (1.15.D).

- 3) *Entretenir le lien tout au long de l'année* : Prendre le temps de maintenir et d'entretenir les relations tout au long de l'année, même si plus de temps est généralement accordé à les développer en début d'année.
- 4) *Maintenir un équilibre entre proximité et distance* : Trouver cet équilibre qui varie selon les élèves (connaître juste assez, mais pas trop, ne pas insister) et être sensible au fait que certains voudront préserver une plus grande distance (garder certains aspects privés) tandis que d'autres voudront être plus proches.
- 5) *Laisser les élèves connaître l'enseignant* : Apprendre à connaître personnellement leur enseignant, car le développement de relations de qualité ne se fait pas à sens unique et les enseignants doivent se faire connaître en s'ouvrant aux élèves : « Bien, moi j'aime ça, parce que j'aime ça connaître la prof de l'extérieur. C'est quoi qu'elle fait à l'extérieur de l'école. » (1.16.B).

Les propos des participants documentent aussi des pratiques influençant les liens avec leurs pairs. Ils rapportent que le fait de favoriser l'entraide par les pairs influence positivement la qualité des relations entre les élèves, alors que le fait d'isoler un élève ou de tenir des propos stigmatisants à son endroit auprès de ses pairs a pour effet de lui nuire : « Je trouvais ça plate, parce que tu sais, il y a du monde qui était dans la classe, puis qui s'amusait, puis moi j'étais dans mon trou. Puis tu sais, j'avais pas d'amis à cette école-là, je parlais vraiment à personne. Tu sais, parce que j'étais dans ce coin-là. J'avais pas le droit d'aller aux récréations... » (2.15.D). Par ailleurs, la présence de nombreux conflits entre les élèves et les classes homogènes où tous les élèves présentent des difficultés semblables semblent nuire à la qualité des relations entre les élèves. Aux yeux des participants, le respect et le sentiment d'appartenance apparaissent comme des éléments clés dans le développement de relations positives entre élèves : « Bien, moi je l'ai dit clairement en classe, j'ai dit : ici, on est pas une classe, on est comme une famille. » (2.16.B). Enfin, la collaboration entre les enseignants et les parents semble efficace pour développer des stratégies communes et aider les participants. Leurs propos mettent en évidence que les communications positives sont plus efficaces que les communications négatives :

« Ils appellent pas juste pour dire comme qu'on a fait des mauvaises choses-là. Des fois, quand on a des vraiment belles journées, ils prennent le temps de prendre le téléphone, puis d'appeler nos parents, puis de leur dirent qu'on a eu une vraiment belle journée là. (...) Ça fait du bien, parce que je sais qu'ils sont reconnaissants envers moi parce que ça bien été. (...) C'est l'fun pour chaque enfant de se faire dire par son parent : eille, l'école a appelé, puis ils m'ont dit que ça bien été aujourd'hui, puis ils sont fiers de toi. Ça aide, ça aide beaucoup l'enfant de se faire dire ça par son propre parent là. » (1.15.D).

4. Gérer les ressources

Les propos des participants ont permis de dégager plusieurs pratiques efficaces pour gérer les ressources en classe, dont certaines liées à l'espace comme : 1) maximiser l'espace disponible en classe ; 2) prévoir l'aménagement de différents lieux dans la classe (p. ex. coin lecture, grandes tables de travail) et 3) assigner des places aux élèves afin d'éloigner ceux qui ne s'entendent pas et d'offrir une place où chacun se sent bien : « C'est vraiment ma place qui me fait genre sentir bien, parce que c'est ma bulle. Mon endroit idéal, c'est vraiment juste à côté la porte. » (2.14.D). Les participants évoquent aussi des pratiques efficaces afin de gérer le matériel : 1) préparer le matériel nécessaire au cours ; 2) utiliser des objets favorisant la concentration (bouger sans déranger avec ballon d'exercice, vélo stationnaire, objets proprioceptifs, balles antistress, élastiques) et 3) écouter de la musique (individuellement ou en groupe). L'accès à ce matériel semble influencer la qualité de leurs comportements et de leurs apprentissages en classe : « Dans toutes les classes, on a un bac d'objets proprioceptifs pour qu'on gosse avec. Ça, ça l'aide vraiment. » (1.15.D). Enfin, peu de pratiques associées à la gestion du temps ont été soulevées, à l'exception de l'affichage des tâches prévues pour la période et des échéanciers.

5. Établir des attentes claires

Les discours des participants ont aussi mis en évidence plusieurs pratiques visant à établir des attentes claires. Tout d'abord, pour être efficaces, ils estiment que celles-ci doivent être développées en collaboration avec les élèves, notamment l'élaboration des règles de classe. Les enseignants doivent à la fois respecter et faire respecter ces règles de manière constante, cohérente et juste : « C'est sûr que c'est efficace d'avoir des règles. Ce qu'on fait, bien on les a mis sur le mur, ce qui fait que si à mettons quelqu'un ne respecte pas une certaine règle, bien, il va comme être averti là. » (2.16.D). Ensuite, les enseignants jugés efficaces sont capables de

transmettre des consignes claires et précises, ils s'assurent que les élèves ont compris les consignes et ils acceptent de les répéter au besoin. Enfin, les participants précisent que les routines d'accueil en début de cours font partie des pratiques efficaces à mettre en place : « Quand j'étais au primaire, on arrivait le matin, puis le prof il nous laissait pas rentrer tant et aussi longtemps qu'on y avait pas dit que ça allait bien, puis qu'on avait pas fait une petite poignée de main personnalisée. Ça aidait vraiment genre... ça part bien la journée là que tu sais le prof nous accueille avec un sourire, puis qu'il prenne le temps d'essayer de nous rendre heureux avant qu'on rentre en classe. » (1.15.D)

Comparaison des perceptions des élèves PDC

Les analyses mettent en évidence un large consensus et une grande uniformité entre les participants quant à l'efficacité perçue des pratiques de gestion de classe. Malgré cette unanimité, des analyses plus poussées ont permis de comparer leurs perceptions en fonction de leurs caractéristiques personnelles, du type d'école fréquentée et de leurs profils comportementaux. Le BASC^{MC}-3^{CDN-F} révèle des problématiques significatives, par rapport aux normes établies dans l'instrument, pour une majorité de participants à la composante « Problèmes scolaires » ($n = 10$) qui représente une mesure élargie de l'adaptation à l'école, de son utilité et de la satisfaction des participants qui signalent détester l'école intensément et souhaiter souvent être ailleurs. Cette composante comprend trois échelles cliniques qui mesurent l'inadaptation et identifient les caractéristiques négatives qui engendrent des dysfonctionnements. À cet égard, plusieurs participants présentent des problèmes significatifs sur l'échelle « Attitude envers l'école » ($n = 9$), ce qui indique des sentiments d'aliénation, d'hostilité, d'insatisfaction et de mécontentement envers l'école qui sont associés à des problèmes graves au sein de l'environnement scolaire et à un risque élevé de décrochage scolaire. Les analyses comparatives de cette échelle font ressortir des différences quant à l'importance accordée à certaines catégories de pratiques de gestion de classe. D'une part, les élèves qui rapportent des attitudes négatives envers l'école se sont davantage exprimés (en termes de fréquence) sur les pratiques punitives de gestion des écarts de conduite, comme les retenues et les suspensions, probablement dû au fait qu'ils y ont davantage été exposés. Ils ont aussi davantage abordé les pratiques visant à maintenir l'engagement, comme l'aide directe. D'autre part, les participants ayant des attitudes positives ont davantage discuté des pratiques visant à établir des attentes claires, comme les règles de classe qui impliquent les

élèves dans leur élaboration ; celles-ci étant d'ailleurs perçues plus efficaces par ces participants que par ceux présentant des problèmes significatifs d'attitudes envers l'école. Par ailleurs, le type d'école fréquentée semble associé à des différences concernant les pratiques liées au développement de relations positives. Les participants de l'école spécialisée (école D) ont davantage abordé ces pratiques, particulièrement celles liées aux relations entre les élèves, avec les intervenants (TES) et avec les parents, ce qui pourrait signifier que la culture de l'école influence leur importance. Enfin, aucune divergence de point de vue n'a émergé par rapport à l'âge, au genre, au code de difficulté et au niveau scolaire des participants ainsi qu'aux autres échelles cliniques du BASC^{MC}-3^{CDN-F}. Il est toutefois important de noter que ces derniers, peu nombreux, avaient des caractéristiques personnelles, comportementales et environnementales hautement homogènes en raison des critères de sélection précis.

Discussion et conclusion

Cet article visait à documenter l'efficacité perçue par des élèves PDC des pratiques de gestion de classe des enseignants et à comparer leurs perceptions en fonction de facteurs personnels, comportementaux et environnementaux. Les résultats permettent de dresser un certain nombre de constats en lien avec la littérature dans le domaine. Alors que l'étude des perceptions des élèves vis-à-vis de la gestion de classe demeure un terrain relativement peu exploré (Montouro *et al.*, 2015), les résultats de cette recherche tendent à confirmer ce que plusieurs chercheurs avancent : la voix des élèves PDC mérite d'être écoutée et entendue, puisque ceux-ci ont beaucoup à nous offrir et à nous apprendre et qu'ils ont réellement la capacité de poser un regard critique qui s'avère fort pertinent, précis et nuancé par rapport à ce qu'ils voient et vivent à l'école (p. ex. Davies *et al.*, 2014 ; Flynn, Shelvin et Lodge, 2013).

Tout d'abord, les propos des participants concernant la gestion de classe mettent clairement en évidence que gérer efficacement une classe dépasse largement la gestion des écarts de conduite. Cette conception, encore répandue autant en pratique qu'en recherche, ne semble pas dominante chez les participants qui se sont tous exprimés sur des pratiques liées aux cinq composantes du modèle CCGC. Alors que la nature de leurs difficultés les amène à accorder une place centrale à la gestion des écarts de conduite, il est intéressant de noter qu'ils ont rapporté plus de pratiques associées à la composante Capter l'attention et maintenir l'engagement qu'à la composante

Développer des relations positives. Contrairement à certaines études qui accordent un rôle prépondérant à la qualité des relations enseignant-élève (Hajdukova, Hornby et Cushman, 2014 ; Sellman, 2009), il semble que les participants à cette recherche tendent à lui accorder un rôle un peu moins central que prévu dans la gestion de classe. Ces derniers accordent plutôt une place prioritaire aux pratiques de gestion de classe visant à maintenir leur engagement et leur motivation, comme l'aide directe reçue de la part des enseignants et la différenciation pédagogique. Ces résultats peuvent certainement s'expliquer en partie par le fait que les participants présentent tous des retards significatifs sur le plan des apprentissages pour lesquels ils expriment d'importants besoins d'aide et de soutien, et ce, malgré le fait qu'ils soient nombreux à entretenir des attitudes très négatives envers l'école. Il est possible que les expériences négatives vécues avec certains enseignants durant leur parcours scolaire amènent aussi les participants à accorder une moins grande importance aux relations qu'ils entretiennent avec eux en leur accordant un rôle plus secondaire dans la prévention et la gestion des comportements difficiles. Les profils comportementaux d'une majorité de participants montrent d'ailleurs qu'ils éprouvent des problèmes scolaires significatifs pouvant être associés à des difficultés substantielles en ce qui a trait à l'établissement et au maintien de relations avec les autres, ce qui permet certainement d'expliquer, en partie, leur réserve vis-à-vis de l'importance des relations positives.

Les résultats de cette étude tendent également à confirmer l'affirmation de Montouro *et al.* (2015) selon laquelle « les meilleures pratiques de gestion de classe sont inclusives » (p. 356, traduction libre). D'une part, les participants soulignent clairement l'efficacité des pratiques de gestion de classe éducatives, coopératives, préventives et positives et, d'autre part, l'inefficacité des pratiques punitives, réactives, négatives et d'exclusion, ce qui tend à corroborer les résultats de plusieurs autres recherches menées auprès d'élèves (Bear, Slaughter, Mantz et Farley-Ripple, 2017 ; Montouro *et al.*, 2015). À l'instar d'autres recherches similaires (p. ex. Sellman, 2009 ; Swinson, 2010), celle-ci réaffirme la préférence des élèves PDC pour des interventions comme le renforcement, les discussions en privé, l'aide directe, les règles et consignes claires et la supervision active des travaux. Elle tend aussi à confirmer que les pratiques punitives visant à exclure ont des effets néfastes sur l'expérience scolaire, l'émergence de problèmes scolaires et le développement d'attitudes négatives envers l'école. Les résultats de cette recherche tendent aussi à montrer une étonnante concordance entre les pratiques perçues efficaces par les élèves PDC

pour gérer la classe et celles identifiées par la recherche dans le domaine et mises en évidence dans la recension de Gaudreau *et al.* (2016). Cette concordance avait déjà été identifiée par rapport aux perceptions de ces élèves concernant la gestion des écarts de conduite (Bernier *et al.*, soumis-a), mais cette étude permet d'étendre le constat aux quatre autres composantes de la gestion de classe puisque les perceptions des élèves PDC ayant pris part à cette recherche tendent à recouper plusieurs stratégies d'intervention déjà reconnues comme efficaces.

Cette recherche exploratoire présente certaines limites qui invitent à interpréter les résultats de manière nuancée. Tout d'abord, la petite taille de l'échantillon de participants ($N = 14$) et la faible étendue de leur âge (14-17 ans) ne permet évidemment pas de généraliser les résultats à l'ensemble des élèves PDC, même s'ils reflètent certainement la réalité de plusieurs d'entre eux. Les participants à cette recherche étaient tous scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire lors des entrevues, ce qui pourrait signifier que les pratiques des enseignants de ces milieux sont surreprésentées. Même s'ils avaient tous déjà fréquenté des classes ordinaires durant leur parcours, les participants ont probablement davantage rapporté des pratiques liées à leurs expériences les plus récentes, c'est-à-dire celles en classes d'adaptation scolaire. Les futures recherches sur les perceptions des élèves PDC concernant les pratiques de gestion de classe devraient tenter de croiser les regards en comparant les perceptions d'élèves avec ou sans difficulté scolarisés en classe ordinaire et d'adaptation scolaire. Il serait également pertinent de comparer les perceptions des élèves avec celles des intervenants d'une même classe (pairs, enseignants, TES). Des recherches quantitatives pourraient alors être envisagées afin de documenter les perceptions d'un plus grand nombre d'élèves, issus d'une diversité de milieux, et d'étudier leur évolution dans le temps. À cet égard, des méthodes de recherches innovantes sont à élaborer pour documenter les perceptions des élèves du primaire.

Novatrice tant sur le plan social que scientifique, cette recherche a permis de contribuer de manière significative à notre compréhension des pratiques de gestion de classe en offrant un point de vue alternatif à celui des intervenants des milieux scolaires et complémentaires à celui des études antérieures dans le domaine. En identifiant un vaste inventaire de pratiques perçues efficaces par des élèves PDC, cette recherche permet de guider les enseignants sur les pratiques à privilégier pour faire face au défi quotidien que représente la gestion de classe en les persuadant de l'importance de recourir à celles perçues efficaces par les élèves PDC.

Bibliographie

- Bear, G. G., Slaughter, J. C., Mantz, L. S. et Farley-Ripple, E. (2017). Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching and Teacher Education*, 6510-20. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.001
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (soumis-a). La gestion de classe vue à travers le prisme des perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (soumis-b). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198. doi: 10.1080/08856251003658702
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4^e éd.). Los Angeles, CA : SAGE Publications.
- Davies, J. D. et Ryan, J. (2014). Voices from the Margins : The Perceptions of Pupils with Emotional and Behavioral Difficulties About Their Educational Experiences. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., p. 526 pages). Los Angeles, CA : SAGE.
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46. doi : 10.7202/1028011ar
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher Perceptions and Behavioral Strategies for Students With Emotional Disturbance Across Educational Environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. doi: 10.1080/1045988X.2011.574170
- Flynn, P., Shelvin, M. et Lodge, A. (2013). Pupil voice and participation : Empowering children with emotional and behavioural difficulties. Dans T. Cole, H. Daniels et J. Visser (dir.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (p. 246-253). Milton Park, Angleterre : Routledge.
- Forness, S. R. et Knitzer, J. (1992). A New Proposed Definition and Terminology to Replace "Serious Emotional Disturbance" in Individuals with Disabilities Education Act. *School Psychology Review*, 21(1), 12.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Education.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). Gestion de classe et inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139-152). Louvain-La-Neuve, Belgique : Éditions DeBoeck Supérieur.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil-teacher relationships: perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156. doi: 10.1080/02643944.2014.893007
- Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including Students with Significant Social, Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream School Settings. Dans P. Garner, J. M. Kauffman

- et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., p. 335-348). Los Angeles, CA : SAGE.
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Partin, T. C. M., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2011). A Comparison of the Instructional Context for Students with Behavioral Issues Enrolled in Self-Contained and General Education Classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99.
- McCormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *The International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293. doi: 10.1108/09513541111120114
- 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 (ÉHDA)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2016). *Statistiques de l'éducation — Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire — Édition 2015*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Mitchell, M. M. et Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610. doi: 10.1016/j.jsp.2013.05.005
- Montouro, P. et Lewis, R. (2015). Students' perception of misbehavior and classroom management. Dans T. E. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of Classroom Management* (2^e éd., p. 344-362). New York, NY : Lawrence Erlbaum.
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015). *BASC-3CDN-F Système d'évaluation du comportement de l'enfant — Troisième édition — version pour francophones du Canada, Autoévaluation (SRP-A) Adolescent 12-21 ans*. Don Mills, Ontario : NCS Pearson, Inc.
- Schunk, D. H. et Meece, J. L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, N.J: Laurence Erlbaum.
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. doi: 10.1080/13632750802655687
- Swinson, J. (2010). Working with a Secondary School to Improve Social Relationships, Pupil Behaviour, Motivation and Learning. *Pastoral Care in Education*, 28(3), 181-194. doi: 10.1080/02643944.2010.504221
- Tran, V. D. (2015). Predicting Student Misbehavior, Responsibility and Distraction from Schoolwork from Classroom Management Techniques: The Students' Views. *International Journal of Higher Education*, 4(4). doi: 10.5430/ijhe.v4n4p178
- Way, S. M. (2011). School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375. doi: 10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x

Chapitre 6 — Troisième article

Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales

Vincent Bernier, Nancy Gaudreau et Line Massé

Accepté par la Revue des sciences de l'éducation

Résumé

Les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) sont généralement perçus comme plus difficiles à scolariser en classe ordinaire. À l'aide du modèle de causalité triadique réciproque, cet article présente les résultats d'une recherche visant à décrire l'influence des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire de ces élèves et à documenter les enjeux liés à leur scolarisation en classe ordinaire. Les entrevues menées auprès de quatorze élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire révèlent que la manière dont les enseignant·e·s⁹ gèrent la classe influence significativement leur expérience scolaire. De nombreux leviers susceptibles de favoriser leur réintégration au secteur régulier ont aussi été identifiés.

Classroom management practices, school experience and access to regular classroom: perceptions of students with behavioral difficulties

Abstract

Students with emotional and behavioral difficulties (EBD) are generally perceived as the most difficult to educate in mainstream classroom. Based on the reciprocal triadic causality model, this article presents the results of research aimed at describing the influence of classroom management practices on the school experience of these students and at documenting the challenges linked to their schooling in regular class. Individual interviews with fourteen EBD students enrolled in special education classes in high school revealed that how teachers manage their classroom significantly influence their school experience. Numerous levers likely to favor their reintegration into regular classes have also been identified.

⁹ Cet article utilise la féminisation avec le point médian, puisqu'il s'agit d'une exigence de la revue dans laquelle il a été soumis.

Introduction

Les élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) se caractérisent par le fait qu'ils présentent régulièrement des manifestations comportementales ou émotionnelles à l'école qui diffèrent de manière significative par rapport à leur groupe d'âge, à leur stade de développement, aux normes culturelles ou aux règles établies et qui affectent négativement leur rendement scolaire et le développement de leurs compétences (Forness et Knitzer, 1992). Leurs difficultés se caractérisent aussi par le fait qu'elles persistent dans le temps, se présentent dans plusieurs contextes, coexistent avec d'autres difficultés ou troubles et persistent malgré les interventions individuelles mises en place à l'école (Mundschenk et Simpson, 2014). Ainsi, la nature, l'intensité, la fréquence et la complexité de leurs difficultés font en sorte que les élèves PDC sont plus souvent scolarisés en classes d'adaptation scolaire que leurs pairs présentant d'autres besoins particuliers (Hornby et Evans, 2014). En fait, la scolarisation de ces élèves représente un défi complexe pour les systèmes scolaires ayant pris un virage inclusif dans les dernières années, dont celui du Québec, malgré qu'il s'inscrive encore davantage dans un modèle intégratif (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Aujourd'hui, force est de constater que les élèves PDC continuent d'être « exclus de l'inclusion » (Heflin et Bullock, 1999, p.105), puisqu'ils représentent une des seules catégories d'élèves à besoins particuliers à ne pas être davantage scolarisés en classe ordinaire depuis le début des années 2000 (Rousseau, Point et Vienneau, 2015). Souvent mis à l'écart de cet environnement où leur présence s'avère plutôt controversée, voire contestée, ils sont moins susceptibles d'y être accueillis positivement que les autres élèves (Kauffman et Landrum, 2018). Cette situation aurait tendance à contribuer à l'émergence de leurs difficultés d'adaptation et d'apprentissage et à leur décrochage scolaire (Fortier et Prochnow, 2018).

Dans ce contexte, plusieurs élèves PDC témoignent vivre des expériences négatives et déplaisantes à l'école où ils se sentent souvent peu appréciés, incompris et insatisfaits, entre autres par rapport à la gestion de classe (Whitley, Lupart et Beran, 2009). Ils perçoivent aussi vivre des expériences moins justes, moins équitables et moins démocratiques que les autres élèves de la classe ordinaire (Desbiens, Levasseur et Roy, 2014). De plus, ils rapportent vivre des expériences sociales plus pauvres avec leurs pairs et entretenir des relations difficiles avec leurs enseignant·e·s qui leur accorderaient souvent plus d'attention pour leurs comportements

inappropriés que pour leurs besoins d'apprentissage (Davies et Ryan, 2014). Par ailleurs, ces élèves rapportent vivre des expériences plus positives en classe d'adaptation scolaire qu'en classe ordinaire (Sellman, 2009). En particulier, ils semblent apprécier la structure, la régularité, la constance, le faible ratio enseignant-élève, la qualité des relations et les interventions individuelles offertes dans ce type de classe (Bernier, Gaudreau et Massé, soumis). Ils tendent aussi à avoir un point de vue plus positif que leurs pairs des classes ordinaires concernant les pratiques de gestion de classe de leurs enseignant·e·s (Trotman, Tucker et Martyn, 2015); ceux des classes d'adaptation scolaire utilisant davantage les pratiques recommandées et disposant d'un registre plus diversifié (Massé *et al.*, 2020). Malgré qu'ils préfèrent la classe d'adaptation scolaire, celle-ci ne semble pourtant pas en mesure de répondre pleinement à leurs besoins scolaires et sociaux, puisque plusieurs élèves PDC souhaitent réintégrer la classe ordinaire (Graham, Van Bergen et Sweller, 2016). Or, même après un court placement en adaptation scolaire, ils sont nombreux à rencontrer des difficultés significatives à réintégrer le régulier, faisant en sorte que la majorité d'entre eux poursuivent leur scolarisation dans des voies alternatives (Pillay, Dunbar-Krige et Mostert, 2013).

Ce portrait plutôt négatif s'explique, en partie, par les nombreux obstacles qui entravent la création de milieux scolaires inclusifs, dont les pratiques et attitudes des enseignant·e·s, l'organisation scolaire et la collaboration des acteurs scolaires (Rousseau, Point, Desmarais et Vienneau, 2017). À cet égard, la qualité des pratiques de gestion de classe apparaît comme une condition essentielle au succès de la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire (Gaudreau, Verret, Massé, Nadeau et Picher, 2018). Ainsi, la manière dont ceux-ci gèrent leur classe semble avoir le potentiel de prévenir leur exclusion et de leur faire vivre des expériences scolaires positives (Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). D'une part, l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire des élèves PDC mérite donc d'être explorée plus en profondeur. D'autre part, les enjeux liés à la réintégration des élèves PDC en classe ordinaire doivent être identifiés. Les perceptions des élèves PDC concernant les pratiques de gestion de classe des enseignant·e·s qui contribuent à leur faire vivre des expériences scolaires positives et les conditions liées au succès de leur réintégration en classe ordinaire représentent un domaine de recherche encore peu exploré. À notre connaissance très peu d'études ont traité ces thématiques sous cet angle. Cette recherche entend donc apporter une contribution significative au développement des connaissances permettant de soutenir le virage inclusif du système scolaire

québécois. Pour y parvenir, elle vise à répondre aux deux questions suivantes : 1) Comment les pratiques de gestion de classe des enseignant·e·s influencent-elles l'expérience scolaire d'élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire? et 2) Comment ces élèves perçoivent-ils l'accessibilité à la classe ordinaire et leur réintégration à celle-ci?

Contexte théorique

Afin de répondre aux questions de recherche, le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2012) a été retenu et adapté. Issu de la théorie sociocognitive développée par Bandura, ce modèle s'avère l'un des plus utilisés pour expliquer, prédire et opérationnaliser le comportement humain (Kauffman *et al.*, 2018). Il suggère que le fonctionnement des individus est influencé par des relations dynamiques, réciproques et permanentes entre des déterminants : 1) personnels (p. ex. habiletés, connaissances, sentiments, croyances, attitudes, stress); 2) comportementaux (p. ex. schéma d'actions, engagement, évitement) et 3) environnementaux (p. ex. contexte social et organisationnel, contraintes, stimulations). Appliqué à cette recherche, il présente l'avantage de mettre en relation les caractéristiques individuelles des élèves, leurs comportements et leurs environnements afin de décrire comment ces facteurs influencent l'expérience scolaire et l'accessibilité à la classe ordinaire. Ce modèle permet ainsi d'étudier spécifiquement l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire des élèves PDC, tout en intégrant l'influence réciproque d'autres facteurs issus des volets cognitifs, sociaux et comportementaux. Il s'avère aussi pertinent pour documenter les perceptions de l'accessibilité à la classe ordinaire et classer les enjeux relatifs à la réintégration des élèves PDC. La Figure 4 présente l'adaptation du modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2012) au contexte de la recherche.

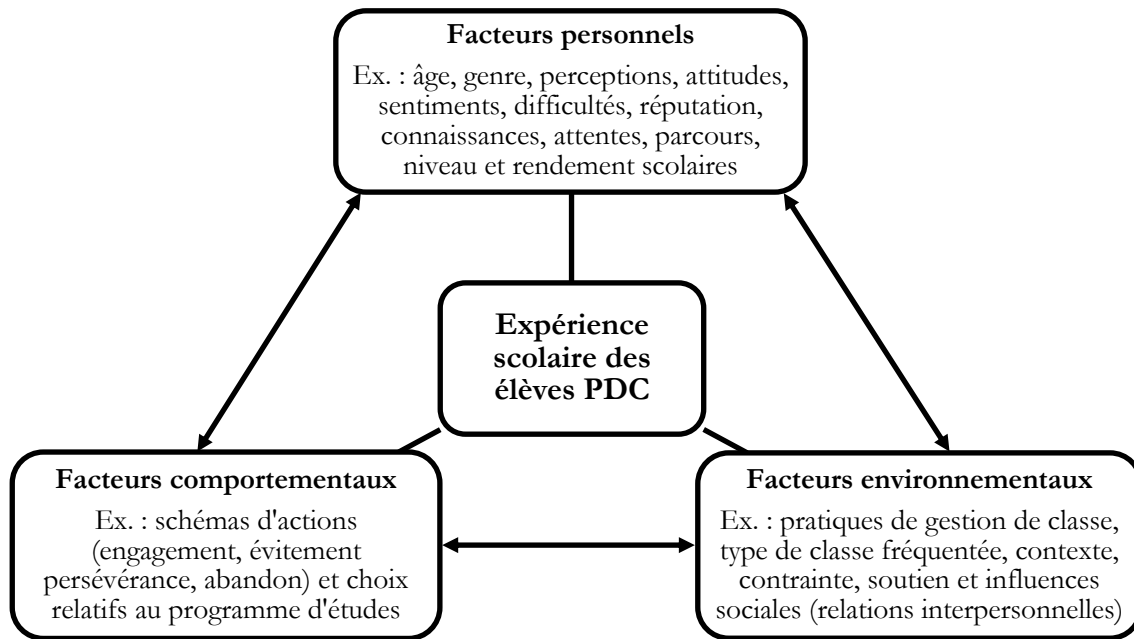


Figure 4. Adaptation du modèle de causalité triadique réciproque

Expérience scolaire et pratiques de gestion de classe : définitions des concepts

Représentant un champ d'étude récent, l'expérience scolaire se compose à la fois d'une dimension objective et d'une dimension subjective (De Léonardis, Capdevielle-Mougnibas et Prêteur, 2006). Sans exclure complètement la dimension objective du concept (p. ex. les données sur le parcours scolaire, le programme d'étude, le rendement), cette recherche s'est avant tout intéressée à sa dimension subjective qui réfère au sens que les élèves accordent à leur scolarité et à leur manière de s'y adapter ou de s'y opposer (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012). Dans ce contexte, l'expérience scolaire correspond au sens donné par un·e élève à l'ensemble des événements vécus et des situations traversées (p. ex. activités ou moments marquants), des personnes rencontrées (p. ex. qualité des relations) et des connaissances acquises (p. ex. ce dont il se souvient) durant son parcours scolaire (inspiré de Bergeron, Bergeron et Tardif, 2019). Pour Courtinat-Camps et Prêteur (2012), il est ainsi possible d'accorder « une place de plus en plus importante aux sentiments des élèves, à leurs arguments et justifications ainsi qu'aux récits par lesquels s'expriment leurs expériences » (p. 5). Enfin, les pratiques de gestion de classe réfèrent à « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, de maintenir ou de restaurer un

climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (Gaudreau, 2017, p. 7).

Troisième et quatrième objectifs de la thèse

Cette étude vise à décrire l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire d'élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire, tout en intégrant les influences réciproques d'autres facteurs issus du cadre théorique. Elle vise aussi à documenter leurs perceptions concernant l'accessibilité à la classe ordinaire et à identifier les principaux enjeux personnels, comportementaux et environnementaux relatifs à leur réintégration au secteur régulier.

Méthodologie

Pour atteindre ces objectifs, une approche méthodologique qualitative interprétative a été retenue afin de comprendre et d'approfondir un phénomène à partir de la perspective et de l'expérience des acteurs concernés en contexte (Creswell et Poth, 2018). Les méthodes de collecte et d'analyse des données ont ainsi permis de mettre en valeur la voix d'élèves PDC.

Participants·es

Cette recherche a été menée auprès de quatorze élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire issus de quatre écoles secondaires québécoises. Cette clientèle a été retenue pour trois raisons principales : 1) leur âge (14-18 ans) leur permet de consentir seuls à participer à l'étude, ce qui a facilité le recrutement (article 21 du Code civil du Québec) ; 2) leur bagage d'expériences est riche et ils ont la maturité de poser un regard critique sur celui-ci (Davies *et al.*, 2014) ; 3) peu d'études leur ont donné la possibilité de s'exprimer et de se faire entendre à propos de ce qu'ils vivent à l'école (Sellman, 2009). En moyenne, ils·elles fréquentaient une classe d'adaptation scolaire depuis trois ans (entre 1 et 7) et avaient fréquenté quatre écoles différentes depuis le début de leur scolarité (entre 2 et 7). Le Tableau 3 présente les principales caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon.

Tableau 3. *Caractéristiques des participant·e·s*

Caractéristiques	Propriétés	Fréquence (N = 14)
Genre	Filles	3
	Garçons	11
Âge	14 ans	3
	15 ans	5
	16 ans	5
	17 ans	1
Rendement scolaire au moment de la collecte	Aucun échec	7
	1 à 2 échecs	6
	3 à 4 échecs	1
Redoublement durant le parcours scolaire	Jamais	1
	1 fois	9
	2 fois	3
	4 fois	1

Déroulement

Une fois l’approbation éthique de l’Université du chercheur principal obtenue, les directions de seize écoles secondaires québécoises ayant des classes d’adaptation scolaire pour élèves PDC ont été invitées à collaborer à cette étude. Celles de deux écoles publiques, d’un centre de formation alternatif et d’une école privée ont confirmé leur soutien au projet. Les participant·e·s potentiel·elle·s ont été identifié·e·s par les directions d’école en fonction des critères fournis (c.-à-d. élèves PDC scolarisés en classe d’adaptation scolaire et âgés de 14 à 18 ans) et invité·e·s à une rencontre d’information avec le chercheur. À la suite de ces rencontres, quatorze élèves PDC, sur dix-huit candidat·e·s rencontré·e·s, ont accepté de participer à l’étude. Les parents des participant·e·s ont tous reçu une lettre d’information leur permettant de bien saisir la nature du projet et ses implications pour leurs enfants. La collecte de données s’est déroulée entre février et avril 2019. Une rencontre préparatoire a d’abord été réalisée avec chacun·e d’entre eux·elles afin de permettre au chercheur de faire leur connaissance dans un cadre informel et de leur faire remplir le formulaire de consentement. Cette visite a aussi permis la consultation de leurs dossiers scolaires et de leurs plans d’intervention. Ceux-ci ont été analysés à l’aide d’un formulaire permettant de recueillir les informations sociodémographiques. Enfin, une entrevue semi-dirigée individuelle, d’environ 60 minutes, a été réalisée à un moment qui ne nuisait pas à leurs apprentissages.

Instrumentation

Les entrevues ont été réalisées à l'aide d'un guide d'entretien détaillé abordant trois thèmes principaux : 1) les pratiques de gestion de classe des enseignant·e·s et leur efficacité (p. ex. qu'est-ce qui aide le plus les élèves à bien se comporter en classe ?) ; 2) leur influence sur l'expérience scolaire (p. ex. comment la manière dont les enseignant·e·s gèrent la classe influence-t-elle ton expérience ?) et 3) les enjeux relatifs à la réintégration en classe ordinaire (p. ex. qu'est-ce qui favoriserait ta réintégration en classe ordinaire ?). Constitué de 16 questions ouvertes, le guide d'entretien a été construit en respectant le principe d'entonnoir, débutant par des questions plus générales et factuelles pour ensuite aller vers des questions plus spécifiques et personnelles.

Analyse des données

Les entrevues ont été enregistrées sur bandes audio, transcrites dans Word par le chercheur, anonymisées et intégrées au logiciel *NVivo* (version 12) pour être analysées à partir d'une catégorisation thématique. Les catégories ont été définies en fonction des objectifs et de l'adaptation du modèle de causalité triadique réciproque. Pour le premier objectif, les pratiques de gestion de classe ont été catégorisées en fonction de leur efficacité perçue par les participant·e·s (efficace ou inefficace) alors que l'expérience scolaire a été analysée selon le sens (positif ou négatif) donné par ces dernier·ère·s aux événements vécus, aux situations traversées, aux personnes rencontrées et aux souvenirs racontés. Pour le deuxième objectif, les enjeux relatifs à la réintégration ont été classés dans les trois catégories de facteurs du cadre théorique retenu. Le processus d'analyse s'est effectué selon les cinq étapes proposées par Creswell *et al.* (2018) : 1) gérer et organiser les données (transcription des entrevues et préparation du fichier d'analyse *NVivo*) ; 2) lire et annoter les données (prise de connaissance de l'ensemble des données et identification des principales idées émergentes) ; 3) coder les données (catégorisation des propos dans les codes prédéfinis par le cadre d'analyse) ; 4) interpréter les résultats (identification du sens et des thèmes dominants et récurrents dans les réponses obtenues) ; 5) représenter les résultats (sélection d'extraits représentatifs du sens des réponses des participant·e·s). Pour garantir la production de résultats fiables, crédibles et rigoureux, la technique de triangulation du chercheur a été utilisée au cours du processus d'analyse (Fortin et Gagnon, 2010). Pour chaque extrait, un code est utilisé afin d'identifier le·la participant·e de façon confidentielle (1 = fille, 2 = gars ; âge ; école actuelle [A, B, C, D]). Enfin, les données

obtenues dans les dossiers scolaires (âge, niveau scolaire, école fréquentée) ont été ajoutées au fichier *NVivo* sous la forme d'attributs spécifiques à chaque participant·e.

Résultats

Les analyses des entrevues individuelles ont d'abord permis de catégoriser plusieurs centaines d'énoncés illustrant des expériences scolaires positives ou négatives. Les résultats montrent que les participant·e·s se sont davantage exprimé·e·s à propos d'expériences négatives (66 % des énoncés traités) que positives (34 %). En général, ils témoignent d'un vécu assez négatif à l'école comme le résume ce participant pour qui son expérience consiste «à des problèmes de comportement puis des mauvaises notes» (2.14.B). Ensuite, les résultats indiquent une relation étroite entre les expériences négatives rapportées et la scolarisation en classe ordinaire. De plus, il existe une nette association entre ce type de classe et les pratiques de gestion de classe perçues inefficaces ; ces dernières étant fortement liées aux expériences négatives. Ces constats généraux se retrouvent en trame de fond dans l'ensemble des résultats subséquents.

Influence perçue des pratiques de gestion de classe du personnel enseignant sur l'expérience scolaire d'élèves PDC

En cohérence avec les objectifs de la recherche, les analyses se sont avant tout concentrées sur le rôle des pratiques de gestion de classe, sans tenter de dresser un portrait exhaustif de tous les facteurs qui influencent l'expérience à l'école des participant·e·s. En conformité avec le cadre théorique, les analyses ont aussi permis d'identifier d'autres facteurs personnels, comportementaux et environnementaux interagissant dans la relation entre les pratiques de gestion de classe et l'expérience scolaire. L'influence perçue de la gestion de classe sur leur expérience scolaire se décline ainsi en deux grandes catégories. Notons que les perceptions des élèves PDC concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe ont fait l'objet d'un autre article (voir Bernier *et al.*, soumis).

Les pratiques de gestion de classe perçues inefficaces par les élèves PDC tendent à influencer négativement leur expérience scolaire

Leurs propos mettent en évidence comment l'utilisation de pratiques de gestion de classe inefficaces peut nuire à la qualité de leur expérience scolaire. Tout d'abord, ils mettent en lumière

l'influence considérable que peut avoir un·e seul·e enseignant·e sur celle-ci. Certains rapportent que le fait de rencontrer un·e enseignant·e qui gère peu efficacement sa classe a une réelle incidence sur leur parcours scolaire (p. ex. redoublement, placement, classement), comme le souligne ce participant : « Personne l'écoutait, personne. Je me rappelle, je sais pas si c'est un hasard, mais quatre ou cinq de cette classe-là, on est allé en adaptation scolaire ou en présecondaire là. » (2.15.B). Il semble aussi que le fait d'avoir un·e enseignant·e qui utilise surtout des pratiques punitives comme le retrait, l'isolement, les retenues et les suspensions, produise des effets très néfastes sur divers facteurs associés leur expérience scolaire, comme leurs comportements, leur parcours et leur rendement scolaires :

« Bien, j'étais toujours au retrait, ça fait que j'aime pas le prof là. Ça me porte pas non plus à aimer l'école, parce que tu t'en vas voir ce prof-là. Ça fait que, t'es comme, j'ai pas envie d'y aller. C'est à cause de ça pas mal que j'ai commencé à *choker*. J'ai pas passé mon année justement parce que j'étais plus souvent au retrait ou en train de *choker* mon cours. Ça fait que j'ai été mis dehors de l'école, puis je suis rendu ici [classe d'adaptation scolaire], puis depuis le début de l'année, bien ça va bien. » (2.16.C-2).

Les témoignages des participant·e·s montrent que le recours à des pratiques perçues inefficaces tend à accélérer leur exclusion vers les classes d'adaptation scolaire. Certain·e·s se rappellent très bien d'événements traumatisants vécus impliquant des interventions punitives, agressives ou exclusives. Ces interventions ont eu des effets très négatifs sur leur expérience en classe ordinaire où plusieurs d'entre eux se sentaient exclus de l'intérieur :

« En 6^e année, j'avais un gros problème. Je me suis fait sortir de la classe. J'avais plus le droit de rentrer. Là, ils m'ont mis dans un coin avec un paravent, ça fait que personne pouvait me voir ou venir me déranger. J'avais pas le droit de rentrer dans la classe. (...) Genre, c'était un coin dans le corridor. Tu sais, c'était l'hiver, ça fait qu'on voyait rien. C'était noir. (...) Ça fait en sorte que je veux plus sortir dans d'autres pièces. À mettons, ils vont me proposer de changer de local parce que j'ai de la misère, je veux pas. Je veux rester dans ma classe. J'aime pas ça, j'ai jamais aimé ça. (...) Je trouvais ça plate, parce que tu sais, il y a du monde qui était dans la classe, puis qui s'amusait, puis moi j'étais dans mon trou. Puis, j'avais pas d'amis à cette école-là, je parlais vraiment à personne. » (2.15.D).

Par ailleurs, les attitudes des enseignant·e·s influencent la manière dont les élèves se comportent. Cette influence assez forte semble gouvernée par le principe de réciprocité, très dominant dans les propos des participant·e·s. Ce principe, souvent exprimé à la négative, se résume avec

simplicité : si l'enseignant·e adopte des attitudes négatives (p. ex. crier, critiquer, insister, manquer de respect et de patience, être trop sévère, voire agressif ou injuste, menacer les élèves, confronter, rejeter, intervenir en public), l'élève aura tendance à moins bien se comporter (p. ex. évitement, opposition, provocation, réplique), alors que s'il adopte des attitudes positives (p. ex. être agréable, ouvert, à l'écoute, gentil, souriant, heureux, énergique, authentique et honnête), l'élève aura tendance à bien se comporter (p. ex. engagement, respect, motivation). Ainsi, ils reconnaissent que le choix des techniques et stratégies utilisées par les enseignant·e·s et les attitudes qu'ils adoptent ont une influence directe sur leur expérience à l'école : « Personnellement, je le sais que des fois ils utilisent pas la bonne technique. Puis s'ils utilisent pas la bonne technique, je vais juste avoir le goût de le faire chier encore plus. En fait, moi j'ai un principe avec les enseignants, c'est : si tu es correct avec moi, je vais être correcte avec toi. Mais si tu me fais chier, je vais te faire chier aussi, puis ça va être la même affaire, ça va être quite. » (1.15.B).

Selon les participant·e·s, les comportements des élèves sont souvent une réplique ou une réponse aux comportements adoptés par les enseignant·e·s et ceux des élèves influencent aussi l'expérience des enseignant·e·s : « C'était plus moi qui étais le côté négatif de l'expérience des profs » (2.14.D). La relation entre les pratiques de gestion de classe des enseignant·e·s et les comportements des participant·e·s est aussi teintée par un vif sentiment d'injustice qui amène la majorité d'entre eux à se sentir rejetés, à croire que c'est toujours de leur faute (bouc émissaire), qu'on leur manque de respect, qu'on ne les croit pas et ne les prend pas au sérieux. L'injustice ressentie catalyse la relation entre les pratiques perçues inefficaces et les expériences scolaires négatives : « Quand que j'étais au régulier, c'était tout le temps moi qui sortais ou bien c'était tout le temps moi la faute. (...) Ouin, des fois c'était injuste là. Tu sais, des fois quelqu'un faisait une affaire, mais c'était moi qui étais chicané. (...) J'étais fâché. Tu sais, j'essayais de dire que c'était pas vrai, mais des fois, ça marchait pas là, parce que genre, il y en deux ou trois qui disaient ça, puis il y avait juste moi qui disais que c'était pas vrai... » (2.17.D).

Les pratiques de gestion de classe perçues efficaces par les élèves PDC tendent à influencer positivement leur expérience scolaire

Leurs témoignages mettent en évidence l'influence positive que peuvent avoir les enseignant·e·s qui utilisent des pratiques de gestion de classe perçues efficaces sur leur expérience scolaire. De

fait, les pratiques visant à développer des relations positives (p. ex. lien maître-élève significatif) semblent avoir une influence déterminante : « Tu vas trouver une année plate parce que tu t'entends pas bien avec ton prof. Tu vas adorer ton année parce que tu t'entends bien avec ton prof. Tu sais, il gère bien, il fait des bons cours, il fait des belles activités, ça on aime bien. » (2.15.D).

De plus, le fait d'offrir des explications supplémentaires et de l'aide opportune, de s'engager activement dans la réussite des élèves, d'essayer de les comprendre plutôt que de les punir, de les encourager, de les soutenir et de leur proposer des activités motivantes, variées et stimulantes et d'avoir le sens de l'humour, tend à influencer positivement leur expérience scolaire. En général, ces pratiques les amènent à se sentir compris, respectés et écoutés : « Des fois, ils utilisent vraiment les bonnes techniques. Puis, genre, c'est pas que je me sens bien, mais je me sens compris, puis écouté quand qu'ils utilisent la bonne technique. » (1.15.D). De plus, selon eux, ces pratiques ont une influence positive sur leur rendement, leur bien-être et leur motivation à l'école, comme le mentionne cette participante qui rappelle toutefois que ces méthodes, quoiqu'efficaces, ne fonctionnent pas toujours (p. ex. si l'élève ne veut pas collaborer) : « Je me sens bien [quand les enseignants utilisent les bonnes stratégies avec moi], mais ça dépend encore comment que je suis. S'ils utilisent les bonnes stratégies, mais que moi je ne veux pas, je vais pas collaborer. Si je suis fâchée, mais qu'en même temps j'ai encore conscience, je vais essayer de collaborer. » (1.15.B).

La majorité affirme cependant que même si les enseignant·e·s avaient utilisé de meilleures pratiques de gestion de classe, ils n'auraient pas pu poursuivre leur scolarité en classe ordinaire. Le cas échéant, ils estiment qu'ils auraient eu encore plus de difficultés, tant sur le plan des comportements que des apprentissages, et, qu'ils auraient peut-être même décroché de l'école : « Je pense que pour vrai, si j'étais resté au régulier, je serais encore bordélique, puis je ferais n'importe quoi, je trouve ça bien que j'ai changé d'école. » (2.15.D). À l'inverse, quelques participant·e·s croient plutôt que l'utilisation de pratiques plus efficaces en classe ordinaire leur aurait permis d'y rester :

« J'aurais très bien pu [rester au régulier], ça aurait bien été, mais au régulier, ça marchait pas avec les profs. J'avais vraiment besoin de profs qui m'écoutent, qui sont attentifs à moi, puis à comment j'agis. J'aurais certainement pu rester au régulier si y'auraient utilisé les techniques qu'ils utilisent ici [en adaptation scolaire]. Ici, c'est vraiment genre basé sur la personnalité de l'élève, puis régler les problèmes que l'élève a, avant de régler les problèmes scolaires qu'il a. C'est vraiment l'élève avant le scolaire. » (1.15.D).

Bref, les pratiques de gestion de classe perçues efficaces tendent à influencer positivement l'expérience scolaire des participant·e·s ainsi que leur parcours, leur rendement et leur bien-être. Enfin, les analyses, quoique centrées sur le lien entre les pratiques de gestion de classe (facteur environnemental) et la qualité de l'expérience scolaire des participants, mettent aussi en évidence des influences réciproques avec : 1) des facteurs environnementaux, comme le type de classe fréquenté (p. ex. ordinaire ou adaptation scolaire) et les relations interpersonnelles (avec les enseignants ou les pairs) ; 2) des facteurs personnels, comme les attitudes envers l'école (p. ex. positives ou négatives), le rendement (réussites ou échecs), les changements d'école (souvent nombreux) et les redoublements et vécus émotionnels (p. ex. sentiments d'injustice ou d'appartenance) et 3) des facteurs comportementaux, comme l'engagement ou l'évitement scolaire des élèves PDC. L'ensemble de ces influences mutuelles, incluant celles associées aux pratiques de gestion de classe, jouent donc un rôle dans la qualité de l'expérience scolaire des participants.

Perceptions d'élèves PDC concernant l'accessibilité à la classe ordinaire : intentions, capacités et enjeux relatifs à leur réintégration au secteur régulier

L'accessibilité à la classe ordinaire a été documentée du point de vue de ceux qui en sont exclus, puisque tous les participant·e·s étaient scolarisé·e·s en classe d'adaptation scolaire au secondaire au moment des entrevues. Il a donc été possible de documenter plusieurs obstacles et leviers, tels qu'ils les voient et les vivent. Conformément au cadre théorique, les principaux enjeux ayant émergé du discours des participant·e·s sont d'ordre personnel (43 %), environnemental (40 %) et comportemental (17 %). Ils ont davantage nommé des conditions entravant leur réintégration (66 %) que de conditions la facilitant (33 %), ce qui tend à confirmer les nombreuses difficultés rencontrées pour (ré)accéder à la classe ordinaire.

Intention de réintégrer la classe ordinaire

Cinq participants·e·s souhaitent réintégrer la classe ordinaire, six aimeraient mieux ne pas y retourner et trois étaient indécis. Il est important de souligner que plusieurs n'avaient jamais fréquenté une classe ordinaire au secondaire (ayant commencé à fréquenter la classe d'adaptation scolaire au primaire), ce qui peut certainement teinter leurs intentions. Trois des six participants qui ne souhaitent pas retourner en classe ordinaire au secondaire désiraient plutôt se tourner vers la formation aux adultes ou la formation professionnelle. Enfin, la majorité estime vivre une expérience nettement plus positive en classe d'adaptation scolaire et a des souvenirs assez négatifs du passage en classe ordinaire, influençant sans doute leurs intentions d'y retourner : « Ce qui m'a aidé le plus, c'est vraiment mon chemin scolaire, être ici [adaptation scolaire] dans le fond. Je reste ici par mon propre choix, parce que justement à cette école-là, on a comme du sport, puis on peut plus bouger que dans une école régulière. Puis, ça m'a aidé à avoir plus d'estime en moi, puis pouvoir m'aider plus dans les travaux, parce que j'étais pas bon au début là. » (2.16.D).

Capacité perçue à réintégrer la classe ordinaire

Tous·tes les participant·e·s ont été questionné·e·s sur leur capacité perçue à réintégrer la classe ordinaire, sans égard à leur intention à ce sujet. Huit d'entre eux s'estiment capables d'y accéder, cinq ne se perçoivent pas en mesure d'y parvenir et un ne sait pas du tout s'il en serait capable.

Enjeux relatifs à leur réintégration au secteur régulier

Les participant·e·s se sont tous exprimé·e·s sur divers enjeux relatifs à leur (potentielle) réintégration en classe ordinaire. Ceux-ci ont été classés en trois catégories et sont présentés, dans les Tableaux 4, 5 et 6, en ordre d'importance dans leur discours.

Tableau 4. *Enjeux personnels relatifs à la réintégration*

1. Avoir la maturité et le vouloir : être responsable, choisir de faire des efforts, améliorer son attitude, décider de se forcer, de changer et y voir les avantages et avoir un objectif précis.	« J'ai décidé que cette année, bien je prenais mon courage à deux mains, puis que j'y allais là. » (2.16.D) « C'est vraiment moi qui décide. Ça va avec mes résultats scolaires. À part enseigner, il va pas rien faire, ça va avec moi dans le fond. Comme on dit : c'est toi qui décides. » (2.15.A) « Si je montre que je veux vraiment aller au régulier, je suis capable d'y aller l'année prochaine, mais je suis bien où ce que je suis. J'aime mon programme. » (2.16.B)
2. Pouvoir repartir à neuf et refaire sa réputation ailleurs : que la réputation de l'élève ne le suive pas, ne pas retrouver les mêmes enseignant·e·s, les mêmes pairs et, ultimement, les mêmes problèmes.	« Ça serait de repartir carrément une nouvelle vie. Parce que là, la vie que j'ai partie en régulier, bien la réputation que j'avais en régulier, c'est le gars qui niaise, qui va faire rire le monde, qui va toujours perturber la classe. Ça fait que, carrément partir une nouvelle vie. Je pourrais repartir ma réputation, mettons le gars tranquille qui travaille dans ses choses, qui fait bien le travail, qui a des bonnes notes. » (2.16.C-2)
3. Retards associés aux apprentissages et à la faiblesse des résultats scolaires.	« Mes notes. Parce que mes notes m'empêchent d'y retourner. Quand je vais avoir des meilleures notes. Quand je vais passer en secondaire, parce que là, je fais de la quatrième année du primaire. » (2.14.B) « Pour le niveau régulier, il y a trop de retard. (...) J'aurais pu rester [au régulier], mais je comprendrais rien. Je travaillerais pas. Ça me servirait à quoi de rester assis 180 jours-là à rien comprendre ? » (2.15.B)
4. Âge : souvent trop vieux par rapport au niveau scolaire réel.	« J'ai 16 ans et c'est comme si j'allais en secondaire 1 à 16 ans. Les secondaires 1, ils ont pas mal tous 12, 13 ans. J'ai peut-être trois ans de plus qu'eux... Moi je me sentirais en train de me dire : mon Dieu j'ai dont bien doublé que dans ma tête, je serais pas à l'aise de retourner en régulier. » (1.16.B)
5. Sentiment de peur, d'inconnu, d'incertitude par rapport à la classe ordinaire : crainte de ne pas être adapté, d'échouer, de ne pas être compris, respecté et accepté, crainte d'avoir des relations négatives avec les enseignant·e·s et qu'ils ne soient pas attentifs à leurs difficultés et que ce soit trop difficile ou pas stimulant.	« Que les profs réguliers, s'attardent plus à l'élève qu'à son scolaire parce que comme c'est là, ils s'attardent rien qu'au scolaire. Ils prennent pas le temps genre de comprendre l'élève avant d'essayer d'y faire comprendre le scolaire justement. (...) Au régulier, ils donnent pas des places importantes à l'élève dans leur vie, mais ici, ils nous le disent qu'on a une place importante. Même si en dehors de l'école on les voit pas, ils nous le disent qu'on est important pour eux autres puis qu'ils veulent qu'on réussisse. Au régulier, ils prennent pas vraiment le temps de le mentionner à l'élève. Souvent, c'est comme, le prof, il est rien que prof. » (1.15.D)

Tableau 5. *Enjeux environnementaux relatifs à la réintégration*

1. Taille et composition de la classe ordinaire : nombre d'élèves par classe, présence d'un·e intervenant·e, stabilité, place stratégique.	« Dans le fond, le nombre d'élèves, c'est que tu sais avec qui tu es. Dans les classes ici [en adaptation scolaire], tu changes jamais de classe. Tandis qu'au régulier, tu changes pour chaque cours, puis, il y a beaucoup d'élèves. Ici, le max qu'on a c'est 15 élèves par classe, puis c'est les mêmes. Je me suis dit que j'aurais pas été assez adapté pour les classes qui sont plus nombreuses. » (2.16.D)
2. Changement d'enseignant·e·s à chaque période : remettre le compteur à zéro.	« Il y a des choses que j'aimerais, comme les classes régulières qu'on change toujours de prof comme ça, ça me suivrait pas tout le temps. À mettons, à une période, j'ai pas été correct, bien là, à l'autre, elle serait pas bête encore. Tu sais, ça changerait les idées puis toute. » (2.15.B)
3. Rôle des ami·e·s et de l'entraide pour la réintégration : se suivre ou se retrouver en classe ordinaire (ensemble on va plus loin).	« Si je m'en vais au régulier direct, oui, ça serait cool, ça me remettrait un peu plus dans le truc, mais, je perdrai des bons amis en adapt [adaptation scolaire] en même temps. J'aimerais ça en choisir deux qui me suivraient. J'ai tout le temps mes deux, on peut les appeler mes deux jeunes. Ça ça m'aiderait vraiment beaucoup là. Ça serait mieux là. Je pense qu'on pourrait même tous réussir notre secondaire 5 ensemble. Ça serait bien. Ça serait long, je le sais. Mais tu sais, il faudrait faire beaucoup d'efforts, puis y aller. » (2.14.A)
4. Rôle des enseignant·e·s et intervenant·e·s du régulier : aider individuellement, offrir des explications supplémentaires, soutenir et encadrer les élèves dans leurs apprentissages, ne pas les laisser à eux-mêmes.	« Les profs [au régulier], ils expliquaient mal. Ils pouvaient pas vraiment l'expliquer juste à toi, parce qu'il faut qu'ils l'expliquent à tout le monde, parce que tout le monde fait la même affaire. Tandis qu'ici, tu fais tes affaires, le prof va te l'expliquer juste à toi d'une bonne manière. Ici [adaptation scolaire], ils vont vouloir t'aider. Au régulier, c'est pas qu'ils veulent pas, mais c'est qu'ils peuvent pas, parce qu'ils ont tout le monde à surveiller, ils ont tout le monde à gérer. Ici, genre tu fais tes choses. Le prof va vouloir te le dire, tu sais, juste à toi, puis c'est plus tranquille. » (2.16.C-2)
5. Rôle des enseignant·e·s et intervenant·e·s de l'adaptation scolaire : préparer les élèves avant qu'ils réintègrent le régulier.	« Dans le fond, ils me font pratiquer, ils me font travailler autonome aussi. Ils me font travailler le plus souvent possible tout seul. Ils essaient de me mettre le plus à l'aise là, puis apprendre des nouvelles matières. » (2.16.D)

Tableau 6. *Enjeux comportementaux relatifs à la réintégration*

1. Difficulté d'autorégulation des comportements : être capable d'autogérer ses comportements, d'utiliser ses moyens et apprendre à bien se comporter et à adopter des comportements d'engagement.	« Apprendre à me contrôler, parce qu'au fil des années que j'ai passées dans des classes de même [adaptation scolaire], j'ai un peu perdu ça. (...) En changeant mon comportement. Rester plus dans mon travail et arrêter de niaiser. » (2.14.B)
2. Choix relatifs au programme d'études et règles encadrant le cheminement scolaire qui rendent difficile la sortie des voies de l'adaptation scolaire	« Quand on passe dans les adaptations scolaires, on ne peut plus... c'est rare qu'il y a des élèves qui s'en vont au régulier. C'est pour ça qu'ils nous offrent que si tu passes ta 6 ^e année dans le CPFC, ils nous offrent d'aller en FMS. Puis après ça, tu t'en vas soit à l'école aux adultes ou en secondaire 3. » (1.16.B)

Note. CPFC : Cheminement particulier de formation continue et FMS : Formation à un métier semi-spécialisé

Plusieurs enjeux relatifs à la réintégration sont donc directement liés à l'efficacité perçue des pratiques de gestion de classe. Alors que le recours aux pratiques efficaces est nécessaire pour accroître l'accès à la classe ordinaire, il semble pourtant qu'elles soient souvent insuffisantes à le garantir. Enfin, leurs témoignages montrent clairement que les enjeux entourant leur scolarisation vont clairement au-delà de la gestion de classe.

Au-delà de la réintégration, la réussite scolaire : autres voies d'accès à la diplomation

Les discours des participant·e·s montrent que les parcours de l'adaptation scolaire au secondaire tendent davantage à les orienter vers la formation aux adultes ou la formation professionnelle que vers la formation générale des jeunes (secteur régulier). Or, tous les participant·e·s souhaitaient obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES), malgré toutes les embûches et les efforts que cela représente pour eux et dont ils sont conscients. Ainsi, même s'ils préfèrent la classe d'adaptation scolaire, ils sont presque tous d'avis qu'il s'agit d'une sorte de cul-de-sac à la diplomation d'où il leur faudra sortir s'ils veulent obtenir leur DES : « Je veux avoir un diplôme du secondaire. Puis pour ça il faut le secondaire 5. [En adaptation scolaire], ça amène juste à avoir un diplôme [qualification] comme quoi que tu as fait ta formation préparatoire au travail (FPT) 1, 2 et 3. » (1.16.B). Ainsi, plusieurs estiment que la seule façon d'obtenir leur DES passe par la formation aux adultes, ce qui soulève plusieurs questionnements considérant, entre autres, leur âge et leurs grandes difficultés de comportement et d'apprentissage. Ceci dit, le fait d'avoir

un but précis ou un projet d'avenir semble influencer l'intention des participant·e·s par rapport à la diplomation et, par conséquent, leur motivation à y parvenir :

« Avant, j'avais pas vraiment de but. Puis là, j'ai un but, c'est de me rendre en FMS, pour faire mon secondaire. Ça fait qu'il faut que je travaille. Ça fait que je dérange moins, j'essaie de me concentrer à mon but. (...) Je souhaite d'avoir mon secondaire. Si je suis tannée, je vais peut-être aller aux adultes puis continuer puis avoir un diplôme ou avoir un diplôme d'études professionnelles (DEP) puis faire autre chose, avoir plein d'opportunités. Ça serait l'fun. » (1.15.B)

Discussion

Cette recherche avait pour objectifs de décrire l'influence perçue par des élèves PDC des pratiques de gestion de classe sur leur expérience scolaire et de documenter leurs perceptions concernant l'accessibilité à la classe ordinaire. Les résultats permettent de dresser des constats qui s'inscrivent en cohérence avec la littérature scientifique dans le domaine.

Expérience scolaire d'élèves PDC : la juste part qui revient aux pratiques de gestion de classe

Loin d'être le seul facteur à y contribuer, les pratiques de gestion de classe exercent une influence indéniable, mais somme toute relative sur l'expérience scolaire des participant·e·s. L'adaptation du modèle de causalité triadique réciproque met en évidence plusieurs autres influences dynamiques entre les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux associés à l'expérience des élèves PDC. Il semble ainsi que ce soit bel et bien la somme de tous ces facteurs qui influence la qualité de l'expérience scolaire, malgré que les pratiques de gestion de classe semblent en expliquer une bonne partie. Il est aussi important de préciser que les trois catégories de facteurs s'influencent aussi entre eux. Dans ce contexte, une des limites du modèle retenu demeure la difficulté à déterminer avec certitude le sens de la causalité dans tous les cas, puisque tous ces facteurs s'influencent de manière bidirectionnelle, complexe, constante et avec des intensités variables d'un élève à l'autre. Pour pallier cette limite, l'ajout d'une composante de temps permettrait de mieux comprendre l'évolution de ces influences chez les élèves et, ainsi, d'en préciser le sens.

Bien qu'il soit difficile d'isoler la seule influence des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire, les résultats représentent tout de même une avancée significative dans notre compréhension de celle-ci. Ainsi, les pratiques de gestion de classe perçues efficaces tendent à influencer positivement l'expérience des participant·e·s, alors que celles perçues inefficaces tendent plutôt à l'influencer négativement. Ces résultats s'inscrivent en cohérence avec des études ayant obtenu des résultats similaires (p. ex. Tran, 2015). Deux catégories de pratiques semblent exercer une influence prépondérante sur l'expérience scolaire : celles visant à développer des relations positives, d'ordinaire perçues efficaces, apparaissent très bénéfiques alors que les pratiques punitives visant à exclure, d'habitude perçues inefficaces, s'avèrent très néfastes pour la qualité de l'expérience scolaire. La qualité des relations interpersonnelles, qui constitue une composante importante de la gestion de classe, représente donc un enjeu central lié à la qualité de l'expérience scolaire et au succès de la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire (Stanforth et Rose, 2018). Les résultats de cette recherche s'ajoutent à toutes celles ayant démontré, sous d'autres angles, les effets néfastes des pratiques punitives, agressives ou exclusives (p. ex. Boudreault, Lessard et Guay, 2019). De surcroît, ce type de pratiques contribue d'emblée au grand sentiment d'injustice vécu par les élèves PDC, vivement alimenté par les biais cognitifs de certain·e·s enseignant·e·s qui mettent davantage en doute les élèves PDC et ont souvent tendance à être plus sévères avec eux qu'avec leurs pairs sans difficulté (Kennedy-Lewis et Murphy, 2016).

Tout compte fait, il importe de relativiser le réel pouvoir des pratiques de gestion de classe sur le parcours scolaire des élèves PDC. Par exemple, ils sont nombreux à affirmer qu'ils n'auraient pas pu poursuivre leur cheminement en classe ordinaire même si les enseignant·e·s avaient utilisé des pratiques plus efficaces auprès d'eux. Les pratiques de gestion de classe efficaces s'avèrent donc essentielles, mais souvent insuffisantes pour maintenir les élèves PDC en classe ordinaire. En plus de celles-ci, il semble aussi important de s'intéresser aux perceptions, aux attitudes et aux croyances des différents acteurs impliqués, à l'organisation des services offerts aux élèves PDC du régulier ainsi qu'aux ressources, à la collaboration et au soutien offert aux enseignants des classes ordinaires (Rousseau *et al.*, 2017). Les résultats montrent cependant que le recours aux pratiques de gestion de classe efficaces tend à ralentir l'exclusion des élèves PDC vers les classes d'adaptation scolaire. Malgré de bonnes intentions « inclusives », la classe ordinaire, dans certains cas, semble se transformer en machine à exclure alimentée par des pratiques de gestion

de classe punitives et négatives qui contribuent sans équivoque aux problèmes rencontrés par rapport à la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire et ont pour effet d'accélérer leur placement en classe spécialisée. Ces résultats pourront être utilisés comme levier, en formation initiale et continue, afin de sensibiliser les enseignant·e·s aux nombreux effets potentiels de leurs pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire des élèves PDC.

Accessibilité à la classe ordinaire et enjeux relatifs à la réintégration : des éléments incontournables

D'entrée de jeu, il est important de souligner que cette étude confirme des résultats obtenus dans des recherches australiennes, américaines et britanniques qui montraient que l'expérience scolaire des élèves PDC est globalement assez négative, et ce, encore plus en classe ordinaire, alors qu'elle tend à être plus positive en classe d'adaptation scolaire (p. ex. Graham *et al.*, 2016). Dans ce contexte, les propos des participant·e·s ont permis d'élargir notre compréhension de leur vécu en identifiant plusieurs enjeux et conditions liés à l'accessibilité à la classe ordinaire et au succès de leur réintégration, et ce, malgré que la majorité d'entre eux ne souhaitent pas réintégrer la classe ordinaire au secondaire. Cela peut, en partie, s'expliquer par le fait que plusieurs difficultés et besoins exprimés seraient difficiles à combler en classe ordinaire où, notamment, le ratio élèves-enseignant·e est plus élevé. De plus, le fait que les participant·e·s aient été scolarisé·e·s en classes d'adaptation scolaire pendant plusieurs années (en moyenne 3 ans) tend à montrer que la facilité à réintégrer le secteur régulier diminue en fonction du temps passé en dehors de celle-ci. Les résultats mettent aussi en avant un paradoxe intéressant. D'une part, les quelques participant·e·s qui indiquent vouloir réintégrer la classe ordinaire ne se perçoivent toutefois pas capables d'y parvenir. D'autre part, ceux qui mentionnent ne pas vouloir réintégrer la classe ordinaire se perçoivent pourtant capables d'y parvenir. Ces deux profils mènent au même résultat : les participant·e·s ne réintégreront pas la classe ordinaire, ce qui représente en quelque sorte un double revers pour l'éducation inclusive. Alors que la réticence de la classe ordinaire aux élèves PDC est assez bien documentée (Conseil supérieur de l'éducation [CES], 2017), les résultats révèlent aussi une résistance des élèves PDC à son endroit.

La scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire continue de soulever plusieurs défis au Québec où le modèle intégratif est encore en vigueur. Dans ce contexte, les enjeux liés à la réintégration au secondaire ont pu être documentés auprès de ceux qui en ont été exclus. Les

témoignages des participant·e·s ont fait émerger 12 enjeux qui recoupent plusieurs de ceux identifiés dans la littérature. Les résultats confirment l'importance des relations enseignant·e-élève positives, des pratiques enseignantes efficaces, du soutien individuel en classe, de la préparation de l'élève à la réintégration et d'une réintégration planifiée, pas improvisée (Carignan, Massé et Lanaris, 2007). De plus, ils viennent bonifier de manière significative notre compréhension des enjeux personnels liés au succès de la réintégration, parfois mis à l'écart au profit des enjeux environnementaux et comportementaux, tels qu'identifiés dans la recension des écrits de Beaudoin et Nadeau (2020). Ainsi, deux enjeux personnels apparaissent particulièrement importants : 1) la volonté et la maturité de l'élève et 2) ses sentiments négatifs de peur, de crainte et d'appréhension. Ces enjeux influencent le succès de la réintégration, puisqu'il sera très difficile d'intégrer et de maintenir un élève PDC en classe ordinaire s'il ne souhaite pas y être ou s'il s'y sent mal. D'une part, cette étude permet donc de circonscrire un peu mieux les limites liées à la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire et invite à la prudence quant à la généralisation de ses avantages (Rousseau *et al.*, 2015). D'autre part, elle identifie aussi de nombreuses pistes d'intervention susceptibles d'aider le personnel scolaire à mieux accueillir les élèves PDC en classe ordinaire. Enfin, les futures recherches devraient s'intéresser de plus près au processus de réintégration ainsi qu'à l'évolution des enjeux en accompagnant des élèves à chacune de ses étapes.

Conclusion

Certaines limites invitent à analyser et interpréter les résultats avec précaution et nuance. La taille de l'échantillon de participant·e·s ($N = 14$) et leurs caractéristiques relativement homogènes (âge similaire, PDC significatif, tous en classe d'adaptation scolaire) ne permettent pas de généraliser leurs perceptions à la diversité des élèves PDC. Il est aussi probable qu'une certaine forme de désirabilité sociale ait pu influencer certains résultats, comme pour les questions concernant la diplomation. Sans vouloir extrapoler les résultats de cette recherche à l'ensemble des élèves PDC, ceux-ci témoignent tout de même de la réalité quotidienne vécue à l'école par plusieurs d'entre eux et nous offrent des pistes prometteuses pour l'améliorer.

De nos jours, la scolarisation des élèves PDC continue de poser des défis importants aux milieux scolaires qui devront être créatifs et innovants afin de parvenir à favoriser leur présence en classe

ordinaire. Témoignant d'un vécu assez négatif à l'école et d'une nette préférence pour les classes d'adaptation scolaire, le chemin menant à leur réussite en classe ordinaire est encore parsemé de plusieurs embûches. Dans ce contexte, les perceptions des élèves PDC nous fournissent des pistes de réflexion et d'action fort pertinentes à explorer afin de favoriser leur développement, leur bien-être et leur pleine participation en classe ordinaire. Enfin, puisque les pratiques de gestion de classe des enseignant·e·s représentent un déterminant significatif de l'expérience scolaire des élèves PDC, elles méritent que l'on continue à s'y intéresser afin de faire émerger celles qui s'avèrent les plus efficaces.

Références

- Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Theories of social psychology* (Vol. 1, p. 349-374). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Beaudoin, M. et Nadeau, M. F. (2020). Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(1), 145-169. doi : 10.7202/1070028ar
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Tardif, S. (2019). L'expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental du langage et de leurs parents : l'influence de facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l'école. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 265-283. doi : 10.7202/1065658ar
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (soumis). Les pratiques de gestion de classe des enseignants : efficacité perçue par des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 187-206. doi : 10.3917/nresi.086.0187
- Carignan, S., Massé, L. et Lanaris, C. (2007). Réintégrer des élèves présentant des troubles de comportement : un exemple de démarche. *Vie pédagogique* (142), 48-52.
- Conseil supérieur de l'éducation [CES]. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves — s'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Courtinat-Camps, A. et Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez les collégien(ne)s scolarisé(e)s en 3^{ème}. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4), 1-29. doi : org/10.4000/osp.3918
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4^e éd.). Los Angeles, CA : SAGE Publications.
- Davies, J. D. et Ryan, J. (2014). Voices from the Margins : The Perceptions of Pupils with Emotional and Behavioral Difficulties About Their Educational Experiences. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., p. 349-362). Los Angeles, CA : SAGE.
- De Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V. et Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(1), 1-21. doi : 10.4000/osp.867
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Éléves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46. doi : 10.7202/1028011ar
- Forness, S. R. et Knitzer, J. (1992). A New Proposed Definition and Terminology to Replace "Serious Emotional Disturbance" in Individuals with Disabilities Education Act. *School Psychology Review*, 21(1), 12-20. doi : 10.1080/02796015.1992.12085587.
- Fortier, M.-P. et Prochnow, J. E. (2018). Quality of School Life : Listening to and Learning from Teens. Dans J. Berman et J. MacArthur (dir.), *Student Perspectives on School — Informing Inclusive Practice* (p. 147-161). Leiden, Pays-Bas : Brill Sense.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M.-J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583.
- Graham, L. J., Van Bergen, P. et Sweller, N. (2016). Caught between a rock and a hard place: disruptive boys' views on mainstream and special schools in New South Wales, Australia. *Critical Studies in Education*, 57(1), 35-54. doi: 10.1080/17508487.2016.1108209
- Heflin, L. J. et Bullock, L. M. (1999). Inclusion of Students With Emotional/Behavioral Disorders: A Survey of Teachers in General and Special Education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 103-111. doi: 10.1080/10459889909603310
- Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including Students with Significant Social, Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream School Settings. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., p. 335-348). Los Angeles, CA : SAGE.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (11^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Kennedy-Lewis, B. L. et Murphy, A. S. (2016). Listening to "Frequent Flyers": What Persistently Disciplined Students Have to Say about Being Labeled as "Bad". *Teachers College Record*, 118(1), 1-40.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire/ Factors influencing the frequency of use of management practices difficult behaviors in high school. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(1), 67-77. doi : 10.1037/cbs0000139
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative — Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Mundschenk, N. A. et Simpson, R. (2014). Defining Emotional or Behavioral Disorders: The Quest for Affirmation. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (p. 55-68). Los Angeles, CA : Sage Publications.
- Pillay, J., Dunbar-Krige, H. et Mostert, J. (2013). Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 310-326. doi: 10.1080/13632752.2013.769709
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une méta-synthèse. *Canadian Journal of Education | Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Rousseau, N., Point, M. et 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*. Rapport de recherche du Programme Actions concertées «Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires» du Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC). Université du Québec à Trois-Rivières.

- Scanlon, G. et Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes : supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395. doi: 10.1080/13632752.2013.769710
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. doi: 10.1080/13632750802655687
- Stanforth, A. et Rose, J. (2018). « You kind of don't want them in the room » : tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1253-1267. doi: 10.1080/13603116.2018.1516821
- Tran, V. D. (2015). Predicting Student Misbehavior, Responsibility and Distraction from Schoolwork from Classroom Management Techniques: The Students' Views. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 178-187. doi: 10.5430/ijhe.v4n4p178
- Trotman, D., Tucker, S. et Martyn, M. (2015). Understanding Problematic Pupil Behaviour: Perceptions of Pupils and Behaviour Coordinators on Secondary School Exclusion in an English City. *Educational Research*, 57(3), 237-253. doi: 10.1080/00131881.2015.1056643
- Whitley, J., Lupart, J. L. et Beran, T. (2009). The Characteristics and Experiences of Canadian Students Receiving Special Education Services for Emotional/Behavioural Difficulties. *Exceptionality Education International*, 19(1), 14-31.

Chapitre 7 — Discussion générale

Ce dernier chapitre de la thèse présente une synthèse des résultats des deuxième et troisième articles ainsi que les limites, les retombées et les perspectives d'intervention et de recherches futures.

7.1 Synthèse des résultats

Cette section vise à résumer les principaux résultats de cette thèse, à en faire ressortir les faits saillants par rapport à la littérature dans le domaine et au cadre théorique. La synthèse des résultats est effectuée en fonction des quatre objectifs de recherche.

7.1.1 Premier objectif

Le premier objectif de cette thèse visait à documenter les perceptions d'élèves PDC, scolarisés en classe d'adaptation scolaire, vis-à-vis de l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants à partir du modèle des cinq composantes de la gestion de classe (CCGC) (Gaudreau, 2017). Les résultats présentés dans le deuxième article (voir Chapitre 5) montrent que ce premier objectif de recherche est atteint et mettent en lumière certaines zones d'ombre encore peu étudiées et explorées dans la littérature scientifique. Globalement, les résultats de cette thèse, quoique beaucoup plus exhaustifs, tendent d'ailleurs à concorder avec ceux de Garrett (2014), une des seules auteures à avoir utilisé ce cadre d'analyse pour documenter les perceptions d'élèves (toutefois peu nombreux et sans difficulté). Les pratiques répertoriées dans le cadre de cette thèse viennent donc grandement bonifier nos connaissances à l'égard des perceptions des élèves PDC vis-à-vis de l'efficacité des pratiques de gestion de classe. La richesse des témoignages des participants permet aussi d'étendre notre compréhension de leurs perceptions à un large éventail de pratiques de gestion de classe, plutôt que de se limiter aux pratiques de gestion des écarts de conduite comme dans la majorité des études antérieures. En fait, les analyses montrent clairement qu'aux yeux des participants gérer efficacement une classe ne se limite pas seulement à gérer les comportements des élèves. À cet égard, environ 60 % des pratiques identifiées par les participants étaient de nature préventive (à utiliser avant l'apparition d'écarts de conduite), alors que 40 % d'entre elles étaient de nature réactive (à utiliser pour gérer les

comportements difficiles lorsqu'ils surviennent). Les lignes qui suivent résument les principaux résultats en fonction de ces deux grandes catégories de pratiques.

Tout d'abord, les résultats mettent en évidence plusieurs pratiques de gestion de classe perçues efficaces par les participants pour prévenir l'émergence des écarts de conduite. Ces pratiques se classent principalement dans les quatre premières composantes du modèle CCGC. En premier lieu, les participants soulignent plusieurs pratiques efficaces afin de capter leur attention et de maintenir leur engagement sur les objets d'apprentissage. Proportionnellement, ils accordent d'ailleurs une place plus importante que prévu dans le modèle CCGC aux pratiques facilitant leur engagement sur la tâche. À leurs yeux, l'aide directe (opportune) offerte par rapport aux apprentissages et aux tâches représente la pratique la plus efficace pour prévenir l'indiscipline et bien gérer sa classe. Or, plusieurs recherches montrent que les élèves PDC reçoivent souvent plus d'attention pour leurs problèmes de comportement que pour leurs besoins d'apprentissage (Cefai *et al.*, 2010 ; Infantino *et al.*, 2005 ; Sutherland *et al.*, 2001). Dans ce contexte, le message des participants se résume assez simplement : nous avons besoin d'aide, pas de punition ! Par ailleurs, ils sont nombreux à souligner l'importance de la différenciation pédagogique, de tenir compte de leurs perceptions concernant la tâche, de créer un climat de classe positif, de soutenir leur participation active et de superviser la progression de leurs travaux en classe. À ce sujet, des recherches ont déjà mis en évidence que les cours ennuyeux et la faible capacité perçue à réussir la tâche demandée représentent deux des principales raisons justifiant l'adoption d'écarts de conduite selon les élèves (p. ex. Cothran, Kulinna et Garrahy, 2009 ; Sadik et Yalcin, 2018). Pour prévenir ces problèmes, les participants mettent donc clairement l'accent sur l'importance de répondre à leurs grands besoins d'aide et de soutien dans les apprentissages.

Ensuite, les participants témoignent de l'efficacité des pratiques visant à développer des relations positives avec les enseignants et leurs pairs pour prévenir l'indiscipline, comme plusieurs études antérieures le démontrent (Cothran *et al.*, 2003 ; Hajdukova *et al.*, 2014 ; Romero, 2015 ; Sellman, 2009 ; Sutherland, Lewis-Palmer, Stichter et Morgan, 2008 ; Way, 2011). Sans dire que les relations positives entre les enseignants et les élèves ne sont pas essentielles à une gestion de classe efficace, les participants leur accordent toutefois une place un peu moins centrale que prévu dans le modèle CCGC. Alors que plusieurs recherches menées auprès d'élèves PDC montrent que ces relations jouent un rôle prépondérant dans une gestion de classe efficace (p.

ex. Hajdukova *et al.*, 2014 ; Sellman, 2009 ; Sutherland *et al.*, 2008 ; Way, 2011), les résultats viennent plutôt relativiser l'importance que leur accordent les participants. Les relations positives semblent donc nécessaires pour gérer efficacement une classe, mais pas forcément suffisantes aux yeux des élèves PDC. Ce résultat s'explique certainement en partie par le fait que plusieurs participants présentaient des attitudes négatives envers l'école et les enseignants ainsi que des difficultés significatives sur le plan des relations interpersonnelles, tel que relevé dans leurs BASC^{MC}-3^{CDN-F}. Par ailleurs, les relations négatives entre l'enseignant et l'élève ainsi que le manque de valorisation et de reconnaissance envers ce dernier figurent parmi les principales raisons évoquées par les élèves pour justifier l'adoption d'écarts de conduite (Cothran *et al.*, 2009 ; Montouro *et al.*, 2015). Pour prévenir l'indiscipline, il apparaît donc efficace selon les perceptions des participants interrogés que les enseignants s'intéressent à eux, apprennent à les connaître (tout en se laissant eux-mêmes connaître ; les relations de qualité sont à double sens), les écoutent sans les juger, développent et entretiennent les relations durant l'année et maintiennent un juste équilibre entre proximité et distance. Selon les participants, il est également important de favoriser l'entraide par les pairs, de miser sur le respect entre les élèves et de développer leur sentiment d'appartenance. Enfin, les participants soulèvent aussi plusieurs pratiques de gestion de classe efficaces afin de gérer les ressources (p. ex. l'espace, le matériel et le temps) et d'établir des attentes claires en classe (p. ex. les règles de classe, les consignes et les routines).

Les résultats ont aussi permis d'identifier plusieurs pratiques de gestion de classe perçues efficaces ou inefficaces pour gérer les écarts de conduite. Ces pratiques se classent principalement dans la dernière composante du modèle CCGC. Tout d'abord, les résultats viennent confirmer et bonifier significativement ceux d'études antérieures s'étant principalement intéressées à cette composante de la gestion de classe, tels que rapportés dans des recensions de la littérature à ce sujet (Montouro *et al.*, 2015 ; Woolfolk Hoy *et al.*, 2006). Les résultats confirment ainsi que les pratiques éducatives, inclusives et positives de gestion des écarts de conduite sont généralement perçues efficaces, comme cela a aussi été documenté dans plusieurs recherches (Bear, Slaughter, Mantz et Farley-Ripple, 2017 ; Kennedy-Lewis *et al.*, 2016 ; Lewis, Romi, Katz et Qui, 2008 ; Montouro *et al.*, 2015 ; Sellman, 2009 ; Stanforth *et al.*, 2018 ; Swinson, 2010 ; Tran, 2015). À cet égard, les participants soulignent notamment l'efficacité de pratiques comme le renforcement positif, l'ignorance intentionnelle, les avertissements, les conséquences éducatives (logiques, naturelles), la participation des élèves aux choix des conséquences, les discussions et

les récompenses qui permettent à la fois de prévenir et de gérer les problèmes de comportement. De plus, ils évoquent avec une grande précision comment utiliser efficacement ces pratiques, mettant entre autres en évidence l'influence des attitudes et des savoir-être des enseignants sur l'efficacité de leur gestion de classe.

Par ailleurs, les résultats confirment aussi que les participants perçoivent les pratiques punitives, négatives, agressives et coercitives comme étant généralement inefficaces pour gérer les comportements, à l'instar dans plusieurs autres études (Bear, Yang, Mantz et Harris, 2017 ; Cefai *et al.*, 2010 ; Kennedy-Lewis *et al.*, 2016 ; Lewis *et al.*, 2008 ; Lewis *et al.*, 2005 ; Lewis, Romi et Roache, 2012 ; Romi, Lewis, Roache et Riley, 2011). À ce sujet, les participants témoignent unanimement de l'inefficacité de pratiques visant à punir comme réprimander, critiquer, humilier, menacer, faire la morale, insulter, donner de la copie ou des travaux supplémentaires et donner une punition à tout un groupe à la suite des écarts de conduite d'un ou de quelques élèves. Ils rapportent aussi l'inefficacité des pratiques visant à exclure comme l'isolement, les retenues et les suspensions (internes ou externes). Cependant, leurs perceptions à l'égard de l'efficacité du retrait de classe sont plus nuancées et confirment certaines divergences rapportées par Trotman *et al.* (2015). Ainsi, conformément à ce que certains auteurs avancent (p. ex. Gaudreau et Nadeau, 2019 ; Girard, Tremblay, Paquet et Croteau, 2011), les participants reconnaissent que le retrait est une pratique de gestion des comportements qui a autant un potentiel éducatif (préventif, susceptible d'aider, présenter comme une mesure d'aide) que punitif (réactif, susceptible de nuire, présenter comme une punition) selon comment il est utilisé. À cet égard, ils soulèvent plusieurs conditions essentielles pour que cette pratique, fréquemment utilisée — et parfois surutilisée —, soit la plus efficace possible. Enfin, aux yeux des participants, l'autoretrait (où l'élève se retire brièvement lui-même à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, avec l'accord préalable de l'enseignant) apparaît comme une forme de retrait plus efficace que de référer l'élève au local de retrait ou à la direction.

Finalement, les résultats de cette thèse s'inscrivent aussi en cohérence avec les pratiques identifiées comme étant efficaces par la recherche dans le domaine et recensées par plusieurs chercheurs (p. ex. Gaudreau, 2017 ; Gaudreau *et al.*, 2016 ; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai, 2008 ; Sprick, 2012). Ainsi, les élèves PDC ont des perceptions relatives à l'efficacité des pratiques de gestion de classe qui tendent à concorder avec les résultats de plusieurs études

menées à ce sujet. À l'instar d'autres études menées auprès d'élèves PDC (p. ex. Cefai *et al.*, 2010 ; Davies *et al.*, 2014 ; Flynn *et al.*, 2013), la richesse des témoignages offerts par ces derniers confirme donc leur capacité de poser un regard critique très juste sur ce qui fonctionne bien pour prévenir et gérer les comportements difficiles.

7.1.2 Deuxième objectif

Le deuxième objectif de cette thèse visait à contraster les perceptions d'élèves PDC concernant les pratiques de gestion de classe selon leurs caractéristiques personnelles, leurs profils comportementaux et le type d'école fréquentée. Les résultats présentés dans le deuxième article (voir Chapitre 5) montrent que ce deuxième objectif de recherche est atteint. Conformément au modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (2012), des facteurs personnels (p. ex. âge, genre, niveau scolaire, rendement, redoublement, code de difficulté, diagnostic, attitudes), comportementaux (p. ex. problèmes de comportements intériorisés et/ou extériorisés [inattention, hyperactivité], problèmes d'adaptation) et environnementaux (p. ex. milieu scolaire, type d'école fréquentée) ont été retenus afin de comparer les perceptions des participants. Malgré le nombre élevé de facteurs soumis aux analyses comparatives (entre autres grâce à l'instrument BASC^{MC}-3^{CDN-F}), celles-ci font toutefois ressortir très peu de différences et de divergences dans le discours des participants. Ces résultats s'expliquent principalement par deux constats : 1) il existe une assez grande cohésion et uniformité dans les perceptions d'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants selon les participants et 2) ces derniers, peu nombreux, avaient des caractéristiques personnelles, comportementales et environnementales très similaires à cause de la précision des critères de sélection et de l'échantillon à cas multiples homogènes ainsi obtenu (Pirès, 1997). Il a donc été difficile de trouver des points de divergences dans leurs témoignages sur la base des variables retenues, puisque l'échantillon n'était pas constitué d'élèves ayant des caractéristiques suffisamment distinctes.

Les résultats indiquent tout de même que le type d'école fréquentée (facteur environnemental) ainsi que les attitudes des participants envers celle-ci (facteur personnel) semblent influencer l'importance accordée à certaines catégories de pratiques de gestion de classe dans leur discours. D'une part, les participants ayant des attitudes négatives envers l'école ont davantage abordé les pratiques punitives de gestion de classe mettant ainsi en évidence la relation étroite et réciproque qui existe entre ces deux aspects. À ce sujet, il est important de souligner que plusieurs recherches

ont déjà montré, entre autres sous d'autres angles, les nombreux effets négatifs des pratiques visant à punir ou à exclure, dont ceux liés au développement de problème de comportements ainsi qu'au décrochage scolaire (p. ex. Boudreault, Lessard et Guay, 2019 ; Cefai *et al.*, 2010 ; Garric, 2019 ; Hajdukova *et al.*, 2014 ; Mitchell *et al.*, 2013 ; Way, 2011). De plus, les attitudes négatives envers l'école figurent parmi les principales raisons évoquées par les élèves PDC pour justifier l'adoption d'écarts de conduite, contribuant ainsi à l'émergence des comportements difficiles (Bru *et al.*, 2002 ; Cothran et Kulinna, 2007 ; Dursley et Betts, 2015). D'autre part, les participants ayant des attitudes positives ont davantage évoqué des pratiques visant à établir des attentes claires (p. ex. les règles de classe) qu'ils jugent plus efficaces que ceux ayant des attitudes négatives. Par ailleurs, le type d'école fréquentée aussi est associé à des différences quant à l'importance accordée à certaines catégories de relations, comme celles entre les élèves, avec les intervenants et avec les parents. Tous issus de la même école, les participants ayant souligné l'efficacité des pratiques visant à développer des relations positives sont aussi ceux ayant les attitudes les plus positives envers l'école, ce qui met en évidence le lien direct entre ces deux aspects et la grande influence que peut avoir un milieu scolaire (effet-école) sur ceux-ci. Enfin, ces résultats devront toutefois être approfondis, puisqu'il s'avère difficile dans le cadre de cette thèse d'isoler complètement les effets d'un facteur sur l'autre et impossible de soustraire les participants (et leurs perceptions) au contexte dans lequel ils évoluent.

7.1.3 Troisième objectif

Le troisième objectif de cette thèse visait à décrire l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire d'élèves PDC. Les résultats présentés dans le troisième article (voir Chapitre 6) montrent que ce troisième objectif de recherche est atteint. Une fois de plus, il est important de rappeler que les analyses se sont concentrées spécifiquement sur l'influence, perçue par les élèves PDC, de la gestion de classe sur leur expérience scolaire, sans tenter de dresser un portrait exhaustif de tous les facteurs pouvant l'influencer. Il est également important de rappeler que, conformément au modèle de causalité triadique réciproque, les interactions entre les facteurs personnels, environnementaux et comportementaux sont multiples et dynamiques, mais que leur force varie d'un individu à l'autre (Carré, 2004). Ainsi, d'un participant à l'autre, ce ne sont pas toujours les mêmes facteurs qui influencent le plus la qualité de l'expérience vécue à l'école et un seul facteur peut parfois en devenir le principal déterminant.

De plus, les participants reconnaissent qu'ils sont à la fois producteurs (c'est-à-dire qu'ils influencent) et produits (c'est-à-dire qu'ils sont influencés) de leur expérience scolaire. Leurs témoignages montrent qu'ils ont du pouvoir (un rôle, une responsabilité) par rapport à la qualité de leur expérience à l'école et qu'ils n'en sont pas que des victimes passives, mais bien des contributeurs actifs.

Globalement, les résultats révèlent que les participants tendent davantage à attribuer un sens négatif (66 % du corpus) que positif (34 % du corpus) à l'ensemble des événements vécus durant leur scolarité, conformément à ce que d'autres recherches ont également montré pour cette clientèle (p. ex. Desbiens *et al.*, 2014 ; Fortier *et al.*, 2018 ; Whitley *et al.*, 2009 ; Whitley *et al.*, 2010). Malgré leur vécu plutôt négatif, les témoignages des participants permettent de mieux comprendre le rôle joué par les pratiques de gestion de classe sur la qualité de leur expérience scolaire. Il apparaît ainsi que la manière dont les enseignants gèrent leur classe influence significativement l'expérience vécue par les participants à l'école. Plus précisément, les analyses font ressortir une association très forte entre les pratiques de gestion de classe perçues inefficaces et les expériences scolaires négatives des participants. D'une part, l'utilisation de pratiques perçues inefficaces (p. ex. les pratiques punitives comme le retrait, l'isolement, les retenues et les suspensions) influence négativement la qualité de l'expérience scolaire des élèves PDC, alors que l'utilisation de pratiques perçues efficaces (p. ex. les pratiques visant à développer des relations positives) l'influence positivement. De plus, les résultats montrent que le type de pratiques de gestion de classe utilisées (c'est-à-dire efficace ou inefficace) influence aussi la qualité des relations enseignants-élèves (positives ou négatives), le vécu émotionnel (p. ex. sentiment d'être traité injustement, rejeté ou respecté, accepté, compris), les attitudes envers l'école (positives ou négatives), le parcours scolaire (p. ex. redoublement, placement), le rendement scolaire (réussite ou échec) ainsi que les comportements des participants (p. ex. engagement ou évitement, opposition, provocation). Les lignes qui suivent abordent en détail ces principaux thèmes.

Tout d'abord, les participants soulignent le rôle déterminant et prépondérant que jouent les relations positives avec leurs enseignants sur leur expérience scolaire, contrairement à celui un peu plus secondaire qui leur est attribué par rapport à l'efficacité des pratiques de gestion de classe (voir section 7.1.1). Malgré que les résultats des évaluations montrent qu'ils sont nombreux à avoir des attitudes négatives envers l'école et les enseignants, les participants témoignent

clairement de l'importance de ces relations dans la qualité de leur vécu à l'école. Par ailleurs, plusieurs études ont déjà montré que l'utilisation de pratiques de gestion des comportements perçues inefficaces (p. ex. négatives, coercitives, autoritaires, d'exclusion) tend à diminuer la qualité des relations enseignants-élèves, à augmenter la fréquence des comportements difficiles des élèves et, par conséquent, à diminuer la qualité de leur expérience à l'école (Cefai *et al.*, 2010 ; Fortier *et al.*, 2018 ; Giguère, Morin et Janosz, 2011 ; Kennedy-Lewis *et al.*, 2016). Tout en s'inscrivant en cohérence avec ces études, les résultats de cette recherche viennent étendre ces constats à l'ensemble des composantes de la gestion de classe en mettant en évidence les effets bénéfiques des pratiques de gestion de classe perçues efficaces, comme le développement de relations positives, sur l'expérience scolaire des élèves PDC.

Par ailleurs, les participants témoignent de l'impact considérable que peut avoir un seul enseignant sur leur parcours scolaire (p. ex. redoublement, changement d'école, placement en classe d'adaptation scolaire). D'une part, le fait d'avoir un enseignant qui recourt à des pratiques de gestion de classe perçues inefficaces est susceptible d'avoir des répercussions négatives sur le rendement scolaire (p. ex. retards ou échecs) pouvant mener au désengagement cognitif des élèves, à une diminution de leur motivation à persévérer malgré les difficultés et, éventuellement, à l'abandon de l'école. À cet égard, les pratiques de gestion des comportements punitives, incluant les retraits de classe répétés et les suspensions fréquentes, sont d'ailleurs directement associées au décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2004 ; Royer, 1999). D'autre part, le fait de rencontrer un enseignant qui utilise des pratiques de gestion de classe perçues efficaces apparaît comme un facteur de protection qui influence positivement l'engagement et la réussite des élèves PDC, contribuant ainsi à rendre leur expérience scolaire positive (Cooper *et al.*, 2011b).

Ensuite, les propos des participants soulèvent une nette association entre les pratiques de gestion de classe perçues inefficaces et les sentiments d'injustice, de colère et d'incompréhension qu'ils ressentent à l'école. Les résultats montrent aussi que lorsque les élèves perçoivent que les enseignants préfèrent travailler auprès d'élèves sages et performants, ils ont souvent plus tendance à croire ces élèves et à être plus sévères envers ceux présentant des PDC qui s'estiment souvent injustement traités (Desbiens *et al.*, 2014 ; Kennedy-Lewis *et al.*, 2016). Également documenté dans d'autres recherches, le vif sentiment d'injustice ressenti par les élèves PDC

semble profondément ancré dans les expériences négatives qu'ils vivent à l'école (Bradley *et al.*, 2008 ; Cefai *et al.*, 2010 ; Fortier *et al.*, 2018 ; Infantino *et al.*, 2005 ; Whitley *et al.*, 2009).

Enfin, les résultats indiquent que le type de pratiques de gestion de classe utilisées par les enseignants influence la manière dont les élèves PDC choisissent de se comporter, conformément à plusieurs recherches dans le domaine (Bru *et al.*, 2002 ; Giguère *et al.*, 2011 ; Infantino *et al.*, 2005 ; Montouro *et al.*, 2015 ; Romi *et al.*, 2011 ; Swinson, 2010 ; Tran, 2015 ; Wang *et al.*, 2012 ; Woolfolk Hoy *et al.*, 2006). À cet égard, les analyses font ressortir une influence réciproque (souvent négative) entre les pratiques de gestion de classe des enseignants et les comportements des élèves. Cette réciprocité fait en sorte que les élèves auront tendance à mieux se comporter face à des enseignants qui adoptent des pratiques perçues efficaces et des attitudes positives. À l'opposé, ils auront tendance à moins bien se comporter face à des enseignants qui recourent à des pratiques perçues inefficaces et qui entretiennent des attitudes négatives. Des résultats similaires ont déjà été obtenus par Giguère et ses collègues (2011) qui montraient que plus les perceptions des pratiques de gestion des comportements utilisées par les enseignants sont négatives, plus les élèves ont tendance à adopter des comportements déviants, voire même délinquants. Les résultats de cette étude permettent encore une fois d'étendre ce constat à l'ensemble des composantes du modèle CCGC et non seulement aux pratiques de gestion des écarts de conduite. De plus, ils viennent confirmer ceux d'Infantino et Little (2005) qui rapportent que l'utilisation de pratiques perçues inefficaces par les élèves contribue au maintien des difficultés rencontrées par les enseignants en gestion de classe. Ainsi, les résultats montrent bien que « les élèves ne sont pas des récipiens passifs des pratiques de gestion de classe des enseignants » (adapté de Romi *et al.*, 2011, p. 231), mais qu'ils choisissent, souvent consciemment, de se comporter de telle ou telle manière en réponse aux comportements des enseignants. Par ailleurs, les participants reconnaissent que leurs comportements (souvent difficiles) influencent eux aussi la manière dont les enseignants se comportent avec eux (et donc les pratiques de gestion de classe utilisées). Conformément à la théorie sociocognitive de Bandura (2007), il s'avère donc que ces deux facteurs (les comportements des élèves et ceux des enseignants) influencent l'expérience scolaire des participants tout en s'influençant aussi mutuellement et en étant influencés par d'autres facteurs (dont ceux mentionnés précédemment). Les influences réciproques observées s'inscrivent ainsi en cohérence avec le

modèle de causalité triadique en ce sens où les comportements des élèves influencent ceux des enseignants (leurs pratiques) et ces dernières influencent aussi les comportements des élèves. Bien que les témoignages des participants tendent souvent à accorder une direction aux influences (p. ex. les comportements des enseignants déterminent ceux des élèves qui estiment agir souvent en réaction, en réponse), il demeure difficile d'établir avec certitude le sens de la causalité. Dans le cadre de cette recherche, ce cadre théorique présente toutefois l'avantage d'offrir une description détaillée de l'influence des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire des élèves PDC.

7.1.4 Quatrième objectif

Le quatrième objectif de cette thèse visait à documenter les perceptions d'élèves PDC concernant l'accessibilité à la classe ordinaire et les enjeux relatifs à leur réintégration au secteur régulier. Les résultats présentés dans le troisième article (voir Chapitre 6) montrent que ce dernier objectif de recherche est atteint. Il est important de rappeler que les participants ont soulevé environ trois fois plus de conditions entravant leur réintégration que de conditions la facilitant, ce qui tend à confirmer les nombreuses embûches qui jalonnent ce processus complexe (Graham *et al.*, 2016 ; Pillay *et al.*, 2013). D'ailleurs, au moment des entrevues, plus de la moitié des participants ne souhaitaient pas réintégrer la classe ordinaire même si la majorité d'entre eux s'en estimaient capables. Les résultats montrent aussi que les enjeux relatifs à la réintégration dépassent largement les pratiques de gestion de classe des enseignants (facteur environnemental), malgré que ces dernières y jouent tout de même un rôle important. Par ailleurs, les facteurs personnels et comportementaux identifiés par les participants représentent une nette avancée dans notre compréhension des enjeux relatifs à leur réintégration en classe ordinaire. En effet, les recherches dans le domaine ont souvent mis l'accent sur des facteurs de nature extrinsèque à l'élève (environnementaux), sans trop s'intéresser à ceux de nature intrinsèque (personnels et comportementaux), comme en témoignent les résultats de la recension des écrits de Beaudoin *et al.* (2020). À cet égard, les résultats de cette thèse confirment d'ailleurs plusieurs conditions soutenant ou entravant la scolarisation en classe ordinaire selon les élèves PDC identifiées par ces auteures et présentées dans la problématique de cette thèse (voir section 1.1). Ils viennent toutefois les bonifier en mettant en évidence que plusieurs enjeux personnels, comme la maturité et le vouloir de l'élève, sa réputation, ses retards, ses difficultés et déficits (p. ex. sur le plan de

l'autorégulation comportementale et émotionnelle), son âge, ses sentiments, ses comportements ainsi que les choix effectués durant le parcours scolaire, interfèrent aussi dans le processus de réintégration.

Conformément à d'autres recherches, les témoignages des participants montrent aussi que le processus de réintégration amène les élèves PDC à faire face à davantage de facteurs de risque que de protection (Pillay *et al.*, 2013). Ainsi, après quelques années dans les voies de l'adaptation scolaire, il devient presque impossible de quitter ces voies parallèles pour réintégrer les classes ordinaires, et ce, pour plusieurs raisons relevant à la fois des élèves eux-mêmes (âge, niveau scolaire, intention) que de l'organisation scolaire (règles et politiques complexes et rigides). Par ailleurs, la résistance des participants à réintégrer la classe ordinaire témoigne clairement des expériences négatives qu'ils y ont vécues et vient mettre en lumière certaines limites des modèles d'intégration et d'inclusion, tel qu'ils sont (ou ont été) appliqués durant le parcours scolaire des participants. Alors que plusieurs recherches montrent que les attitudes négatives des enseignants représentent un obstacle à l'inclusion scolaire (Avramidis *et al.*, 2002 ; Casale-Giannola, 2012 ; De Boer *et al.*, 2010 ; Gaudreau *et al.*, 2018 ; Grieve, 2009 ; MacFarlane *et al.*, 2013), les résultats de cette thèse mettent plutôt en évidence comment celles des élèves PDC, qui sont loin d'être positives lorsqu'il est question de la classe ordinaire, peuvent nuire à leur réintégration. Malgré leurs perceptions plutôt négatives, voire pessimistes, par rapport à leur scolarisation en classe ordinaire, les participants soulèvent avec précision de nombreux éléments essentiels à considérer pour être capables de mieux les (ré)intégrer. À ce propos, les enjeux relatifs à la réintégration au secteur régulier identifiés par les participants représentent certainement un point de départ prometteur dont les milieux scolaires devront tenir compte.

Finalement, cette étude permet aussi de circonscrire certaines limites associées à la scolarisation des élèves PDC en classe ordinaire. Comme le souligne Kauffman *et al.*, (2018), la controverse entourant l'inclusion de ces élèves ne vient pas du fait que quelques-uns d'entre eux devraient fréquenter la classe ordinaire, mais plutôt du fait qu'ils devraient tous y être scolarisés. À la lumière des résultats de cette thèse, des nuances importantes sont à apporter quant aux bénéfices que semblent pouvoir tirer les élèves PDC en classe ordinaire. À cet égard, ils sont d'ailleurs nombreux à avoir préféré d'autres types de placement comme la classe d'adaptation scolaire qui semble mieux adaptée, actuellement, pour répondre à leurs besoins et à leurs difficultés ainsi que

pour contribuer à leurs apprentissages et au développement de leur plein potentiel. Sans s'inscrire à contre-courant du mouvement inclusif, les résultats de cette thèse invitent simplement à la prudence quant à la généralisation des avantages de la scolarisation en classe ordinaire des élèves PDC, même si ceux-ci ont été démontrés pour plusieurs élèves à besoins particuliers (voir la recension de Rousseau *et al.*, 2015). Afin de poursuivre le virage inclusif déjà entamé au Québec, il semble donc fondamental de tenir compte des éléments incontournables rapportés par les élèves PDC ayant pris part à cette étude.

7.2 Limites de l'étude

Cette thèse présente certaines limites et les résultats qui en découlent doivent donc être interprétés avec nuance et prudence. Tout d'abord, il est important de rappeler que l'objectif de cette recherche qualitative exploratoire était de documenter spécifiquement le point de vue d'élèves PDC exclus de la classe ordinaire (scolarisés en classe d'adaptation scolaire). Pour y parvenir, des choix méthodologiques ont été effectués à la lumière des études antérieures dans le domaine. Ces choix ont, d'une part, conféré une grande pertinence sociale et scientifique à ce projet de recherche doctorale et, d'autre part, engendré certaines limites identifiées dans les prochaines lignes. Premièrement, il est important de rappeler que la taille de l'échantillon de participants ($N = 14$) a été déterminée en fonction de la saturation empirique (voir section 3.1) afin d'obtenir un échantillon scientifique valide pour une recherche qualitative. Cependant, le nombre de participants ainsi obtenu ne permet pas — et ce n'était pas l'objectif — de généraliser les résultats à l'ensemble des élèves PDC. Ceci dit, tout porte à croire que les résultats reflètent tout de même assez fidèlement la réalité de plusieurs d'entre eux et qu'ils témoignent des expériences qu'ils vivent quotidiennement à l'école. Deuxièmement, cette thèse repose sur un échantillon à cas multiples homogène où les participants ont tous des caractéristiques très similaires (p. ex. faible étendue d'âge [14-17 ans], tous avec des problèmes de comportement significatifs [PDC], tous issus de milieux éducatifs relativement similaires [classe d'adaptation scolaire]). Ce type d'échantillon limite donc la possibilité de généraliser les résultats de cette thèse à d'autres catégories d'élèves (p. ex. sans difficulté ou avec d'autres types de difficultés ou scolarisés en classe ordinaire). Troisièmement, la proportion de filles dans l'échantillon (3/14) s'avère aussi une limite dans cette étude même si ce ratio représente sensiblement celui des élèves PDC scolarisés en classes d'adaptation scolaire (environ 2 filles pour 10 garçons) (Ministère de

l'Éducation, 2016). Il n'a donc pas été possible de constituer un échantillon paritaire, malgré des efforts en ce sens. Ainsi, il est possible que le point de vue des filles soit sous-représenté dans les résultats de cette étude. Quatrièmement, il est probable que les expériences les plus récentes aient été davantage représentées dans les propos des participants et que, par exemple, les pratiques des enseignants des classes d'adaptation scolaire au secondaire soient surreprésentées dans les résultats, puisque tous les participants étaient scolarisés dans ce type de classe au moment des entrevues. Malgré que tous les participants aient déjà fréquenté des classes ordinaires, il est vrai que pour plusieurs d'entre eux, cela remontait à plusieurs années et souvent même à l'époque de leur primaire. Il est donc possible qu'une certaine forme de biais lié au temps ait pu teinter les résultats. Ceci dit, tout porte à croire que les résultats obtenus sont tout à fait valides puisque les pratiques de gestion de classe ont été documentées par rapport à leur efficacité, un critère qui s'avère assez universel et stable dans le temps et les divers contextes. Enfin, le caractère volontaire de cette étude peut aussi constituer un biais puisque les élèves PDC qui ont accepté de participer sont peut-être différents de ceux qui ont refusé (p. ex. plus collaborateurs, plus ouverts). À cet égard, il est aussi possible qu'une certaine forme de désirabilité sociale ait pu influencer les résultats, notamment pour les questions concernant leur intention par rapport à la diplomation, même si rien ne laisse croire que les participants n'ont pas été honnêtes, transparents et francs.

7.3 Retombées de l'étude et pistes d'intervention

Les résultats de cette thèse sont susceptibles d'engendrer plusieurs retombées grâce aux nombreuses pistes d'intervention qu'ils soulèvent, principalement par rapport aux pratiques de gestion de classe et aux enjeux relatifs à la réintégration des élèves PDC. Tout d'abord, les résultats établissent plusieurs dizaines de pratiques de gestion de classe perçues efficaces par des élèves PDC qui ont le potentiel de combler le manque de connaissances de certains enseignants à ce sujet tout en les amenant à diversifier leur registre de pratiques. À cet égard, le deuxième article de cette thèse présente plusieurs pistes d'intervention concrètes pour chacune des cinq composantes du modèle de la gestion de classe. Ces apports significatifs à la littérature scientifique sont également susceptibles d'avoir des retombées dans la pratique et de contribuer à résoudre divers problèmes vécus au quotidien dans les milieux scolaires, dont ceux liés à la gestion de classe et des comportements. Les résultats de ce projet de recherche doctorale

pourront ainsi servir de levier pour sensibiliser les enseignants québécois, lors de leur formation initiale et continue, sur les pratiques à privilégier ou à éviter pour gérer la classe. Ils pourront aussi conscientiser les enseignants sur l'influence que peuvent avoir leurs pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire des élèves PDC et sur ces différentes facettes, incluant le parcours scolaire, le rendement, les relations, les comportements, les attitudes et le vécu émotionnel. Bref, en persuadant les enseignants de recourir aux pratiques recommandées par les élèves PDC, ils seront davantage en mesure de créer des environnements d'apprentissage susceptibles de leur faire vivre des expériences positives, de diminuer leur exclusion, d'améliorer leur qualité de vie à l'école, de diminuer le développement de leurs problèmes de comportement, de favoriser leur engagement cognitif et leur persévérance scolaire, et enfin, de promouvoir leur réussite scolaire.

Ensuite, les nombreux enjeux relatifs à la réintégration des élèves PDC en classe ordinaire fournissent des pistes d'intervention fort pertinentes pour faire face aux défis associés à la scolarisation de ces élèves. Outre les nombreux enjeux personnels, les élèves PDC proposent aussi plusieurs enjeux environnementaux sur lesquels les enseignants (et le personnel scolaire) ont du pouvoir. Plus spécifiquement, les rôles que doivent jouer les enseignants et les intervenants des classes ordinaires et d'adaptation scolaire sont clairement identifiés dans le troisième article de cette thèse. Il apparaît donc primordial de tenir compte des enjeux personnels, comportementaux et environnementaux soulevés par les élèves PDC afin de parvenir à les réintégrer avec succès en classe ordinaire s'ils le souhaitent. Enfin, plusieurs articles professionnels, destinés aux praticiens, découleront de cette thèse et contribueront à la diffusion de ses résultats et à maximiser ses retombées potentielles dans le quotidien des élèves PDC.

7.4 Perspectives de recherches futures

Les futures recherches sur les perceptions des élèves PDC concernant les pratiques de gestion de classe devraient tenter de croiser les regards en comparant leurs perceptions avec celles d'autres élèves, sans ou avec difficulté (autres que comportementales), scolarisés dans une multitude d'environnements allant de la classe ordinaire à celle d'adaptation scolaire, du primaire au secondaire, de la formation générale des jeunes à la formation aux adultes en passant par la formation professionnelle. Il serait également pertinent de comparer les perceptions des élèves avec celles des intervenants (enseignants, TES, etc.) d'une même classe ou d'une même école. À

ce sujet, de l'observation directe en classe, voire de l'observation participante, ajouterait une dimension plus objective aux futures études documentant les points de vue de divers acteurs. Des recherches quantitatives pourraient aussi être envisagées afin de documenter les perceptions d'un plus grand nombre d'élèves ayant des caractéristiques hétérogènes et étant issus d'une diversité de milieux scolaires. Les résultats de cette thèse représentent une ressource intéressante afin de concevoir des outils de recherche quantitatifs comme des questionnaires. D'autres critères que l'efficacité pourraient alors être documentés, comme la fréquence, l'acceptabilité ou l'équité. Par ailleurs, il serait très pertinent d'étudier l'évolution des perceptions des élèves dans le temps grâce à des études longitudinales. Ces recherches pourraient alors mieux comparer les perceptions des élèves vis-à-vis de la gestion de classe en fonction de différentes caractéristiques afin de mieux cerner les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux qui les influencent. Elles pourraient aussi permettre de dresser un portrait plus exhaustif des facteurs influençant l'expérience scolaire des élèves PDC. À cet égard, des méthodes de recherches innovantes seront toutefois à élaborer pour documenter les perceptions des élèves du primaire et, notamment, des plus jeunes d'entre eux (6-10 ans). L'utilisation de méthodes créatives impliquant, par exemple, le journal de bord, le dessin, le jeu (p. ex. mise en scène ou scénario) et la technologie (p. ex. photo ou vidéo) serait alors à explorer afin de soutenir l'engagement des jeunes élèves dans le processus de recherche.

Les recherches futures pourraient également s'intéresser de plus près au processus de réintégration d'élèves PDC en classe ordinaire en les accompagnant à chacune de ses étapes. Il serait alors pertinent de documenter l'évolution des enjeux auxquels ils sont confrontés, puisque les résultats de cette thèse se limitent à la ligne de départ de ce processus (c'est-à-dire avant la réintégration). De plus, il serait intéressant de documenter les conditions qui permettent à des élèves PDC d'être scolarisés en classe ordinaire (c'est-à-dire d'y être intégrés et maintenus, sans devoir être scolarisés en classe d'adaptation scolaire), puisque ce qui leur permet d'y rester est peut-être différent de ce qui leur permet d'y retourner. Finalement, l'expérience de cette thèse confirme qu'écouter la voix des élèves représente en soi une manifestation du mouvement inclusif et que cela s'avère à la fois important, faisable et bénéfique autant pour les élèves, les chercheurs que pour les enseignants (Cefai *et al.*, 2010 ; Messiou, 2014). Les futures recherches portant sur la gestion de classe devraient donc tenter d'inclure la voix des élèves, puisqu'elle mérite d'être écoutée et entendue.

Conclusion

Compte tenu des nombreux défis que présente la scolarisation des élèves PDC dans une perspective inclusive, il apparaissait absolument essentiel de documenter leurs perceptions concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe, l'influence de celles-ci sur leur expérience scolaire ainsi que l'accessibilité à la classe ordinaire et les enjeux relatifs à leur réintégration. Rarement considéré, autant en recherche qu'en pratique, le point de vue des élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire représente pourtant une source de connaissances, d'expertises et de savoirs d'expérience qui s'est montrée extrêmement riche, critique, pertinente, authentique, honnête et nuancée. Il apparaît ainsi primordial d'écouter encore davantage la voix des élèves exclus, porteurs de messages importants, et de s'intéresser à ce qu'ils ont à dire à propos de leur expérience scolaire comme point de départ pour réfléchir sur les pratiques des enseignants. En fait, le regard des élèves PDC sur ces dernières a réellement le potentiel d'inspirer, voire de guider les chercheurs et les praticiens dans la recherche des meilleures pratiques. À cet égard, les résultats de cette thèse représentent un levier majeur pour sensibiliser les enseignants par rapport aux pratiques de gestion de classe perçues les plus efficaces pour gérer la classe et les comportements difficiles par les élèves PDC. De cette manière, tout porte à croire qu'ils seront en mesure de mieux les accueillir en classe ordinaire en utilisant des pratiques mieux adaptées aux besoins de ces élèves tout en évitant celles qu'ils jugent inefficaces. Par ailleurs, cette recherche doctorale constitue aussi un point de départ pour amener les enseignants à réfléchir et à reconnaître les répercussions que peuvent avoir leurs pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire des élèves PDC qui leur sont confiés. Par l'entremise des perceptions de ces élèves, cette thèse contribue aussi à une meilleure compréhension des enjeux relatifs à leur réintégration et à l'identification de facteurs qui facilitent ou entravent leur expérience et leur progression à l'école, autant sur le plan des comportements que des apprentissages. Finalement, cette thèse met en évidence plusieurs pistes prometteuses susceptibles d'améliorer l'expérience scolaire des élèves PDC, de soutenir leur développement et de promouvoir leur pleine participation et leur réussite à l'école.

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. doi: 10.1177/10634266070150010401
- Adamson, D. R. (2010). *Classroom management : 24 strategies every teacher needs to know*. New York, NY: Scholastic.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Artraud, G. (1989). *L'intervention éducative : au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa, Ontario: Presses de l'Université d'Ottawa.
- 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. doi: 10.1080/08856250210129056
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. Dans R. Vasta (dir.), *Annals of child development* (Vol. 6. Six theories of child development, p. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Theories of social psychology* (Vol. 1, p. 349-374). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Bear, G., Yang, C., Mantz, L. et Harris, A. (2017). School-wide practices associated with school climate in elementary, middle, and high schools. *Teaching and Teacher Education*, 63, 372-383. doi: 10.1016/j.tate.2017.01.012
- Bear, G. G., Slaughter, J. C., Mantz, L. S. et Farley-Ripple, E. (2017). Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching and Teacher Education*, 65, 10-20. doi: 10.1016/j.tate.2017.03.001
- Beaudoin, M. et Nadeau, M. F. (2020). Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(1), 145-169. doi : 10.7202/1070028ar
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... Mais où donc se situe l'inclusion? . Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, N. et Duchesne, H. (2010). Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Dans N. Bélanger et H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 1-16). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Tardif, S. (2019). L'expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental du langage et de leurs parents : l'influence de facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l'école. *Mcgill*

- Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de mcgill*, 54(2), 265-283. doi: 10.7202/1065658ar
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal, QC: Chenelière Education.
- Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R. E., Davies, E., Levine, P., Newman, L., Marder, C. et Sumi, C. (2005). *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*. Menlo Park, CA: Special Education Elementary Longitudinal Study (SEELS).
- Booth, T. et Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion - developing learning and participation in schools* (3^e éd.). Bristol, Angleterre: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 187-206. doi: 10.3917/nresi.086.0187
- Bradley, R., Doolittle, J. et Bartolotta, R. (2008). Building on the Data and Adding to the Discussion: The Experiences and Outcomes of Students with Emotional Disturbance. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 4-23. doi: 10.1007/s10864-007-9058-6
- Bragg, S. et Fielding, M. (2005). It's an equal thing ... It's about achieving together: student voices and the possibility of a radical collegiality. Dans H. Street et J. Temperley (dir.), *Improving Schools Through Collaborative Enquiry* (p. 105-135). London, Angleterre: Continuum.
- Bru, E., Stephens, P. et Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307. doi: 10.1016/S0022-4405(02)00104-8
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XX^e siècle ? *Savoirs*(5), 9.
- Casale-Giannola, D. (2012). Comparing Inclusion in the Secondary Vocational and Academic Classrooms: Strengths, Needs, and Recommendations. *American Secondary Education*, 40(2), 26-42.
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198. doi: 10.1080/08856251003658702
- Conseil supérieur de l'éducation [CES]. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves — s'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Cooper, J. T., Gage, N. A., Alter, P. J., lapolla, S., macsuga-Gage, A. S. et Scott, T. M. (2018). Educators' self-reported training, use, and perceived effectiveness of evidence-based classroom management practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(1), 13-24. doi: 10.1080/1045988X.2017.1298562
- 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. doi: 10.1080/08856257.2011.543547
- Cooper, P. et Jacobs, B. (2011a). *Evidence of Best Practice Models and Outcomes in the Education of Children with Emotional Disturbance/Behavioural Difficulties : An International Review*. Trim, Irlande: National Council for Special Education [NCSE].
- Cooper, P. et Jacobs, B. (2011b). *From inclusion to engagement : helping students engage with schooling through policy and practice*. Chichester, Royaume-Uni: Wiley-Blackwell.
- Cothran, D. J. et 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

- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. et Garrahy, D. A. (2003). "This is kind of giving a secret away...": students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00027-1
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. et Garrahy, D. A. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 155-167. doi: 10.1080/17408980701712148
- Courtinat-Camps, A. et Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez les collégien(ne)s scolarisé(e)s en 3ème. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(4). doi: org/10.4000/osp.3918
- Creswell, J. W. et Creswell, D. J. (2018). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5^e éd.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (4^e éd.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Davies, J. D. et Ryan, J. (2014). Voices from the Margins : The Perceptions of Pupils with Emotional and Behavioral Difficulties About Their Educational Experiences. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., p. 349-362). Los Angeles, CA: SAGE.
- De Boer, A., Pijl, S. J. et Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. doi: 10.1080/13603110903030089
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W. et Minnaert, A. (2011). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448. doi: 10.1080/03055698.2011.643109
- De Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V. et Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(1). doi: 10.4000/osp.867
- Decker, D. M., Dona, D. P. et Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.004
- Desbiens, N., Levasseur, C. et Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46. doi: 10.7202/1028011ar
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : proposition d'un cadre organisationnel*. Montréal, QC: Didier
- Dursley, L. et Betts, L. (2015). Exploring children's perceptions of the perceived seriousness of disruptive classroom behaviours. *Educational Psychology*, 35(4), 416-429. doi: 10.1080/01443410.2014.907556
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher Perceptions and Behavioral Strategies for Students With Emotional Disturbance Across Educational Environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. doi: 10.1080/1045988X.2011.574170
- Flynn, P., Shelvin, M. et Lodge, A. (2013). Pupil voice and participation : Empowering children with emotional and behavioural difficulties. Dans T. Cole, H. Daniels et J. Visser (dir.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (p. 246-253). Milton Park, Angleterre: Routledge.
- Forness, S. R. et Knitzer, J. (1992). A New Proposed Definition and Terminology to Replace "Serious Emotional Disturbance" in Individuals with Disabilities Education Act. *School Psychology Review*, 21(1), 12-20. doi : 10.1080/02796015.1992.12085587..

- Fortier, M.-P. (2014). *Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools: Representations and practices*. (Thèse de doctorat), Massey University, Manawatu, New Zealand. Récupéré de : <https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/6455>
- Fortier, M.-P. et Prochnow, J. E. (2018). Quality of School Life : Listening to and Learning from Teens. Dans J. Berman et J. Macarthur (dir.), *Student Perspectives on School — Informing Inclusive Practice* (p. 147-161). Leiden, Pays-Bas: Brill Sense.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. [Prediction of risk for secondary school dropout: Personal, family and school factors.]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. doi: 10.1037/h0087232
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal: Chenelière éducation.
- Garrett, T. (2014). *Effective classroom management : the essentials*. New York, NY: Teachers College Press.
- Garric, J. (2019). L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de mcgill*, 54(2), 245-264. doi: 10.7202/1065657ar
- Gaudreau, L., Legault, F., 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*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire: Montréal, QC : UQAM.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). Gestion de classe et inclusion scolaire: pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (dir.), *l'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139-152). Louvain-La-Neuve, Belgique: Éditions deboeck Supérieur.
- Gaudreau, N., Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Bernier, V. et Frenette, E. (2020). Portrait comparatif d'enseignants québécois et tessinois de leur sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-2(2), 99-109. doi: 10.3917/spir.652.0099
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 721-20.
- Gaudreau, N. et Nadeau, M. F. (2019). Le retrait: une intervention punitive ou éducative ? *La Foucade*, 19(2), 41-43.
- Gaudreau, N., Nadeau, M. F., Verret, C. et Massé, L. (2017, 19 mai). *Le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe: portrait des enseignants québécois*. . 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, Montréal, Québec, Canada.
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C. et Flanagan, T. (2013). Classroom behaviour management : the effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, 48(2), 359-382.

- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M.-J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583.
- Giguère, V., Morin, A. et Janosz, M. (2011). L'influence de la relation maitres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence. *Revue de psychoéducation*, 40(1), 25-50. doi: 10.7202/1061960ar
- Girard, R., Tremblay, C., Paquet, A. et Croteau, G. (2011). *Prévention de la suspension et de l'expulsion des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire — Guide d'accompagnement du personnel scolaire*. Québec, QC: Commissions scolaires de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal, QC: Gaétan Morin Éditeur.
- Graham, L. J., Van Bergen, P. et Sweller, N. (2016). Caught between a rock and a hard place: disruptive boys' views on mainstream and special schools in New South Wales, Australia. *Critical Studies in Education*, 57(1), 35-54. doi: 10.1080/17508487.2016.1108209
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' Beliefs about Inappropriate Behaviour: Challenging Attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173-179.
- Groves, R. et Welsh, B. (2010). The high school experience: What students say. *Educational Research*, 20(2), 87-104.
- Gül, S. O. et Vuran, S. (2015). Children with Special Needs' Opinions and Problems about Inclusive Practices. *Education & Science/ Egitim ve Bilim*, 40(180), 169-195. doi: 10.15390/EB.2015.4205
- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil–teacher relationships: perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156. doi: 10.1080/02643944.2014.893007
- Heflin, L. J. et Bullock, L. M. (1999). Inclusion of Students With Emotional/Behavioral Disorders: A Survey of Teachers in General and Special Education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 103-111. doi: 10.1080/10459889909603310
- Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including Students with Significant Social, Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream School Settings. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., p. 335-348). Los Angeles, CA: SAGE.
- 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: Presses de l'Université Laval.
- Jolicoeur, E., Lehrer, J., Ruel, J., April, A. et Point, M. (2019). The inclusion of children with additional support needs in research on children's perspectives during the transition from child care to school: Ethical and methodological considerations. Dans I. Berson et C. Gray (dir.), *Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency*. : Information Age Publishing.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (11^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Kennedy-Lewis, B. L. et Murphy, A. S. (2016). Listening to "Frequent Flyers": What Persistently Disciplined Students Have to Say about Being Labeled as "Bad". *Teachers College Record*, 118(1), 1-40.

- Kern, L., George, M. P. et Weist, M. D. (2016). *Supporting students with emotional and behavioral problems : prevention and intervention strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lambe, J. et Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186. doi: 10.1080/08856250600600828
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 139-152.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC: Guérin.
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Poulin, C. et Fortin, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke/CRIRES.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00059-7
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J. et Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724. doi: 10.1016/j.tate.2007.05.003
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X. Et Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.008
- Lewis, R., Romi, S. et Roache, J. (2012). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 870-878. doi: 10.1016/j.tate.2012.03.009
- Macfarlane, K. et Woolfson, L. M. (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(0), 46-52. doi: 10.1016/j.tate.2012.08.006
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Partin, T. C. M., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2011). A Comparison of the Instructional Context for Students with Behavioral Issues Enrolled in Self-Contained and General Education Classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99.
- Main, S. et Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. *The Australian Journal of Teacher Education*, 33. doi: 10.14221/ajte.2008v33n4.3
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. et Pickering, D. (2003). *Classroom management that works : research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Montréal, QC: Gaëtan Morin Éditeur.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2019). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. doi: 10.1037/cbs0000139
- Massé, L., Nadeau, M. F., Gaudreau, N., Verret, C. et Couture, C. (2017). Favoriser des attitudes positives chez les enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves. *La Foucade*, 17(2), 23-26.
- 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). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour*

- les élèves présentant des difficultés comportementales au secondaire*. Rapport préliminaire. Trois-Rivières, Québec: Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychoéducation. Récupéré de : https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petc/documents/Rapport_secndaire-preliminaire_Finaux.pdf
- Mccormick, J. et Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *The International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293. doi: 10.1108/09513541111120114
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322. doi: 10.1080/13603116.2011.572188
- Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: a matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601-613. doi: 10.1080/13603116.2013.802028
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Bonniol, J.-J. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- 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 (ÉHDA)*. Québec, QC: 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, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDA)*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2016). *Statistiques de l'éducation — Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire — Édition 2015*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Politique de la réussite éducative — Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Mitchell, M. M. et Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51(5), 599-610. doi: 10.1016/j.jsp.2013.05.005
- Montouro, P. et Lewis, R. (2015). Students' perception of misbehavior and classroom management. Dans T. E. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of Classroom Management* (2^e éd., p. 344-362). New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Mowat, J. G. (2010). Inclusion of pupils perceived as experiencing social and emotional behavioural difficulties (SEBD): affordances and constraints. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 631-648. doi: 10.1080/13603110802626599

- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Mundschenk, N. A. et Simpson, R. (2014). Defining Emotional or Behavioral Disorders: The Quest for Affirmation. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (p. 55-68). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Murray, C. et Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25-41. doi: 10.1002/1520-6807(200101)38:1
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. doi: 10.7202/032009ar
- Nault, T. et Léveillé, C. J. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe (QGC)*. Montréal, QC: Éditions Logiques.
- O'Connor, M., Hodkinson, A., Burton, D. et Torstensson, G. (2011). Pupil voice: listening to and hearing the educational experiences of young people with behavioural, emotional and social difficulties (BESD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(3), 289-302. doi: 10.1080/13632752.2011.595095
- O'Neill, S. C. et Stephenson, J. (2011). Classroom behaviour management preparation in undergraduate primary teacher education in Australia : A web-based investigation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(10). doi: 10.14221/ajte.2011v36n10.3
- Oliver, R. M. et Reschly, D. J. (2007). *Effective Classroom Management : Teacher Preparation and Professional Development* Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Penna Bray, S. (2010). *Support for Children and Young People with Behavioural, Emotional and Social Difficulties: The Perspectives of Children, Young People, Families and Practitioners*. (Thèse de doctorat) University of Exeter. Récupéré de : <http://hdl.handle.net/10036/3155>
- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE handbook of special education* (p. 116-130). London, Angleterre: SAGE.
- Pillay, J., Dunbar-Krige, H. et Mostert, J. (2013). Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 310-326. doi: 10.1080/13632752.2013.769709
- Pirès, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal: Gaëtan Morin.
- Potvin, P. et Lacroix, M.-È. (2009). De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*.
- Prud'Homme, L. et Ramel, S. (2016). Introduction. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139-152). Louvain-La-Neuve, Belgique: Éditions de Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6-22.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246. doi: 10.1080/13603110802504218
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015). *BASC-3CDN-F Système d'évaluation du comportement de l'enfant — Troisième édition — version pour francophones du Canada, Autoévaluation (SRP-A)*

- Adolescent 12-21ans, Feuille de travail pour la notation manuelle chez l'adolescent, Feuille de saisie des données.* Don Mills, Ontario: NCS Pearson, Inc.
- Roache, J. et Lewis, R. (2011). Teachers' Views on the Impact of Classroom Management on Student Responsibility. *Australian Journal of Education*, 55(2), 132-146. doi: 10.1177/000494411105500204
- Romero, L. S. (2015). Trust, behavior, and high school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 215-236. doi: 10.1108/JEA-07-2013-0079
- Romi, S., Lewis, R. et Katz, Y. (2009). Student responsibility and classroom discipline in Australia, China, and Israel. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(4), 439-453. doi: 10.1080/03057920802315916
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J. et Riley, P. (2011). The Impact of Teachers' Aggressive Management Techniques on Students' Attitudes to Schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240. doi: 10.1080/00220671003719004
- Rousseau, N. (2010). La pédagogie de l'inclusion scolaire: puistes d'action pour apprendre tous ensemble. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Bergeron, L. (2017). Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes. *Mcgill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de mcgill*, 52(1), 135-148.
- Rousseau, N., Deslandes, R., Fournier, H. et Paré, A. (2009). La relation de confiance maitre-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Mcgill Journal of Education*, 44(2), 193-211. doi: 10.7202/039032ar
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education | Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Rousseau, N., Point, M. et 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*. Rapport de recherche du Programme Actions concertées «Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires» du Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9
- Royer, É. (1999). Transformer notre façon de faire œuvre d'éducation avec les jeunes en difficulté de comportement. *Education Canada*, 39(1), 22-24.
- Ryan, J. B., Pierce, C. D. et Mooney, P. (2008). Evidence-Based Teaching Strategies for Students With EBD. *Beyond Behavior*, pp. 22-29.
- Sadik, F. et Yalcin, O. (2018). Examination of the Views of High School Teachers and Students with Regard to Discipline Perception and Discipline Problems. *Journal of Education and Training Studies*, 6(2), 97-113.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives, Hors Série*(5), 99-111.
- Scanlon, G. et Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395. doi: 10.1080/13632752.2013.769710
- Schunk, D. H. et Meece, J. L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, N.J: Laurence Erlbaum.

- Sellman, E. (2009). Lessons learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. doi: 10.1080/13632750802655687
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. et Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education & Treatment of Children (ETC)*, 31(3), 351-380. doi: 10.1353/etc.0.0007
- Soheili, F., Alizadeh, H., Murphy, J. M., Bajestani, H. S. et Ferguson, E. D. (2015). Teachers as leaders: The impact of Adler-Dreikurs classroom management techniques on students' perceptions of the classroom environment and on academic achievement. *The Journal of Individual Psychology*, 71(4), 440-461. doi: 10.1353/jip.2015.0037
- Sprick, R. (2012). *Teacher's Encyclopedia of Behavior Management : 100+ problems / 500+ plans*. Eugene, Oregon, É.-U.: Pacific Northwest Publishing, Inc.
- Stanforth, A. et Rose, J. (2018). 'You kind of don't want them in the room': tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education* 1-15. doi: 10.1080/13603116.2018.1516821
- State, T. M., Harrison, J. R., Kern, L. et Lewis, T. J. (2017). Feasibility and Acceptability of Classroom-Based Interventions for Students With Emotional/Behavioral Challenges at the High School Level. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 26-36. doi: 10.1177/1098300716648459
- Stork, E. et Hartley, N. T. (2009). Classroom Incivilities: Students' Perceptions About Professors' Behaviors. *Contemporary Issues In Education Research*, 2(4), 13-24.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. et Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. et Morgan, P. (2008). Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Special Education*, 41(4), 223-233. doi: 10.1177/0022466907310372
- Sutherland, K. S. et Wehby, J. H. (2001). Exploring the Relationship Between Increased Opportunities to Respond to Academic Requests and the Academic and Behavioral Outcomes of Students with EBD. *Remedial and Special Education*, 22(2), 113-121. doi: 10.1177/074193250102200205
- Swinson, J. (2010). Working with a Secondary School to Improve Social Relationships, Pupil Behaviour, Motivation and Learning. *Pastoral Care in Education*, 28(3), 181-194. doi: 10.1080/02643944.2010.504221
- Thompson, J. G. (2012). *La gestion de classe au secondaire : guide pratique*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Tran, V. D. (2015). Predicting Student Misbehavior, Responsibility and Distraction from Schoolwork from Classroom Management Techniques: The Students' Views. *International Journal of Higher Education*, 4(4). doi: 10.5430/ijhe.v4n4p178
- Trotman, D., Tucker, S. et Martyn, M. (2015). Understanding Problematic Pupil Behaviour: Perceptions of Pupils and Behaviour Coordinators on Secondary School Exclusion in an English City. *Educational Research*, 57(3), 237-253. doi: 10.1080/00131881.2015.1056643
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Salamanque, Espagne.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous »*. Paris, France.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2006). *De l'intégration à l'inclusion : un défi pour tous*. Paris, France.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion en éducation*. Paris, France.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris, France.
- 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. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(1), 12-30. doi: 10.1177/10634266060140010201
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A., Epstein, M. et Sumi, W. (2005). The children and youth we serve: A national picture of the characteristics of students with emotional disturbances receiving special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(2), 79-96. doi: 10.1177/10634266050130020201
- Walker, H. M., Ramsey, E. et Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school : evidence-based practices* (2^e éd.). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Wang, M.-T. et Dishion, T. J. (2012). The Trajectories of Adolescents' Perceptions of School Climate, Deviant Peer Affiliation, and Behavioral Problems During the Middle School Years. *Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell)*, 22(1), 40-53. doi: 10.1111/j.1532-7795.2011.00763.x
- Way, S. M. (2011). School Discipline and Disruptive Classroom Behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375. doi: 10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x
- Westwood, C. A. (2002). *The successful inclusion of children with emotional and behavioural disorders into general education settings*. (Thèse de doctorat), University of Calgary (Canada), Ann Arbor.
- Whitley, J., Lupart, J. L. et Beran, T. (2009). The Characteristics and Experiences of Canadian Students Receiving Special Education Services for Emotional/Behavioural Difficulties. *Exceptionality Education International*, 19(1), 14-31.
- Whitley, J., Rawana, E. P., Brownlee, K. et Rawana, J. (2010). A Longitudinal Exploration of the Academic and Psychosocial Outcomes of Students with Emotional/Behavioural Difficulties: The Importance of Student Perceptions of Themselves, Their Peer Relationships, and Their Classrooms. *Brock Education : a Journal of Educational Research and Practice*, 19(2), 78-96.
- Whittemore, R., Chase, S. K. et Mandle, C. L. (2001). Validity in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537. doi: 10.1177/104973201129119299
- Woolfolk Hoy, A. et Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of classroom management : research, practice, and contemporary issues* (p. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.

Annexes

Annexe A — Courriel de sollicitation pour les partenaires

Bonjour Mme/M.,

Je vous écris afin de solliciter votre collaboration à la réalisation d'une recherche doctorale auprès de vos élèves. J'aimerais grandement pouvoir compter sur votre soutien en tant que partenaire des milieux scolaires au cours de l'année scolaire 2018-2019. Ce projet de recherche doctorale est supervisé par Nancy Gaudreau, Ph. D., professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval et codirigé par Line Massé, Ph. D., professeure au département de psychoéducation de l'UQTR.

Titre du projet de recherche : Perceptions d'élèves présentant des troubles du comportement vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants

Objectif principal du projet de recherche

Documenter les perceptions d'élèves présentant des troubles du comportement (PTC) vis-à-vis des pratiques de gestion de classe utilisées par les enseignants du secondaire et de leur efficacité pour prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves.

Implication de votre part en tant que partenaire

Votre implication en tant que partenaire du milieu scolaire consiste principalement à : 1) collaborer au recrutement des participants potentiels à partir des critères de sélection (voir détails plus bas) et selon les modalités prévues dans la procédure du projet de recherche (voir détails dans le fichier joint) ; 2) soutenir l'organisation des rencontres avec les élèves (voir détails plus bas) et 3) rendre accessible au chercheur les documents qu'il devra consulter (voir détails dans le fichier joint). Afin de confirmer votre collaboration à ce projet de recherche, vous devez tout simplement remplir la lettre d'appui jointe à ce courriel et me la retourner d'ici le XX décembre 2018.

Implication de la part de vos élèves

Ce projet de recherche prévoit trois moments de collecte de données à partir de janvier 2019 : 1) une rencontre préparatoire (obligatoire) sur l'heure du dîner avec tous les élèves de chaque établissement (repas fourni) afin de compléter un questionnaire d'autoévaluation des comportements (durée : 30 minutes) ; 2) une rencontre individuelle (obligatoire) avec chacun des élèves (durée maximale de l'entrevue : 60 minutes) et 3) une rencontre collective (optionnelle) pour quelques participants vers la fin de l'année scolaire 2018-2019 (durée maximale du groupe de discussion : 90 minutes). Les rencontres seront planifiées à un moment qui ne nuira pas aux apprentissages des participants.

Critères de sélection des participants

Les participants devront répondre à trois critères : 1) être un élève présentant des troubles du comportement ; 2) être scolarisé en classe d'adaptation scolaire au secondaire et 3) être âgé entre 14 et 18 ans inclusivement.

Renseignements supplémentaires

Tous les renseignements supplémentaires sur cette étude sont disponibles dans le formulaire d'information joint à ce courriel. Je vous invite à prendre connaissance des informations qui y sont présentées et à m'adresser toutes questions. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation : 2018-240/14-11-2018.

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions grandement de l'intérêt accordé.

Dans l'attente d'une réponse de votre part, je demeure disponible pour discuter avec vous afin de clarifier certains points et répondre à vos questions.

Au plaisir,

Vincent

Vincent Bernier, M.A.

Doctorant en psychopédagogie

Auxiliaire/assistant d'enseignement

Auxiliaire de recherche

Faculté des sciences de l'éducation

Université Laval, Québec

Pavillon des sciences de l'éducation, bureau 374

vincent.bernier.7@ulaval.ca

Annexe B — Formulaire d'information pour les partenaires



Décembre 2018

Formulaire d'information pour les partenaires

Invitation à collaborer au projet de recherche : Perceptions d'élèves présentant des troubles du comportement vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants

Chercheurs :

Vincent Bernier¹, Nancy Gaudreau² et Line Massé³

¹ Doctorant en psychopédagogie, Université Laval

² Professeure et directrice de recherche, département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

³ Professeure et codirectrice de recherche, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Bonjour,

Par la présente, nous aimerions solliciter votre collaboration à la réalisation d'une recherche doctorale auprès de vos élèves. Nous apprécierions grandement pouvoir compter sur votre soutien en tant que partenaires des milieux scolaires.

Les renseignements fournis dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique un éventuel soutien de votre part envers ce projet de recherche. Ces informations visent également à vous permettre de prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le document qui suit et de nous adresser toutes les questions que vous souhaitez nous poser. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Afin de confirmer votre collaboration à ce projet de recherche, nous vous demandons de simplement compléter la lettre d'appui en annexe et de la retourner au chercheur principal à l'adresse suivante : vincent.bernier.7@ulaval.ca. Nous vous remercions grandement pour votre implication dans la réalisation de cette étude.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Vincent

Vincent Bernier, M.A., doctorant en psychopédagogie

Courriel : vincent.bernier.7@ulaval.ca

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat de Vincent Bernier, dirigé par Nancy Gaudreau, Ph. D., professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, et codirigé par Line Massé, Ph. D., professeure au département de psychoéducation de l'UQTR.

Nature et objectifs du projet de recherche

La recherche a pour but d'étudier les perceptions d'élèves présentant des troubles du comportement vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants. Cette étude poursuit les quatre objectifs suivants :

1. Documenter les perceptions d'élèves PTC vis-à-vis de l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants ;
2. Comparer les perceptions des élèves PTC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe selon leurs caractéristiques personnelles, leurs profils comportementaux et les types d'écoles fréquentées ;
3. Décrire l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire d'élèves PTC ;
4. Documenter les perceptions d'élèves PTC vis-à-vis de l'accessibilité à la classe ordinaire et des conditions relatives à leur réintégration au secondaire.

Déroulement de la recherche

Tâches des partenaires des milieux scolaires

Votre participation à titre de partenaire des milieux scolaires consiste à :

- 1) Accorder votre autorisation afin qu'une partie de la recherche soit réalisée dans votre école. Une lettre d'appui au projet de recherche (disponible à l'annexe 1) devra être remplie et retournée au chercheur principal par courriel (échéancier : automne 2018).
- 2) Collaborer au recrutement des participants en présentant le projet de recherche, en personne, par lettre ou par courriel à l'aide des documents fournis, aux participants potentiels répondant aux critères de sélection (disponibles à l'annexe 2). Cette étape pourra se faire avec ou sans l'assistance du chercheur selon le cas et permettra de diffuser les documents et d'expliquer la procédure pour participer (communiquer avec le chercheur par courriel ou par téléphone). (N.B. Une date limite pour le recrutement sera déterminée en collaboration avec les partenaires de chaque milieu en fonction du moment où l'invitation à participer sera transmise de manière à ce que les élèves disposent de suffisamment de temps pour réfléchir. Le formulaire de consentement des élèves signé sera récupéré lors de la rencontre préparatoire).
- 3) Informer tous les parents des participants potentiels, par courriel ou par lettre, à propos du projet de recherche qui a lieu dans votre école (diffuser les documents fournis par le chercheur) et les inviter à communiquer directement avec le chercheur pour toutes informations additionnelles.
- 4) Collaborer à la planification des rencontres prévues dans le cadre du projet de recherche (p. ex. réservation de locaux, libération des élèves) (début des rencontres : janvier 2019).
- 5) Compléter la liste des ressources disponibles pour les participants de votre milieu qui sera remise à chacun après l'entrevue individuelle (disponible à l'annexe 3).

Tâches des parents

La participation des parents à cette recherche consiste simplement à prendre connaissance du formulaire d'information qui leur sera transmis par les directions d'école afin de les aviser que leur enfant sera approché pour participer à ce projet de recherche. Ce document présentera le projet afin que les parents saisissent bien la nature du projet et ce qu'impliquera la participation de leur enfant à ce dernier.

Tâches des élèves

La participation des élèves à cette recherche consiste à prendre part à :

- 1) **Une rencontre préparatoire obligatoire :** où il remplira à une reprise un questionnaire d'autoévaluation de ses comportements. Cette tâche prend environ 30 minutes et sera effectuée en présence du chercheur. La rencontre aura lieu à l'école de votre enfant sur l'heure du dîner et le repas sera fourni aux participants. (janvier-février 2019) ;
- 2) **Une rencontre individuelle obligatoire :** où il participera à une entrevue individuelle, d'une durée maximale de 60 minutes, qui sera réalisée dans son école par le chercheur à un moment qui ne nuira pas à ses apprentissages. Cette entrevue sera enregistrée (audio seulement) et documentera les objectifs de recherche. (janvier-février 2019) ;
- 3) **Une rencontre collective optionnelle :** où il pourra participer à un groupe de discussion d'une durée maximale de 90 minutes afin de valider les résultats préliminaires. Les participants au groupe de discussion seront sélectionnés au hasard (seuls quelques participants prendront part à cette dernière étape). Ce groupe de discussion sera enregistré (audio seulement). (vers la fin de l'année scolaire 2018-2019).

Compensation

Un montant de 20 \$, sous forme de carte-cadeau, sera remis aux participants pour leur participation aux deux rencontres obligatoires de cette recherche. La compensation sera remise en personne après la rencontre individuelle obligatoire.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à la participation de votre enfant

En prenant part à ce projet, vos élèves participent à l'avancement des connaissances sur l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement et, ultimement, à l'amélioration de leur vécu scolaire et des pratiques de gestion de classe des enseignants.

Aucun risque social ou économique n'est associé à la participation de vos élèves. Toutefois, ceux-ci peuvent prendre conscience de problèmes d'adaptation psychosociale ou de difficultés psychologiques. Il est aussi possible que le fait que vos élèves racontent leurs expériences suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, il ne doit pas hésiter à en parler avec le chercheur lors de l'entrevue. Au besoin, des rencontres de suivi individuel devront être offertes à l'élève par les services éducatifs du centre de services scolaire ou de l'école. Un formulaire avec les coordonnées des services et des personnes à contacter pourra être remis lors de l'entrevue.

Confidentialité

La confidentialité est assurée à l'intérieur des limites prescrites par les lois québécoises et canadiennes. Les mesures suivantes seront appliquées pour garantir la protection de la vie privée et assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants.

- Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport.
- Les divers documents de la recherche seront codifiés (un code par participant) et seul le chercheur aura accès à la clé de code (liste des noms et des codes) qui sera conservée sous clé au bureau du chercheur séparément du matériel et des données de recherche (p. ex. formulaire de consentement, enregistrement, etc.).
- Les entretiens seront enregistrés afin de faire un compte rendu fidèle de ce qui est dit et les prénoms seront remplacés par les codes lorsque le compte rendu sera rédigé, soyez assuré que la confidentialité sera préservée (matériel et données anonymisées) ;
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués, à moins qu'ils ne l'autorisent ;
- Les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés dans un classeur sous clé au bureau du chercheur à l'Université Laval pour les documents imprimés ou déposés et cryptés sur le serveur facultaire pour le matériel informatisé dont l'accès sera réservé au chercheur et où les fichiers seront sécurisés par un mot de passe. Tout le matériel de recherche sera détruit deux ans après la publication des résultats de la recherche, soit vers le mois de juillet 2021.
- La recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, mais aucun participant ne pourra y être identifié.
- Pour les participants à la rencontre collective, il est important de préciser que la confidentialité des données recueillies durant le groupe de discussion dépend également de la collaboration de tous les participants à cet égard.

Participation volontaire

Les partenaires et les élèves sont libres de participer à ce projet de recherche. Les partenaires devront remplir la lettre d'appui en annexe et les élèves remplir le formulaire de consentement pour confirmer sa participation au projet de recherche. Chacun des acteurs peut mettre fin à sa participation sans conséquence négative ou préjudice, sans perdre de services (dans le cas des élèves) et sans avoir à justifier sa décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en informer rapidement le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'avance pour le temps, l'attention et le soutien accordé à ce projet.

Renseignements supplémentaires et coordonnées du chercheur

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Vincent Bernier (chercheur principal) à l'adresse courriel suivante : vincent.bernier.7@ulaval.ca.

Plaintes ou critiques concernant l'éthique de la recherche

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320

2325, rue de l'Université

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

Renseignements — Secrétariat : (418) 656-3081

Ligne sans frais : 1-866-323-2271

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Annexe 1 : Exemple de lettre d'appui au projet de recherche

Lettre d'entente avec les partenaires des milieux scolaires

Logo de votre organisation

Ville, date

Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval (CÉRUL)
Maison Michael-John-Brophy
2241, chemin Sainte-Foy
Université Laval

Objet : Lettre d'appui au projet de recherche doctorale « Perceptions d'élèves présentant des troubles du comportement vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants »

Chers membres du comité,

Par la présente, je souhaite exprimer l'appui de *(votre école)* au projet de recherche doctorale mentionné ci-haut. Le chercheur principal, Vincent Bernier, nous a expliqué les objectifs du projet et ses conditions de mise en œuvre et nous souhaitons collaborer à chacune des étapes de sa réalisation.

Dire une phrase sur votre motivation à collaborer au projet

En espérant le tout conforme, veuillez accepter l'expression de mes sentiments les plus sincères.

Signature

Votre nom

Votre fonction

Nom et adresse de votre organisation

Annexe 2 : Critères de sélection des participants

Critères	Justifications
1) Être un élève présentant des troubles du comportement (PTC)	Les participants devront être identifiés par le milieu scolaire comme présentant un trouble ou un trouble grave du comportement (TC, code 12 ou TGC, code 14). Ce critère permettra de recruter des élèves dont l'évaluation psychosociale révèle une problématique comportementale significative.
2) Être scolarisé en classe d'adaptation scolaire au secondaire	Les participants devront fréquenter une classe d'adaptation scolaire au secondaire. Ce critère permettra de recruter des élèves PDC qui ont réellement besoin de services éducatifs adaptés et qui fréquentent, au moment de la recherche, le même type de milieu scolaire.
3) Être âgé entre 14 et 18 ans	Les participants devront avoir de 14 à 18 ans inclusivement. Ce critère permettra de recruter des élèves qui ont des expériences scolaires riches et la maturité pour poser un regard critique sur les pratiques de gestion de classe.

Annexe 3 : Liste des ressources disponibles pour les participants

Exemple de formulaire à compléter par les partenaires pour identifier les services et les personnes qui peuvent offrir un suivi aux élèves qui en ressentiraient le besoin après leur participation à cette recherche.

Liste des ressources disponibles pour toi			
À la suite de ta participation au projet de recherche « <i>Perceptions d'élèves présentant des troubles du comportement vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants</i> », il se peut que tu aies envie de parler à quelqu'un ou d'obtenir de l'aide ou du soutien. Si tel est le cas, n'hésite surtout pas à contacter une des personnes ci-dessous ou à aller voir un intervenant en qui tu as confiance à l'école.			
<i>Services</i>	<i>Personnes</i>	<i>Coordonnées</i>	<i>Exemple de suivi offert</i>

N.B. Cette liste, propre à chaque milieu, sera remise à tous les participants après la rencontre individuelle (entrevue).

Annexe C — Formulaire d'information et de consentement pour les participants



Faculté des sciences de l'éducation

Décembre 2018

Formulaire d'information et de consentement pour les élèves

Invitation à participer au projet de recherche : Perceptions d'élèves présentant des troubles du comportement vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants

Chercheurs :

Vincent Bernier¹, Nancy Gaudreau² et Line Massé³

¹ Doctorant en psychopédagogie, Université Laval

² Professeure et directrice de recherche, département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

³ Professeure et codirectrice de recherche, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Bonjour,

Nous t'écrivons aujourd'hui pour t'inviter à participer à un projet de recherche qui se déroule dans ton école. Nous aimerions grandement pouvoir compter sur ta participation. Ce document vise à te donner toutes les informations importantes concernant ce projet et à t'aider à comprendre ce qu'implique une éventuelle participation de ta part.

Nous te demandons donc de lire attentivement les pages qui suivent et à nous adresser toutes les questions que tu pourrais avoir. Tu n'as pas à répondre sur-le-champ. Tu peux prendre le temps de réfléchir. La date limite pour manifester ton intérêt à participer à la recherche est inscrite à la page 5.

Si tu souhaites participer, nous te demandons simplement de communiquer avec Vincent Bernier (chercheur principal) par courriel ou par téléphone (coordonnées indiquées plus bas). Nous pourrions ensuite planifier les rencontres prévues dans le cadre de cette recherche. Enfin, tu devras nous remettre ton formulaire de consentement signé (p.5-6) lors de la première rencontre.

Au plaisir de faire ta connaissance prochainement,

Vincent

Vincent Bernier, M.A., doctorant en psychopédagogie

Courriel : vincent.bernier.7@ulaval.ca

Formulaire d'information à l'intention des élèves

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat de Vincent Bernier, dirigé par Nancy Gaudreau, Ph. D., professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, et codirigé par Line Massé, Ph. D., professeure au département de psychoéducation de l'UQTR. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : No d'approbation 2018-240/14-11-2018.

Quel est le but de cette recherche ?

Cette recherche a pour but d'étudier tes perceptions vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants. Lors de l'entrevue individuelle, le chercheur te posera des questions qui portent sur les expériences que tu as vécues à l'école. Ton point de vue permettra d'identifier les pratiques de gestion de classe utilisées par les enseignants et de documenter l'efficacité de celles-ci pour prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves. Ta participation permettra donc de mieux comprendre ce que les jeunes vivent à l'école, ce qu'ils pensent de la gestion de classe et, ultimement, d'aider à améliorer l'expérience scolaire d'autres élèves.

Qui peut répondre ?

Pour participer, tu dois être un garçon ou une fille présentant des troubles du comportement qui fréquente une classe d'adaptation scolaire au secondaire et être âgé de 14 à 18 ans.

En quoi consiste ta participation ?

Tout d'abord, ta participation consiste à permettre au chercheur de consulter ton dossier scolaire et ton plan d'intervention. Ensuite, ta participation consiste à prendre part à deux rencontres obligatoires et une rencontre optionnelle. Ces rencontres seront planifiées dès janvier 2019 :

- 1) **une rencontre préparatoire (obligatoire)** qui se déroulera à ton école sur l'heure du dîner (avec un repas fourni) afin que tu remplisses un questionnaire d'autoévaluation des comportements (cette tâche prendra environ 30 minutes) et que tu rencontres le chercheur ;
- 2) **une rencontre individuelle (obligatoire)** d'une durée maximale de 60 minutes qui permettra de réaliser une entrevue et qui aura lieu dans ton école à un moment qui ne nuira pas à tes apprentissages. Cette entrevue sera enregistrée (audio seulement) afin de faciliter le déroulement et le traitement des données ;
- 3) **une rencontre collective (optionnelle)** d'une durée maximale de 90 minutes qui sera réalisée avec quelques participants qui pourront prendre part à cette dernière étape visant à valider les résultats préliminaires de la recherche. Les participants au groupe de discussion seront sélectionnés au hasard. Le groupe de discussion sera enregistré (audio seulement) afin de faciliter le déroulement et le traitement des données.

Est-ce qu'on pourra m'identifier ou me retrouver à partir de mes réponses ?

Non, parce que tout le matériel de recherche sera confidentiel. Ton nom sera remplacé par un code et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes. La confidentialité des renseignements que tu fourniras sera strictement préservée. Sois assuré que ton nom n'apparaîtra dans aucun rapport ; le personnel de ton école ne sera pas au courant de ce que tu auras dit en entrevue ; tes réponses individuelles ne seront jamais communiquées. Pour les participants à la

rencontre collective, il est important de préciser que la confidentialité des données recueillies durant le groupe de discussion dépend également de la collaboration de tous les participants à cet égard. Le matériel de recherche sera gardé sous clés à l'Université Laval et sur le serveur de la Faculté des sciences de l'éducation et il sera impossible de t'identifier dans les publications qui seront effectuées pour diffuser les résultats de la recherche. Le matériel et les données de recherche seront détruits deux ans après la publication des résultats de la recherche, soit vers le mois de juillet 2021.

Qu'est-ce que ça va me donner ?

Un montant de 20 \$ te sera offert, sous forme de carte-cadeau, pour ta participation aux deux rencontres obligatoires de cette recherche. Cette compensation te sera remise en personne après la rencontre individuelle obligatoire.

Est-ce que je suis obligé d'accepter de participer à la recherche ?

Tu es complètement libre de participer ou non. Ta participation à la recherche est complètement indépendante du programme scolaire et elle n'est pas reliée aux cours ou aux évaluations. Si tu choisis de ne pas participer à la recherche, aucun des services que tu reçois ne sera affecté. À tout moment, tu pourras passer par-dessus une question ou cesser de répondre, peu importe la raison. Tu n'auras qu'à en informer le chercheur si c'est le cas. De plus, tu peux te retirer en tout temps du projet de recherche, sans conséquence négative ou préjudice, sans perdre de services et sans avoir à justifier ta décision. Dans ce cas, il est important de prévenir le chercheur. Tous les renseignements personnels et les données de la recherche te concernant seront détruits.

Est-ce qu'il y a des conséquences négatives possibles ?

Tu ne cours aucun risque à participer à cette recherche. Toutefois, il est possible que certaines questions te rappellent des souvenirs désagréables en lien avec tes expériences à l'école. Si c'est le cas et que tu trouves cela difficile, n'hésite pas à en parler au chercheur et à contacter le psychologue, le psychoéducateur ou un autre intervenant en qui tu as confiance à ton école. Un formulaire avec les coordonnées des services et des personnes à contacter te sera remis lors de la 2^e rencontre.

Est-ce que je pourrai savoir ce que l'ensemble des jeunes pense ?

Un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse courriel où ils aimeraient recevoir le document. Les résultats ne seront pas disponibles avant la fin de l'année scolaire 2019-2020. Si cette adresse changeait d'ici cette date, tu es invité à informer le chercheur de ta nouvelle adresse où tu souhaites recevoir ce document.

Des questions ?

Si tu as des questions au sujet de cette recherche, contacte Vincent Bernier (chercheur) à l'adresse suivante : vincent.bernier.7@ulaval.ca. Pour toute plainte ou critique concernant le projet, contacte l'Ombudsman de l'Université Laval à l'adresse suivante, info@ombudsman.ulaval.ca, ou au numéro de téléphone suivant, (418) 656-3081 ou sur la ligne sans frais au 1-866-323-2271.

Ta collaboration est précieuse ! Nous apprécions le temps et l'attention accordés à cette recherche et nous te remercions d'avance pour ta participation !

Copie du participant

Formulaire de consentement à l'intention des élèves

Si tu es d'accord pour participer à ce projet, tu dois communiquer directement avec le chercheur par courriel ou par téléphone pour l'en informer. Tu devras ensuite remplir le formulaire de consentement qui suit et le remettre, signé, au début de la rencontre préparatoire.

Date limite pour manifester ton intérêt à participer au projet de recherche : _____

Signatures

Je, soussigné(e), _____ désire participer
(ton prénom et nom en caractère d'imprimerie)

à la recherche intitulée : « *Perceptions d'élèves présentant des troubles du comportement vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* ». J'ai pris connaissance du formulaire d'information et j'ai compris le but, la nature, les tâches, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans inconvénient et sans subir de conséquences négatives.

- J'accepte librement de participer à ce projet de recherche : OUI ☐ NON ☐
- J'accepte que les chercheurs consultent mon dossier scolaire et mon plan d'intervention : OUI ☐ NON ☐
- J'accepte de remplir un questionnaire d'autoévaluation de mes comportements lors de la rencontre préparatoire : OUI ☐ NON ☐
- J'accepte de participer à une entrevue avec le chercheur principal lors de la rencontre individuelle et que celle-ci soit enregistrée sur bande audio : OUI ☐ NON ☐
- J'accepte de participer à un groupe de discussion avec le chercheur principal lors de la rencontre collective et que celui-ci soit enregistré sur bande audio : OUI ☐ NON ☐

Note : L'acceptation de toutes les conditions est obligatoire pour être inclus dans l'étude.

Signature de l'élève

Date

Indique les coordonnées que le chercheur peut utiliser pour communiquer avec toi le cas échéant (le meilleur moyen pour te rejoindre) : _____

Indique l'adresse courriel à laquelle tu aimerais recevoir le résumé des résultats de la recherche : _____

Engagement du chercheur

J'ai expliqué le but, la nature, les tâches, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant. Moi, Vincent Bernier, chercheur, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Signature du chercheur

Date

Annexe D — Formulaire d'information pour les parents



UNIVERSITÉ
LAVAL

Faculté des sciences de l'éducation

Décembre 2018

Formulaire d'information à l'intention des parents

Informations à propos du projet de recherche : Perceptions d'élèves présentant des troubles du comportement vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants

Chercheurs :

Vincent Bernier¹, Nancy Gaudreau² et Line Massé³

¹ Doctorant en psychopédagogie, Université Laval

² Professeure et directrice de recherche, département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval

³ Professeure et codirectrice de recherche, département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Bonjour,

Par la présente, nous aimerions vous informer d'une recherche doctorale qui aura lieu dans l'école de votre enfant. Ce dernier sera sollicité pour prendre part à cette étude et nous apprécierions grandement pouvoir compter sur sa participation. Nous souhaitons donc vous informer de la nature de ce projet et des implications d'une éventuelle participation de votre enfant.

Nous vous invitons donc à prendre connaissance de ce formulaire d'information qui contient tous les renseignements nécessaires pour vous aider à comprendre exactement ce qu'implique une éventuelle participation de votre enfant dans ce projet de recherche. Nous vous demandons de lire attentivement la lettre d'information suivante et de nous adresser toutes les questions que vous souhaitez nous poser.

Ces informations seront également présentées à votre enfant à l'école afin de lui permettre de prendre une décision éclairée au sujet de sa participation. Il disposera également de temps pour réfléchir avant de prendre sa décision. Enfin, s'il souhaite participer à la recherche, votre enfant devra communiquer directement avec le chercheur principal par courriel ou par téléphone pour l'en informer. Votre enfant devra ensuite signer son formulaire de consentement et le remettre au début de la rencontre préparatoire pour officialiser sa participation.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Vincent

Vincent Bernier, M.A., doctorant en psychopédagogie

Courriel : vincent.bernier.7@ulaval.ca

Formulaire d'information à l'intention des parents

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat de Vincent Bernier, dirigé par Nancy Gaudreau, Ph. D., professeure au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, et codirigé par Line Massé, Ph. D., professeure au département de psychoéducation de l'UQTR.

Informations importantes concernant le recrutement des élèves

La réalisation de ce projet de recherche a été autorisée par M./Mme X, directeur/directrice de l'école de votre enfant. La participation de votre enfant à la recherche est indépendante du programme scolaire et elle n'est pas reliée aux cours ou aux évaluations. Il est donc pleinement libre d'accepter ou non de participer à la recherche. La participation de votre enfant est donc entièrement volontaire et il pourra décider de se retirer en tout temps, sans inconvénient et sans subir de conséquences négatives. Pour participer, les élèves devront donner leur consentement par écrit, après avoir pris connaissance du formulaire d'information. Le formulaire d'information permettra à votre enfant de comprendre le but, la nature, les tâches, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Enfin, le formulaire de consentement signé pourra être remis lors de la rencontre préparatoire (détails plus bas).

Afin de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique une éventuelle participation de votre enfant, ce formulaire d'information vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Veuillez donc prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Nous vous invitons aussi à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous transmettra ce document ou à contacter le chercheur par courriel ou par téléphone aux coordonnées indiquées plus bas.

Nature et objectifs de l'étude

Ce projet de recherche s'intéresse à l'expérience vécue par votre enfant lors de son parcours scolaire au secondaire afin de documenter ses perceptions vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants. Le but est donc d'étudier les perceptions d'élèves présentant des troubles du comportement (PTC) vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants. Cette étude poursuit les quatre objectifs suivants :

1. Documenter les perceptions d'élèves PTC vis-à-vis de l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants ;
2. Comparer les perceptions des élèves PTC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe selon leurs caractéristiques personnelles, leurs profils comportementaux et les types d'écoles fréquentées ;
3. Décrire l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire d'élèves PTC ;
4. Documenter les perceptions d'élèves PTC vis-à-vis de l'accessibilité à la classe ordinaire et des conditions relatives à leur réintégration au secondaire.

Déroulement de la participation

Tâches du parent

Votre tâche comme parent consiste simplement à prendre connaissance de ce formulaire d'information qui vous permettra de bien saisir la nature du projet et ce qu'impliquera la participation de votre enfant à ce dernier.

Tâches de l'élève

La participation de votre enfant à cette recherche consiste à prendre part à :

- 1) **Une rencontre préparatoire (obligatoire) :** où il remplira à une reprise un questionnaire d'autoévaluation de ses comportements. Cette tâche prend environ 30 minutes et sera effectuée en présence du chercheur. La rencontre aura lieu à l'école de votre enfant sur l'heure du dîner et le repas sera fourni aux participants (janvier-février 2019) ;
- 2) **Une rencontre individuelle (obligatoire) :** où il participera à une entrevue individuelle, d'une durée maximale de 60 minutes, qui sera réalisée dans son école par le chercheur à un moment qui ne nuira pas à ses apprentissages. Cette entrevue sera enregistrée (audio seulement) et documentera les objectifs de recherche (janvier-février 2019) ;
- 3) **Une rencontre collective (optionnelle) :** où il pourra participer à un groupe de discussion d'une durée maximale de 90 minutes afin de valider les résultats préliminaires. Les participants au groupe de discussion seront sélectionnés au hasard (seuls quelques participants prendront part à cette dernière étape). Le groupe de discussion sera enregistré (audio seulement) (vers la fin de l'année scolaire 2018-2019).

Compensation

Un montant de 20 \$ sera remis, sous forme de carte-cadeau, à votre enfant pour sa participation aux deux rencontres obligatoires de cette recherche. La compensation sera remise en personne après la rencontre individuelle obligatoire.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à la participation de votre enfant

En participant à ce projet, votre enfant participe à l'avancement des connaissances sur l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement et, ultimement, à l'amélioration de leur vécu scolaire et des pratiques de gestion de classe des enseignants. La participation de votre enfant est donc importante pour nous permettre de mieux comprendre comment les enseignants parviennent à gérer efficacement leur classe. Ultimement, le témoignage de votre enfant contribuera à l'avancement des connaissances sur l'inclusion scolaire et permettra d'améliorer l'expérience d'autres élèves.

Aucun risque social ou économique n'est associé à la participation de votre enfant. Toutefois, les jeunes peuvent prendre conscience de problèmes d'adaptation psychosociale ou de difficultés psychologiques lors de la rencontre préparatoire ou individuelle. Il est aussi possible que le fait que votre enfant raconte son expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, il ne doit pas hésiter à en parler avec le chercheur lors de l'entrevue. Au besoin, des rencontres de suivi individuel seront offertes par les services éducatifs du centre de services scolaire ou de l'école de votre enfant. Un formulaire avec les coordonnées des services et des personnes à contacter pourra être remis à votre enfant lors de l'entrevue.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre enfant est libre de participer à ce projet de recherche. Il devra remplir un formulaire de consentement pour confirmer sa participation au projet de recherche. **Si votre enfant ne participe pas à la recherche, aucun des services qu'il reçoit ne sera affecté.** Votre enfant pourra aussi mettre fin à sa participation sans conséquence négative ou préjudice, sans perdre de services et sans avoir à justifier sa décision. S'il décide de mettre fin à sa participation, il n'aura qu'à prévenir le chercheur dont les coordonnées sont incluses dans les documents qui lui seront remis. Tous les renseignements personnels le concernant seront alors détruits.

Résumé des résultats

Un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant leur adresse électronique. Les résultats ne seront pas disponibles avant la fin de l'année scolaire 2019-2020.

Confidentialité et gestion des données

La confidentialité est assurée à l'intérieur des limites prescrites par les lois québécoises et canadiennes. Les mesures suivantes seront appliquées pour garantir la protection de la vie privée et assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants.

- Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport.
- Les divers documents de la recherche seront codifiés (un code par participant) et seul le chercheur aura accès à la clé de code (liste des noms et des codes) qui sera conservée sous clé au bureau du chercheur séparément du matériel et des données de recherche (p. ex. formulaire de consentement, enregistrement, etc.).
- Les entretiens seront enregistrés afin de faire un compte rendu fidèle de ce qui est dit et les prénoms seront remplacés par les codes lorsque le compte rendu sera rédigé, soyez assuré la confidentialité sera préservée (matériel et données anonymisées).
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués, à moins qu'ils ne l'autorisent ;
- Les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés dans un classeur sous clé au bureau du chercheur à l'Université Laval pour les documents imprimés ou déposés et cryptés sur le serveur facultaire pour le matériel informatisé dont l'accès sera réservé au chercheur et où les fichiers seront sécurisés par un mot de passe. Tout le matériel de recherche sera détruit deux ans après la publication des résultats de la recherche, soit vers le mois de juillet 2021.
- La recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, mais aucun participant ne pourra y être identifié.
- Pour les participants à la rencontre collective optionnelle, il est important de préciser que la confidentialité des données recueillies durant le groupe de discussion dépend également de la collaboration de tous les participants à cet égard.

Remerciements

Nous vous remercions d'avance pour le temps et l'attention accordés à cette recherche.
Renseignements supplémentaires et coordonnées du chercheur

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de la participation éventuelle de votre enfant, veuillez communiquer avec Vincent Bernier (chercheur) à l'adresse courriel suivante : vincent.bernier.7@ulaval.ca

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320

2325, rue de l'Université

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

Renseignements — Secrétariat : (418) 656-3081

Ligne sans frais : 1-866-323-2271

Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Copie du parent

Annexe E — Guide d’entrevue individuelle avec les participants

Code du participant : _____

Date de l’entrevue (Jour/Mois/Année) : ____/____/____

Intentions	Questions	Éléments à vérifier Commentaires
Mot d’introduction		5 minutes
	Bonjour (insérer prénom) ! D’abord, je tiens à te remercier de ton intérêt pour ce projet de recherche. On n’entend pas souvent la voix des élèves en recherche et je suis très content que tu aies accepté cette opportunité de partager ton expérience avec moi et de faire avancer les connaissances en gestion de classe.	
Faire la présentation du chercheur et du participant.	L’entrevue d’aujourd’hui vise à documenter tes perceptions vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants. L’entrevue porte principalement sur ton expérience scolaire depuis que tu es au secondaire. Elle comporte 3 parties. Sa durée est de 60 minutes maximum. Il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, seules tes perceptions concernant les pratiques de gestion de classe des enseignants comptent pour moi. Tu peux me poser n’importe quelle question durant l’entrevue. Si tu n’es pas à l’aise avec certaines questions, sens-toi bien libre de me le dire et nous passerons à la suivante (tu n’auras pas à y répondre). Nous pouvons aussi arrêter l’entrevue à tout moment si tu n’es plus à l’aise. Toutes tes réponses seront traitées de façon confidentielle. L’entrevue sera enregistrée pour faciliter le traitement des données.	
Rappeler les objectifs, le droit de retrait, l’enregistrement de la conversation et la confidentialité.		
Définir de la gestion de classe (générale).	Pendant l’entrevue, j’utiliserai ton prénom, mais celui-ci sera remplacé par un code numérique anonyme et confidentiel dans les banques de données et lorsque je rédigerai le compte rendu, sois assuré que ton anonymat sera préservé et que personne ne pourra t’identifier. Avant de commencer, je veux définir un terme que tu vas souvent entendre durant l’entrevue. Le terme « pratiques de gestion de classe » fait référence à tout ce que les enseignants font en classe. Les pratiques de gestion de classe, c’est donc l’ensemble des gestes, des actions, des façons de faire, des stratégies et des interventions que les enseignants utilisent pour favoriser ta participation en classe et ta collaboration,	

Intentions	Questions	Éléments à vérifier Commentaires
	par exemple, pour t'encourager à travailler, pour t'amener à respecter les consignes et pour faire en sorte que la classe soit un milieu où tu peux bien apprendre. As-tu des questions ou des commentaires avant de commencer ?	
Questions d'ouverture		10 minutes
Cerner les perceptions globales des élèves PDC vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants	1.1. Pour commencer, j'aimerais que tu me résumes ton parcours scolaire au secondaire (c.-à-d. les écoles et les classes que tu as fréquentées). 1.2. Depuis que tu es au secondaire, j'aimerais que tu penses aux meilleurs enseignants que tu as eus. Comment s'y prenaient-ils pour gérer (efficacement) leur classe ? ® Concrètement, que faisaient-ils pour bien gérer leur classe ? Quels étaient leurs bons coups ? Leurs points forts ? Que faisaient-ils qui fonctionnait bien ? 1.3. À l'inverse : j'aimerais que tu penses maintenant aux pires enseignants que tu as eus. Comment s'y prenaient-ils pour gérer leur classe ? ® Concrètement, que faisaient-ils de moins bien pour gérer leur classe ? Quelles étaient leurs erreurs/leurs points faibles ? Que faisaient-ils qui fonctionnait mal ?	® = questions de relance posées seulement au besoin. N.B. Au besoin, rappeler la courte définition des pratiques de gestion de classe.
Première partie		20 minutes
Documenter les perceptions des élèves PDC vis-à-vis de l'efficacité des pratiques	Pour la suite de l'entrevue, tu peux encore répondre aux questions en pensant soit aux meilleurs ou aux pires enseignants que tu as eus au secondaire. Tu n'as qu'à me dire auquel tu fais référence selon le cas. D'accord ? 2.1. Quels sont les gestes posés par les enseignants qui amènent habituellement les élèves à bien participer en classe ? ® Que font les enseignants, en classe, pour que les élèves participent activement dans les activités ? Que pourraient-ils faire d'autre ? Comment devraient-ils s'y prendre ?	N.B. Les questions tendront toujours à documenter la fréquence (si c'est utilisé ou non/ce qui est fait le plus ou le moins souvent) et l'efficacité (si ça fonctionne ou non/ce qui est le plus efficace ou le moins efficace) et pourquoi ?

Intentions	Questions	Éléments à vérifier Commentaires
de gestion de classe des enseignants	2.2. Qu'est-ce qui aide le plus les élèves à bien se comporter en classe ? ® Que font les enseignants pour que leurs élèves soient responsables ? Que font-ils pour que les élèves suivent les règles ? Que font-ils pour qu'ils coopèrent ? Qu'est-ce qui est le plus efficace ? Qu'est-ce qui fonctionne le mieux ? Qu'est-ce qui est le moins efficace ? Que font les enseignants qui ont le moins d'indiscipline dans leur classe ? 2.3. Qu'est-ce qui fonctionne le mieux pour gérer l'indiscipline des élèves ? ® Que font les enseignants pour gérer les comportements des élèves ? Comment les enseignants doivent-ils intervenir face aux écarts de conduite ? Que doivent faire les enseignants pour que les élèves se comportent mieux ? 2.4. Qu'est-ce que les enseignants font quand tu adoptes des comportements inappropriés en classe (p. ex. lorsque tu ne respectes pas les règles, que tu déranges, que tu niaises, que tu t'opposes, etc.) ? ® Quel est l'impact de ces pratiques ? Qu'est-ce qui t'aide le plus à adopter des comportements appropriés ? Que doivent faire les enseignants pour que tu te comportes mieux ? 2.5. Quels sont les gestes des enseignants qui t'amènent à moins bien te comporter (p. ex. à t'opposer ou à résister) ? ® Pourquoi ? Quel est l'effet de ces pratiques ? Que pourraient-ils faire d'autre et pourquoi ? 2.6. Comment te sens-tu lorsque les enseignants utilisent les pratiques de gestion de classe que tu viens de me décrire comme inefficaces ? Et celles efficaces ? 2.7. Quels conseils pourrais-tu donner aux enseignants pour les aider à mieux gérer leur classe ? ® À mieux prévenir les problèmes de comportement ? À mieux les gérer ? Que ferais-tu différemment pour gérer la classe si tu étais un enseignant ?	® = questions de relance posées seulement au besoin. (<i>Rappel</i>) Les questions tendront toujours à documenter la fréquence (si c'est utilisé ou non/ce qui est fait le plus ou le moins souvent) et l'efficacité (si ça fonctionne ou non/ce qui est le plus efficace ou le moins efficace) et pourquoi ? N.B. Les questions seront ajustées selon les sujets déjà abordés par les élèves.

Intentions	Questions	Éléments à vérifier Commentaires
Deuxième partie		10 minutes
Décrire l'influence perçue des pratiques de gestion de classe sur l'expérience scolaire des élèves PDC	3.1. Comment ton expérience à l'école est-elle influencée par les pratiques de gestion de classe utilisées par les enseignants ? ® Comment la manière dont les enseignants gèrent la classe influence-t-elle ton expérience ? Quelle influence les pratiques de gestion de classe ont-elles sur : 1) ton rendement scolaire ? 2) ton bien-être ? 3) ta participation en classe ? 4) tes relations avec les autres élèves ? 5) tes relations avec les enseignants ? Quelles pratiques de gestion de classe te font vivre des expériences positives/négatives ? 3.2. Comment ton cheminement scolaire a-t-il été influencé par les pratiques de gestion de classe des enseignants ? ® Quels sont les effets des pratiques de gestion de classe sur ton parcours scolaire ? Comment les pratiques de gestion de classe des enseignants que tu as eus ont-elles influencé ton parcours scolaire ? Quels sont les moments marquants ou les événements importants de ton cheminement qui sont associés à des pratiques de gestion de classe des enseignants ? En quoi l'utilisation de pratiques de gestion de classe efficaces aurait pu t'amener à avoir un parcours différent ?	® = questions de relance posées seulement au besoin.
Troisième partie		10 minutes
Documenter les perceptions des élèves PDC vis-à-vis de l'accessibilité à la classe ordinaire et des conditions relatives à leur réintégration au secondaire	4.1. À ce moment-ci dans ton cheminement, aimerais-tu réintégrer la classe ordinaire (le régulier) ? Pourquoi ? 4.2. Crois-tu que ce soit accessible (ou possible) pour toi de réintégrer la classe ordinaire (le régulier) ? Comment penses-tu y parvenir ? 4.3. Qu'est-ce qui favorise/favoriserait (ou facilite ou rend possible) ta réintégration en classe ordinaire ? 4.4. Qu'est-ce qui empêche/limiterait (ou nuit ou rend difficile) ta réintégration en classe ordinaire ? 4.5. Comment les pratiques de gestion de classe des enseignants en classe ordinaire pourraient t'aider à retourner au régulier/soutenir ta réintégration ?	N.B. Selon le profil et l'âge de l'élève, ces questions seront posées soit vers le passé (ce qu'il t'aurait fallu ?), vers le présent (ce qu'il te faut) ou vers le futur (ce qu'il te faudrait ?)

Intentions	Questions	Éléments à vérifier Commentaires
Clôture de l'entretien		5 minutes
Remercier et donner la possibilité d'ajouter des informations.	C'est ici que se termine notre entrevue, est-ce que tu souhaites ajouter autre chose, apporter une précision (commentaires, suggestions) ? Comment te sens-tu ? Est-ce que ça va ?	
Vérifier la confiance vis-à-vis la qualité de l'entretien, s'il a pu dire ce qu'il pense vraiment.	Est-ce que tu trouves que l'entrevue reflète assez bien ta perception concernant les pratiques de gestion de classe des enseignants (possibilité de résumer sommairement les propos du participant) ?	
Rappeler les procédures de confidentialité.	Je te remercie de ta collaboration à ce projet de recherche. Je te rappelle que je vais retranscrire l'entrevue et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes confidentiels. D'ici la fin de l'année scolaire, j'aimerais tenir une rencontre avec quelques participants pour vous partager les premiers résultats de ma recherche et que vous puissiez me les confirmer. Souhaiterais-tu participer à ce petit groupe de discussion d'environ une heure ?	

Autres commentaires du chercheur

Exemples de questions de relance générale (®) :

Dis-moi en plus s'il te plaît. Donne-moi plus de détails. Explique-moi ta réponse ? Qu'est-ce que tu veux dire par... ? Pourquoi dis-tu ça ? Si je comprends bien, ce que tu veux dire, c'est... ? Peux-tu préciser ce que tu veux dire ?

Annexe F — Formulaire d'analyse des dossiers scolaires et des plans d'intervention des participants

Nom : _____

Code (créé par le chercheur pour anonymiser tous les autres documents) : _____

École : _____

1) DOSSIER SCOLAIRE

Données personnelles :

Âge : _____

Sexe : M/F

Niveau scolaire : _____

Redoublement : Oui/Non

Classe actuellement fréquentée : _____

Aperçu du cheminement scolaire (parcours) :

Aperçu du rendement scolaire :

2) PLAN D'INTERVENTION

À jour : Oui/Non

Aperçu des capacités :

Aperçus des besoins :

Objectifs :

Interventions et moyens mis en place :

Autres informations pertinentes :
