



Vanessa Proulx-Pineault

Stratégies probantes pour prévenir les comportements difficiles au primaire

Essai
présenté
à la Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade M.A.

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Programme de maîtrise en psychopédagogie
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL

Décembre 2018

© Proulx-Pineault, Vanessa, 2018

Résumé

L'objectif général de cette recension des écrits est de répertorier cinq pratiques préventives probantes pour prévenir les comportements difficiles des élèves à risque au primaire. Une recherche préliminaire sur les pratiques préventives a été effectuée. Après la lecture de ces recherches, certaines pratiques ont été sélectionnées dans le but d'en faire une étude plus approfondie. Les pratiques retenues sont : l'enseignement explicite des comportements attendus, la précorrection, l'établissement d'une relation de confiance entre le maître et l'élève, l'établissement de règles, de routines et d'attentes claires et l'évaluation fonctionnelle des comportements. De fait, ces stratégies s'avèrent être des pratiques préventives efficaces à utiliser auprès des élèves présentant des comportements problématiques. Les résultats mettent en valeur les conditions pouvant faciliter l'utilisation de ces pratiques à l'école. Cet essai a donc pour retombée d'outiller les enseignants à utiliser des pratiques probantes pour prévenir les comportements difficiles des élèves. Ils traitent également des variantes entre les recherches. Enfin, des recommandations et des implications pour les milieux scolaires sont proposées.

Table des matières

Résumé.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures.....	vi
Remerciements.....	vii
Introduction.....	1
Premier chapitre – Problématique.....	4
1.1 Contexte général de la problématique.....	4
1.2 École inclusive et intégration scolaire.....	5
1.2.1 École inclusive.....	6
1.2.2 Intégration scolaire.....	6
1.3 Défis liés à la gestion des comportements difficiles en classe.....	7
1.3.1 Les caractéristiques des élèves.....	7
1.3.2 Les défis reliés à la pratique enseignante.....	8
1.3.3 Les sources de stress professionnelles.....	9
1.4 Lacunes au niveau de la formation du personnel scolaire.....	10
1.5 Question générale de recherche.....	12
Deuxième chapitre - Cadre conceptuel.....	13
2.1 Distinction entre un trouble et un problème de comportement.....	13
2.2 Les pratiques enseignantes.....	15
2.3 La gestion de classe.....	16
2.4 Les interventions probantes.....	18
2.4.1 Les interventions réactives.....	18
2.4.2 Les interventions préventives.....	19
2.5 Objectifs généraux de recherche.....	21
Troisième chapitre – Méthodologie de la recherche.....	22
3.1 Procédure.....	22
3.1.1 La formulation de la question de recherche.....	22
3.1.2 L'établissement des critères d'inclusion et d'exclusion.....	22
3.1.3 L'identification des études pertinentes.....	24

3.1.4 L'évaluation et la sélection des écrits	25
3.1.5 L'interprétation et la synthèse des résultats	26
Quatrième chapitre - Les résultats	28
4.1 Les stratégies préventives.....	28
4.2 Définitions, exemples, conditions de mise en place et recherches	30
4.2.1 L'enseignement explicite des comportements.....	30
4.2.1.1 <i>SWPBIS</i> ou <i>SCP</i>	32
4.2.1.2 <i>CW-FIT</i>	33
4.2.2 La précorrection.....	34
4.2.3 Établissement d'une relation de confiance entre le maître et l'élève	38
4.2.4 Règles, routines et attentes	41
4.2.5 Évaluation fonctionnelle des comportements.....	45
Cinquième chapitre - Discussion et conclusion.....	53
5.1 Les principaux constats	53
5.2 Les limites de l'étude	56
5.3 Conclusion.....	57
5.3.1 Pistes d'actions pour le milieu de la pratique.....	57
5.3.2 Pistes de recherche.....	58
Bibliographie	60

Liste des tableaux

Tableau 1. Les critères d'inclusion et d'exclusion	23
Tableau 2. Descripteurs utilisés dans le processus d'identification des écrits.....	24
Tableau 3. Les mots-clés.....	25
Tableau 4. Textes recensés pour l'identification des stratégies préventives probantes	29
Tableau 5. Les étapes de la précorrection	35
Tableau 6. Matrice pour les attentes comportementales.....	42
Tableau 7. Les étapes de l'analyse fonctionnelle.....	46

Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Diagramme de la sélection des écrits	26
---	----

Remerciements

Plusieurs personnes ont su m'appuyer et me motiver quant à la réalisation de cette recherche et de l'ensemble de mes études universitaires. D'autres ont été une source d'inspiration et ont exercé une influence positive dans le développement de mes travaux. Cette recension des écrits représente le fruit d'un travail qui a permis un dépassement de soi tant sur les plans professionnel qu'intellectuel. Je remercie les personnes de mon entourage qui ont contribué, de près ou de loin, à la mise en œuvre de ce projet.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude envers Madame Nancy Gaudreau qui a été pour moi une source d'inspiration que je tente chaque jour d'appliquer dans mon travail. Par ses connaissances, son esprit de synthèse, son écoute, sa disponibilité et sa patience, elle a su m'aider à cheminer dans un projet que j'imaginai inatteignable. Merci de m'avoir épaulée et guidée dans l'aboutissement de ma recherche.

Je tiens également à remercier mes collègues de travail qui ont collaboré, sans même parfois le savoir, à l'avancement de mon raisonnement et à l'envie d'enrichir mes connaissances. Je garde en mémoire mes élèves des trois dernières années qui m'ont servi inconsciemment de cobayes et d'objets d'étude dans la mise en pratique de mes interventions et de mes nouvelles connaissances. Vous êtes la raison d'être de mon questionnement et ma principale source de motivation. Je veux remercier ma famille et ma belle-famille, plus précisément ma mère, ma sœur et ses enfants pour leurs encouragements et leur soutien moral dans les bons comme dans les moins bons moments. Merci à mon amie Ariel pour son écoute, son ouverture et son aide tout au long de cette belle aventure. Sans toi, les soirées universitaires auraient été beaucoup moins divertissantes !

Enfin, j'aimerais sincèrement remercier Francis pour son écoute, ses encouragements et son soutien. Ton positivisme, ta compréhension, ton aide, ta patience et ton amour auront été essentiels dans la réalisation de ce grand projet. Merci de me suivre, de m'encourager et de m'appuyer au quotidien.

Introduction

L'éducation fait référence à « l'appropriation d'un patrimoine de connaissances, de valeurs et de symboles qui permettent à chacun de mieux comprendre le monde, d'y vivre et d'y répondre d'une manière active, créatrice et autonome » (Simard, 2000). La profession enseignante est continuellement influencée par les tendances sociales et les changements de la société. En raison des changements économiques, sociaux et culturels, cette profession est amenée à se complexifier avec le temps (Lenoir, 2009; Tardif, Lessard et Mukamurera, 2001). Les enseignants doivent adapter leurs pratiques en fonction des besoins individuels de leurs élèves et ainsi maîtriser plusieurs compétences et connaissances en éducation puisque leur classe est de plus en plus hétérogène (Bergeron et St-Vincent, 2011; Desbiens, Levasseur et Roy, 2014).

Le choix des techniques d'intervention et des stratégies pédagogiques à privilégier fait partie du rôle de l'enseignant (Gouvernement du Québec, 2018). Cependant, bien que ce dernier veuille éduquer les élèves se retrouvant dans sa classe, un manque de formation se fait ressentir par rapport aux interventions probantes à déployer auprès des élèves à risque (Gaudreau, 2011b). La pratique de la profession enseignante s'avère exigeante sur les plans affectif et moral. D'ailleurs, les comportements perturbants le climat de la classe constitue l'une des sources de stress les plus importantes chez les enseignants (Alvarez, 2007; Jeffrey et Sun, 2006; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette, et Daudelin, 2001). La formation initiale des enseignants semble également présenter des lacunes. Selon une étude de Rojo et Minier (2015) portant sur les facteurs de stress reconnus comme source d'abandon de la profession enseignante, les enseignants québécois perçoivent un décalage entre la formation pédagogique reçue à l'université et les compétences nécessaires à déployer pour intervenir auprès des élèves en classe. Ils rapportent également que les cours portant sur la gestion de classe ne correspondent pas aux besoins réels de formation dans l'action et ne permettent pas de développer des compétences utiles au quotidien. La gestion de classe semble donc être un irritant lorsque vient le temps d'intervenir auprès des élèves ayant un comportement perturbateur (Rojo et Minier, 2015). En outre, le rôle de l'enseignant est non seulement

d'instruire, mais également de socialiser les élèves au sein de son groupe. Pour ce faire, ce dernier doit établir des règles de conduite pour assurer le bon fonctionnement du groupe et clarifier les attentes de comportement. Des pratiques coercitives non reconnues par la recherche peuvent parfois contribuer à nourrir et à renforcer les difficultés de comportement des élèves. Ces pratiques représentent des mesures utilisées pour contrôler de façon excessive le comportement de l'élève (Macklem, 2011). L'enseignant doit donc assurer la socialisation des élèves tout en établissant une relation positive et des interventions permettant la modification du comportement (Sieber, 2001). L'enseignant a le rôle de choisir ses interventions, mais encore faut-il qu'il ait les connaissances requises pour déployer des interventions efficaces sans quoi il risque de vivre plus de stress, de s'épuiser, voire d'abandonner la profession.

L'objectif général de la recension des écrits est de répertorier cinq pratiques préventives probantes pour prévenir les comportements difficiles des élèves à risque au primaire. Le premier chapitre est dédié à une problématique mettant en contexte les défis liés à la gestion des comportements difficiles à l'école. Il est également question de l'inclusion scolaire et des lacunes dans la formation des enseignants. L'objectif de recherche y est présenté.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel des principaux thèmes liés à la recherche. On y retrouve une distinction entre un trouble et un problème de comportement, des définitions de la pratique enseignante et de la gestion de classe. Les interventions probantes, les interventions préventives et les questions de recherches sont également définies.

Le troisième chapitre de cet essai est constitué de la méthodologie. On y retrouve la procédure ayant permis l'identification des résultats. Les résultats de recherche sont regroupés dans le quatrième chapitre. Ceux-ci présentent différentes pratiques préventives fréquemment citées dans la littérature. Pour chaque pratique, des définitions, des exemples et des conditions de mise en place sont présentés. Les principales différences entre les recherches sont également décrites.

La discussion et la conclusion sont présentées dans le cinquième chapitre. Les références bibliographiques consultées pour la rédaction de l'ensemble de ce travail se retrouvent à la fin.

Premier chapitre – Problématique

À travers le temps, la profession enseignante a été amenée à se complexifier (Lenoir, 2009). La gestion des élèves en difficulté de comportement (PDC) inclus dans les classes ordinaires fait partie du quotidien des enseignants (Desbiens, Royer, Bertrand et Fortin, 2005). Ce premier chapitre a pour intention de contextualiser le problème relié à la gestion des élèves PDC. Pour ce faire, le contexte général vient faire état de la situation en éducation au Québec. Par la suite, une distinction entre l'inclusion et l'intégration scolaire sera abordée. Il sera également question des défis reliés à la gestion des comportements difficiles et des lacunes au niveau de la formation du personnel scolaire. Enfin, l'objectif de recherche est présenté.

1.1 Contexte général de la problématique

Dans un contexte d'égalité des droits et des chances, la scolarisation et l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (ÉHDAA) en classe ordinaire constituent une priorité en éducation (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche 2015). De plus en plus de jeunes semblent avoir de la difficulté à s'intégrer et à s'adapter aux différentes situations sociales et d'apprentissages reliés à l'environnement scolaire. Selon un rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire au Québec (2008), 80% des ÉHDAA sont intégrés dans les classes ordinaires au primaire (Gaudreau et al., 2008). En 2010, le gouvernement du Québec estimait à 18,4% la proportion des ÉHDAA fréquentant les établissements scolaires (Ministère de l'Éducation, 2010). De plus, le nombre d'ÉHDAA au Québec est passé de 169 609 en 2009-2010 à 191 749 en 2013-2014 ce qui représente une augmentation de 22 140 élèves en 4 ans. Ce résultat ne peut pas s'expliquer par l'augmentation de la clientèle puisque le nombre d'élèves scolarisés en classes ordinaires est passé de 838 735 en 2009-2010 à 803 429 en 2013-2014 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016).

La politique de l'adaptation scolaire au Québec révèle que l'enseignant est responsable de l'adaptation des programmes et des services destinés aux ÉHDAA. Il doit donc mettre en œuvre des pratiques souples et respectueuses du rythme d'apprentissage de l'élève, adapter le matériel didactique, favoriser l'utilisation des technologies de la communication et faciliter

l'intégration sociale (Ministère de l'Éducation, 1999). Cependant, la plupart des enseignants considèrent que leur formation initiale est insuffisante pour les préparer à faire face aux défis de la classe actuelle (Jeffrey et Sun, 2006). En effet, dans le rapport préliminaire sur le portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales au préscolaire et au primaire, 65,4 % des enseignants interrogés jugent qu'une formation additionnelle serait nécessaire pour mieux inclure les élèves présentant des difficultés comportementales (Massé, Verret, Nadeau et Gaudreau, 2016). Dû au manque de formation, certains enseignants se tournent vers des pratiques qui peuvent ne pas respecter les besoins individuels des élèves intégrés (Gaudreau et al., 2008; Prud'homme, 2010; Tomlinson et al., 2003). Sur le plan pédagogique, l'enseignant doit mettre en place des dispositifs permettant à l'apprenant de cheminer dans le milieu scolaire tant au niveau intellectuel, affectif ou social (Gouvernement du Québec, 2018). Pour ce faire, l'utilisation de pratiques probantes est conseillée. Cependant, un manque de correspondance est relevé entre les pratiques reconnues efficaces et celles concrètement utilisées en matière de prévention et de résolution des comportements difficiles des élèves (Dunlap et al., 2006). En effet, les enseignants utilisent un registre peu varié de stratégies d'interventions efficaces visant à prévenir l'apparition ou l'aggravation des problèmes de comportement à l'école (Jeffrey et Sun, 2006; Royer, 2010).

Selon une étude menée en 2015 par Massé et al., l'inclusion des élèves PDC demeure une source de stress importante pour les enseignants œuvrant en classe ordinaire. Les élèves PDC forment un groupe étant reconnu difficile à inclure dans les milieux scolaires (Kauffman et Landrum, 2009; Veillet, Bacon, Massé, Levesque et Couture, 2011). Malgré les politiques d'adaptation scolaire, le quart des élèves PDC fréquentent une classe spéciale (Déry, Toupin, Puzé et Verlaan, 2005). Dans le contexte inclusif d'aujourd'hui, l'enseignement pour les élèves PDC en classe ordinaire devient de plus en plus ardu étant donné les difficultés et les besoins particuliers de chacun.

1.2 École inclusive et intégration scolaire

Dans sa politique de l'adaptation scolaire, le ministère de l'Éducation prend pour engagement de « créer un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves »

et de « reconnaître les premières manifestations des difficultés et d'intervenir rapidement » (Ministère de l'Éducation, 1999, p. 18). Bien qu'ils puissent s'apparenter dans le langage courant et que certaines personnes puissent les utiliser de façon interchangeable, les termes « inclusion » et « intégration » ne sont pas synonymes (Dionne et Rousseau, 2006; Gremion, Ramel, Angelucci et Kalubi, 2017; Saint-Laurent, 2008).

1.2.1 École inclusive

L'inclusion scolaire se définit par le placement d'un élève ayant des besoins particuliers dans un environnement scolaire adapté à ses besoins (Bélanger, 2006). L'école s'adapte à l'élève en modifiant et en proposant des interventions centrées sur ses besoins (Rousseau, 2015). L'inclusion n'est pas qu'un placement physique dans une classe ordinaire. Elle implique un sentiment d'appartenance, d'acceptation et la mise en place de mesures de soutien permettant à l'élève de poursuivre ses apprentissages dans un programme régulier (Voltz, Brazil et Ford, 2001). Vienneau (2004) et Rousseau (2015) parlent de la « pédagogie de l'inclusion scolaire » qui souligne la différence majeure entre l'inclusion et l'intégration au point de vue pédagogique. Dans la pédagogie de l'inclusion, la différenciation et le soutien à l'élève sont valorisés. Elle vise essentiellement à adapter les pratiques enseignantes aux différences individuelles des apprenants en respectant le rythme et les modalités d'apprentissages des ÉHDAA. De plus, la pédagogie de l'inclusion offre des services adaptés de façon individualisée pour chacun (Dionne et Rousseau, 2006). L'inclusion constitue donc la fusion entre le système ordinaire et l'éducation spéciale dans le but d'unifier les services donnés aux élèves tout en répondant aux besoins individuels de chacun (Vienneau, 2002).

1.2.2 Intégration scolaire

À l'inverse, l'intégration dans le milieu scolaire se distingue par son caractère à vouloir conformer l'élève différent dans un cadre normatif pédagogique (Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2010). L'enfant doit donc développer lui-même des stratégies pour s'adapter aux structures dans lesquelles il évolue (Plaisance, 2010). L'intégration scolaire est l'ancêtre ou le prédécesseur de l'inclusion (Vienneau, 2004). Au départ, l'intégration se vivait selon différents niveaux allant de la fréquentation de la classe ordinaire à temps plein jusqu'à la scolarisation en centre hospitalier (COPEX, 1976; Ministère de l'Éducation, 1979). Dans ce système, l'élève doit tenter de retourner à un niveau de réintégration le plus élevé (Saint-

Laurent, 2008). À travers les remises en question sur l'efficacité des classes spéciales, l'intégration a permis de mettre en branle des pratiques novatrices d'intégration sociale, physique, pédagogique et administrative (Dionne et Rousseau, 2006; Saint-Laurent, 2008).

Dans l'histoire, il était davantage question d'intégration que d'inclusion des élèves PDC. Le gouvernement n'exige dorénavant plus d'identification nominale ou de diagnostic fixe pour donner du financement dans des services spécialisés. Ainsi, ce dernier oriente son financement vers des services visant la prévention des difficultés, l'inclusion scolaire et la différenciation de l'enseignement (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

1.3 Défis liés à la gestion des comportements difficiles en classe

À l'école, les élèves PDC sont perçus comme étant les plus difficiles à intégrer dans les classes ordinaires (Kauffman et Landrum, 2009) et les comportements problématiques représentent une préoccupation sociale importante (Conroy, Davis, Fox et Brown, 2002). En raison de l'extrême diversité des manifestations, de la fréquence et de l'intensité des comportements, la scolarisation des élèves PDC occasionne de nombreux défis (Massé, Lanaris et Couture, 2014). Les caractéristiques des élèves, les défis reliés à la pratique enseignante et les sources de stress professionnel peuvent expliquer ce phénomène.

1.3.1 Les caractéristiques des élèves

De manière générale, les problèmes de comportement sont définis par des réactions observables d'un individu qui peuvent miner l'état d'équilibre d'un milieu de vie en menaçant des valeurs prisées par une société dans des circonstances données (Legendre, 2005). Par exemple, les élèves PDC peuvent être inattentifs durant les tâches scolaires, manifester des difficultés d'apprentissage et un manque d'aspiration scolaire. Ils peuvent également rechercher de sensations fortes, être agressif envers leurs pairs et avoir de la difficulté à maîtriser leur impulsion (Fortin et Strayer, 2000). De plus, les élèves vivant avec des problèmes de comportement sont plus à risque de décrocher du système scolaire québécois (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006).

Il est possible de distinguer les comportements des élèves selon deux catégories soit « sur-réactifs » et « sous-réactifs ». Les comportements « sur-réactifs » sont observables par des

actes d'intimidation et de destruction, un refus persistant de l'encadrement, des mensonges, des actes de violence, des comportements agressifs, de l'opposition, de la provocation, etc. Les comportements « sous-réactifs » sont plutôt observables par des comportements anormaux de passivité, de dépendance, de retrait, de tristesse, d'évitement, de fatigue, etc. En plus de varier d'un élève à l'autre, ces manifestations comportementales sont de fréquence et d'intensité différentes (Massé, Desbiens, et al., 2014).

1.3.2 Les défis reliés à la pratique enseignante

La présence d'enfants difficiles perturbant le climat d'apprentissage et de vie en classe est une réalité à laquelle les enseignants doivent faire face presque quotidiennement (Desbiens et al., 2005). L'enseignant doit tout de même assurer un climat serein en classe pour permettre à chacun de faire des apprentissages, de vivre ensemble et de trouver des stratégies pour gérer leurs émotions (Chevalier, Gagbé, Freymond et Lenfant, 2013). Une majeure partie des enseignants se retrouvent démunis lorsqu'ils sont confrontés aux comportements agressifs, d'opposition et de provocation de la part de leurs élèves PDC (Gaudreau, 2011a). D'ailleurs, la gestion des comportements difficiles constitue l'une des principales raisons qui expliquent l'abandon de la profession (Jeffrey et Sun, 2006). Afin de bien gérer leurs comportements, ces derniers doivent bénéficier d'interventions adaptées et concertées (Bégin, 2016). Pour ce faire, une bonne gestion de classe qui repose sur des assises théoriques et pratiques est nécessaire (Gaudreau, Fortier, Bergeron et Bonvin, 2016).

En matière de comportement, les défis que les enseignants doivent surmonter peuvent se situer entre des problèmes majeurs d'encadrement et de sécurité en classe et des facteurs moins dérangeants comme des retards ou un manque d'organisation (O'Regan, 2009). Ces comportements peuvent interférer avec la gestion de classe des enseignants (Desbiens et al., 2005). En vue d'une gestion de classe efficace, il s'avère nécessaire d'adapter les programmes de formation scolaires et de gestion de classe pour mieux répondre à la mission de l'école québécoise et favoriser des mesures individualisées répondant aux besoins de l'élève (Massé, Desbiens, et al., 2014; Ministère de l'Éducation, 2015).

La gestion des comportements difficiles demande également la mise en place de mesures pour prévenir l'indiscipline en classe. Ces mesures semblent cependant avoir un sens

polysémique pour les enseignants puisqu'elles sont interprétées et mises en place de différentes manières (Dunlap et al., 2006). La gestion de classe fait référence à l'établissement d'un environnement propice au développement intellectuel, social et moral des élèves (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012). Le manque de clarté des règles, le peu de suivi fait selon les différences individuelles des élèves et les techniques punitives de gestion du comportement sont des exemples de pratiques utilisées à mauvais escient par les enseignants auprès des élèves PDC (Mayer, 1995). De plus, l'utilisation de méthodes punitives peut nuire à la qualité de la relation maître-élève et favoriser l'établissement d'un cercle coercitif. Une étude menée par Buysse, Verschueren, Doumen, Van Damme et Maes (2008) souligne l'importance de l'établissement d'une relation de confiance positive entre l'élève PDC et l'enseignant. Un lien axé sur la lutte de pouvoir peut avoir un effet sur l'augmentation du développement des problèmes de comportement (Macklem, 2011).

Une gestion de classe positive et la relation élève-enseignant contribuent à la réussite scolaire (Hattie, 2009). La gestion de classe fait partie d'un mouvement de pensée qui s'articule à travers la manière d'un enseignant de s'investir dans une tâche (Vellas, 2002). Selon une étude de Romi et Leyser (2006), une incidence positive sur la responsabilisation des élèves et l'adoption de comportements d'engagement est perceptible lorsqu'une classe est gérée de façon adéquate (Romi et Leyser, 2006). De plus, il est reconnu que la qualité des interactions avec l'enseignant est un facteur pouvant soutenir la réussite de tous les élèves, qu'ils présentent ou non des difficultés de comportement (Cooper et Jacobs, 2011; Fraser et Walberg, 2006). De ce fait, l'enseignant doit adapter ses pratiques de gestion de classe pour répondre aux besoins particuliers de ses élèves, prévenir l'émergence de problème de comportement et favoriser une relation positive en plus de transmettre les notions académiques.

1.3.3 Les sources de stress professionnelles

Les facteurs générant du stress au travail peuvent avoir des effets sur le bien-être psychologique, social et physiologique des individus (Gintrac, 2011). Nombreuses sont les sources de stress liées à la pratique de l'enseignement. La gestion des comportements perturbateurs constitue la source de stress et d'épuisement professionnel la plus importante

dans ce domaine (Alvarez, 2007; Fernet, Guay, Senécal et Austin, 2012; Genoud, Brodard et Reicherts, 2009; Hasting et Brown, 2002 ; Jeffrey et Sun, 2006; Royer et al., 2001). En plus de mener à l'épuisement, le stress des enseignants diminue leur sentiment d'efficacité personnelle et leur bien-être au travail (Alvarez, 2007; Fernet et al. 2012). Les éléments liés aux facteurs de stress regroupent les comportements comme étant des élèves bruyants, impolis, manquant de motivation au travail et difficile à discipliner. En ce qui concerne les autres sources de stress (ex. : la charge de travail, le manque de ressources, la relation avec les autres membres du personnel et les parents et la reconnaissance professionnelle), la recherche démontre plutôt que le niveau de stress associé est de niveau moyen. (Royer et al., 2001). Les enseignants qui sont stressés sont plus susceptibles d'entretenir des interactions négatives avec leurs élèves (Fredriksen et Rhodes, 2004). Ils ont alors tendance à utiliser une discipline plus stricte et à moins s'engager dans le développement des habiletés sociales des élèves (Alvarez, 2007). Il est donc important de se soucier du comportement des élèves et des méthodes de gestion de classe employées par les enseignants pour contrer les problèmes associés (Royer et al., 2001).

1.4 Lacunes au niveau de la formation du personnel scolaire

Certaines approches sont à prioriser, tandis que d'autres sont à proscrire afin d'intervenir au quotidien avec les élèves PDC pour favoriser leur réussite. Les enseignants doivent miser sur des pratiques de gestion de classe positives ou proactives, assurer un soutien affectif, développer les habiletés sociales et utiliser des interventions comportementales. À l'aide de ces techniques de gestion de classe, il est possible d'accroître les habiletés langagières et sociales des élèves PDC en plus de miser sur l'autorégulation du comportement et des émotions (Gaudreau, 2011a). Cependant, certains enseignants appliquent difficilement ou de manière malhabile les techniques proposées par la recherche (Poulou, 2005). Mal utilisées, certaines techniques de gestion de comportement peuvent être responsables de l'augmentation des comportements perturbateurs des élèves (Macklem, 2011).

L'enseignant est responsable de fournir un encadrement adéquat pour prévenir et gérer les comportements inappropriés des élèves. Toutefois, le niveau de compétence et de confort à gérer les situations problématiques en classe est variable d'un enseignant à l'autre. Des

recherches ont démontré que la formation initiale ne répond pas au développement des habiletés en gestion de classe lors d'interventions spécifiques avec les élèves PDC intégrés dans les classes (Macklem, 2011; Royer et al., 2001). Freeman, Simonsen, Briere et MacSuga-Gage (2014) ont relevé un écart important entre les pratiques probantes en éducation et l'enseignement de ces pratiques dans la formation initiale des enseignants. Les écoles ne mobilisent pas non plus forcément les ressources nécessaires pour favoriser l'accès à la formation en continu et à des services qui promeuvent le développement des pratiques efficaces jugées par la littérature (Alvarez, 2007). Pourtant, les enseignants sont nombreux à demander de la formation afin de s'outiller à la gestion de la diversité dans leur classe (Bélanger, 2006; Horne et Timmons, 2009). Dans une étude nationale portant sur les perspectives des enseignants sur la santé mentale des élèves dans les écoles canadiennes, 96 % des enseignants sondés ont rapporté un important besoin de formation en ce qui a trait aux stratégies à prioriser pour intervenir auprès des élèves ayant des difficultés de comportement extériorisé (Froese-Germain et Riel, 2012). Une autre étude portant sur le stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des PDC a révélé que 70 % des enseignants estiment qu'une formation additionnelle sur les PDC est nécessaire (Massé et al., 2015). Dans le rapport sur la politique d'adaptation scolaire, Gaudreau et al. (2008), mentionnent également l'importance de la formation et recommandent un perfectionnement en adaptation scolaire.

Bref, la scolarisation et l'intégration des élèves ÉHDAA constituent une priorité en éducation qui amène son lot de défi. Les enjeux de l'inclusion et de l'intégration scolaire ont été identifiés. Les caractéristiques des élèves, les défis que le personnel scolaire doit relever, les sources de stress reliées à la profession et les lacunes au niveau de la formation du personnel scolaire contribuent à la lourdeur de la tâche. Enfin, la lourdeur de la tâche, la gestion des écarts d'apprentissage et la difficulté à gérer les comportements difficiles de certains élèves constituent des raisons pour lesquelles la rétention des jeunes enseignants est devenue un problème de plus en plus généralisé (Gaudreau, 2011b).

1.5 Question générale de recherche

Considérant que l'intégration des élèves PDC représente de nombreux défis, que les défis liés à la gestion des comportements problématiques en classe sont complexes et nombreux et que les enseignants ont beaucoup à apprendre, cette recension des écrits vient répondre à la question suivante :

Quelles sont les cinq stratégies probantes les fréquemment relevées dans la littérature scientifique pour prévenir les comportements difficiles des élèves au primaire ?

Deuxième chapitre - Cadre conceptuel

Dans le but de distinguer et de cerner les différents concepts étudiés, ce deuxième chapitre vient identifier et décrire les termes théoriques utilisés tout au long de cet essai. Pour ce faire, la distinction entre un trouble et un problème de comportement est expliquée à l'aide d'exemples et de définitions. Par la suite, les pratiques enseignantes et la gestion de classe sont définies. Enfin, les interventions probantes préventives et réactives sont présentées à l'aide de définitions et d'exemples.

2.1 Distinction entre un trouble et un problème de comportement

Selon Massé et al. (2014), de plus en plus d'élèves présentent des difficultés à s'adapter à leur environnement scolaire et à vivre des interactions sociales positives. Les problèmes de comportement réunissent un ensemble de conduites qui perturbent l'environnement scolaire et social. La désobéissance répétée, la provocation, le vol, le mensonge, l'agressivité physique et verbale, la menace, la bagarre, le refus d'aller à l'école et l'intimidation ne sont que quelques exemples de manifestations comportementales pouvant être vécues à l'école (Krotenberg et Lambert, 2012). Les élèves PDC ayant ou non obtenu un diagnostic médical lié à leurs difficultés comportementales peuvent manifester des comportements semblables (Chevalier et al., 2013). Cependant, il est possible de faire une distinction entre ces deux appellations.

Des difficultés comportementales peuvent apparaître à un moment ou à un autre dans la vie d'un enfant ou d'un adolescent. Ces difficultés temporaires sont caractérisées par des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné. Par exemple, ces élèves peuvent désobéir de façon répétée, mentir, faire des crises, etc. Il peut s'agir de réactions dues à un stade normal du développement (ex. : puberté) ou à la présence de stress provenant de l'environnement familial, social ou culturel. Dans ce cas, des interventions sur l'environnement de l'élève suffisent pour régler le problème (Massé, Desbiens, et al., 2014). Un élève peut aussi avoir un tempérament difficile qui désoriente les adultes. Dans ce cas, il est possible d'analyser le comportement de l'enfant et d'ajuster ses interventions pour prévenir les réactions négatives (Louis et Ramond, 2010). Dans le document ministériel sur

l'organisation des services éducatifs (2007) ainsi que dans celui de la dernière convention collective des enseignants (2016), l'appellation « élève à risque » est employée. Ce concept réfère aux « élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée » (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones CPNCF, 2016, p. 289; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 24). Malgré leur caractère parfois temporaire, les difficultés comportementales doivent être prises rapidement en charge à l'aide de mesures d'adaptation et d'interventions visant à modifier les conditions environnementales. À cet effet, une gestion de classe efficace permet de restreindre l'apparition des comportements dérangeants (Ministère de l'Éducation, 2015). Afin d'aider l'enfant à procéder à des ajustements au niveau de sa conduite, l'attitude et le soutien de l'entourage relèvent d'une grande importance (Louis et Ramond, 2010). Pour l'école, les parents et la société, le défi est de différencier les comportements liés à une difficulté de ceux découlant d'une pathologie (Scialom et Devillers, 2011).

En outre, l'élève présentant un trouble du comportement (TC) vit avec des problèmes d'adaptation plus importants qui sont directement liés au contexte social et culturel (Krotenberg et Lambert, 2012). Ce dernier peut manifester plusieurs problèmes d'adaptation dans les différentes sphères sociales de sa vie (Massé, Desbiens, et al., 2014). Malgré le fait qu'un TC puisse être lié à un environnement social inadéquat, cet élève peut en venir à intérioriser sa conduite dans son fonctionnement psychologique (Dumas, 2013). Pour qu'un diagnostic soit posé, une évaluation psychosociale en collaboration avec différents professionnels du milieu doit être faite. Les comportements de l'élève TC doivent révéler un déficit important dans la capacité d'adaptation qui se manifeste par des difficultés sociales dans l'environnement scolaire, social ou familial (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Son fonctionnement doit également altérer sa capacité à apprendre et à entretenir au minimum des relations interpersonnelles avec les membres de son entourage (Chevalier et al., 2013). L'élève en TC peut manifester des comportements inadaptés de façon extériorisée (déficit de l'attention, hyperactivité, opposition, etc.) et intériorisée

(anxiété, dépression, retrait, etc.) (Massé, Desbiens, et al., 2014). Il est également possible de distinguer un problème de comportement d'un trouble par la fréquence, la durée, l'intensité, la constance et la complexité des comportements de l'élève (Chevalier et al., 2013; Ministère de l'Éducation, 2015). Les troubles du comportement englobent différents troubles tels que le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), le trouble oppositionnel avec provocation (TOP), le trouble des conduites (TC), le trouble anxieux (TA), le trouble obsessionnel-compulsif (TOP), etc. (Krotenberg et Lambert, 2012; Massé, Desbiens, et al., 2014; O'Regan, 2009). Bref, ceux-ci constituent un problème d'adaptation qui transcende les difficultés temporaires d'un enfant ou d'un adolescent (Krotenberg et Lambert, 2012).

Dans le cadre de ses orientations actuelles, le ministère adopte une position non catégorielle en ce qui a trait aux services offerts aux élèves à risque ou HDAA. Ainsi, il préconise les services centrés sur les besoins et les capacités individuelles des élèves sans discrimination au point de vue d'une appartenance ou non à une catégorie (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Bien qu'une distinction entre un trouble et un problème de comportement puisse être faite, les élèves peuvent manifester, à des degrés différents, des comportements se manifestant en contexte d'inclusion. Il importe donc d'adopter des pratiques enseignantes favorisant l'inclusion de ces jeunes en classe ordinaire (Saint-Laurent, 2008).

2.2 Les pratiques enseignantes

Durant les cinquante dernières années, les travaux ayant porté sur les pratiques d'enseignement montrent qu'il est possible de faire un lien entre les performances des élèves et les pratiques des enseignants (Altet et Vinatier, 2008; Talbot, 2012). On peut parler de « l'effet- maître » ou de « l'effet-enseignant » qui explique 10 % à 20 % des performances des élèves (Bianco et Bressoux, 2009).

Dans son analyse plurielle de la démarche de recherche sur la pratique enseignante, Altet (2002) définit la pratique enseignante « comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (p. 86). La

pratique comporte ainsi l'ensemble des procédés pouvant mettre en œuvre une activité. Ces procédés sont choisis par une personne selon une situation donnée. De ce fait, la pratique enseignante désigne la mobilisation des savoirs, des procédés et des compétences à déployer en situation professionnelle. Une convergence entre la pédagogie, la didactique et l'intersubjectivité est alors perceptible (Altet, 2002). Enseigner équivaut à mettre en œuvre des pratiques qui sont guidées et organisées par un système de valeurs (Zapata, 2009). Ricoeur (2005) parle du concept de l'idéologie qui renvoie au fait que l'humain fait appel à son identité pour faire des choix pédagogiques. Ces choix ne sont pas nécessairement guidés par des références scientifiques (Ricoeur, 2005). Les pratiques enseignantes regroupent donc « le faire propre » de la personne et les procédés qui correspondent à une fonction professionnelle (savoir-enseigner) selon des buts, des objectifs et des choix autonomes (Altet, 2002). Vinatier et Altet (2008) définissent les pratiques enseignantes selon quatre dimensions essentielles. La première porte sur l'objet d'apprentissage. Cet objet vise le développement de l'enfant par l'entremise du savoir. La deuxième regroupe l'ensemble des interactions produisant des effets sur les choix et la motivation des élèves. L'enseignant est responsable d'un groupe dont il ne peut prévoir les réactions en contexte. Il doit donc s'adapter selon les actions des élèves et les événements encourus. La troisième dimension est la situation d'enseignement-apprentissage. L'enseignant doit gérer une situation complexe qui possède une dynamique propre. Enfin, la gestion de classe est également une dimension importante (Altet et Vinatier, 2008).

Bref, plusieurs travaux se sont penchés sur les pratiques de la profession enseignante. Bien que les choix pédagogiques relèvent d'un choix individuel, certaines pratiques sont reconnues comme étant plus efficaces que d'autres.

2.3 La gestion de classe

Savoir gérer sa classe est l'une des douze compétences professionnelles essentielles pour exercer le métier d'enseignant (Barais-Weil et Carré, 2002; Ministère de l'Éducation, 2001). Pour certains enseignants, la gestion de classe repose sur la notion de discipline (obéissance, contrôle, etc.), alors que ces deux concepts sont distincts (Boucher, 2001; Jones, Jones et Vermete, 2013; Lusignan, 2001).

La gestion de classe s'inscrit dans la planification, l'organisation et la supervision du fonctionnement du groupe (Archambault et Chouinard, 2016; Boucher, 2001; Ministère de l'Éducation, 2001). Selon Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2017), elle repose sur « l'ensemble de pratiques et de stratégies éducatives afin, d'une part, de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite des élèves et, d'autre part, de créer et de maintenir un environnement favorisant l'enseignement et l'apprentissage » (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2017). Selon ces auteurs, la gestion de classe comprend deux grandes dimensions regroupant des interventions préventives et des interventions réactives. Quant à eux, Archambault et Chouinard (2016) définissent la gestion de classe comme « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement » (p. 15). Pour sa part, dans son ouvrage sur les cinq éléments essentiels pour gérer efficacement une classe, Gaudreau (2017) définit la gestion de classe comme « 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 » (p.7). Selon cette auteure, la gestion de classe comprend cinq composantes : la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives, l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et la gestion des comportements difficiles (Gaudreau, 2017). Dans le cadre de cet essai, la définition de Gaudreau est retenue puisqu'elle prend en compte la réflexion, l'organisation et la réalisation d'actes visant à créer un climat propice aux apprentissages, à l'engagement des élèves et au développement de leurs compétences. Dans cette définition, l'enseignant est tenu d'établir, de maintenir ou de restaurer un climat favorable aux apprentissages. Il doit donc réfléchir à ce qui est adéquat et concevoir des interventions favorisant l'engagement et la réussite.

2.4 Les interventions probantes

L'éducation basée sur les données probantes est un mouvement qui découle des recherches en médecine. En éducation, ce modèle a été repris dans le but de préconiser le recours aux pratiques reconnues comme efficaces et de mettre de côté les tendances sociales (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2016). Les pratiques fondées sur des données probantes font référence à « des pratiques de prévention ou d'intervention validées par une certaine forme de preuve scientifique, par opposition aux approches qui se basent sur les traditions, les conventions, les croyances ou les données non-scientifiques » (La Roche, 2008, p. 2). L'utilisation de données probantes en éducation permet l'utilisation de résultats issus de la recherche dans le but d'expérimenter des interventions nouvelles à appliquer auprès des élèves ayant des besoins particuliers (Pageau, 2016). Selon Legendre (2005), l'intervention est « une action pédagogique consciente qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action » (p. 803). Les interventions probantes en classe ont pour but de modifier l'environnement immédiat de l'élève qui exerce une influence sur ses comportements (Nadeau, Normandeau et Massé, 2015). Pour ce faire, des interventions éducatives et non coercitives doivent être menées par l'enseignant dans le but de prévenir l'émergence des problèmes de comportement en classe (Stormont et Reinke, 2009). Les interventions probantes peuvent être de nature réactive ou préventive (DuPaul, Eckert et Vilaro, 2012).

2.4.1 Les interventions réactives

Les stratégies réactives sont utilisées par les enseignants en réponse à un comportement inapproprié de l'élève (Nadeau et al., 2015; Safran et Oswald, 2003). Il est possible d'identifier des stratégies réactives positives qui visent à donner de l'attention aux comportements appropriés pour les renforcer. Ces interventions peuvent prendre la forme d'encouragements, de félicitations, de privilèges et de récompenses. À l'inverse, les stratégies réactives punitives ont pour but de décourager l'apparition de comportements inappropriés en classe. Pour ce faire, l'enseignant peut avoir recours à l'ignorance intentionnelle, à la perte de privilège, au retrait, etc. (Massé, Desbiens, et al., 2014; Nadeau et al., 2015). Une étude menée par Clunies-Ross, Little et Kienhuis (2008) auprès de 97

enseignants du primaire a révélé que l'utilisation des stratégies réactives peut avoir une incidence sur le stress encouru par l'enseignant et une diminution de l'engagement des élèves durant les tâches scolaires. Bien que les stratégies réactives comme le renforcement des comportements attendus, l'ignorance intentionnelle, l'appel direct, l'utilisation de conséquences logiques soient reconnues efficaces pour gérer les écarts de conduite, elles ne permettent pas d'encourager le comportement approprié (Ritz, Noltemeyer, Davis, et Green, 2014). Ainsi, il est impératif de mettre en œuvre des interventions susceptibles de contribuer à l'adoption d'attitudes et de comportements adéquats en classe (Massé, Desbiens, et al., 2014).

2.4.2 Les interventions préventives

Les interventions préventives visent à intervenir avant que les PDC se manifestent et peuvent grandement diminuer leur apparition en classe (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008; Gendron, Royer, Potvin et Bertrand, 2003; Leflot, Van Lier, Onghena et Colpin, 2010; Sugai et Horner, 2008). Elles regroupent les gestes et les actions concrètes qu'un enseignant doit faire au quotidien pour favoriser l'adoption de comportements appropriés et prévenir l'émergence de comportements inappropriés. Les interventions préventives réunissent un ensemble de stratégies et de moyens, ainsi que des conditions de mise en place (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2017). Pour Vitaro et Caron (2003), les interventions préventives visent essentiellement à « diminuer les facteurs de risque et à augmenter les facteurs de protection » (Vitaro et Caron, 2003, p. 71). Trois niveaux de prévention peuvent être identifiés. La prévention universelle soutient tous les enfants d'une population, et ce, peu importe leurs difficultés. La prévention sélective offre une intervention pour les jeunes identifiés comme étant à risque de développer des problèmes de comportement plus importants. La prévention indiquée s'adresse aux enfants qui présentent des troubles du comportement (Lau et Rapee, 2011). Concrètement, pour Nadeau et al. (2015), des exemples de stratégies préventives adressées aux élèves présentant un TDA/H pourraient être de modifier l'environnement d'apprentissage en présentant le matériel de façon différente, en limitant les stimuli visuels ou en permettant à un enfant de travailler dans un endroit favorisant sa concentration. Il pourrait aussi s'agir de mettre en place des moyens pour favoriser « l'engagement à la tâche et le respect des consignes en définissant des règles de

classe efficaces, en formulant des demandes claires, en utilisant des avertissements et des rappels et en offrant des choix ou un menu d'activités » (Nadeau et al., 2015, p. 9).

Les stratégies préventives présentent différents avantages en comparaison aux stratégies réactives. Tout d'abord, les stratégies préventives permettent de prévenir les comportements problématiques en modifiant l'environnement ou l'évènement qui précède l'apparition du comportement. De ce fait, la probabilité que le comportement perturbateur se manifeste est réduite (Bambara et Kern, 2005). En second lieu, l'utilisation de stratégies préventives en classe a pour conséquence d'avoir un effet de changement rapide sur le comportement. De ce fait, la suppression ou la réduction de l'évènement qui entraîne le comportement perturbateur réduit considérablement son apparition ce qui est bénéfique pour le climat de classe (Kern, Bambara et Fogt, 2002). De plus, l'utilisation de stratégies préventives permet de corriger un environnement qui contribue à l'adoption de comportements problématiques. Ces derniers peuvent survenir lorsque l'environnement ne concorde pas avec les compétences, les forces ou les préférences de l'élève. Ainsi, son adaptation peut corriger le problème. Enfin, les approches préventives peuvent améliorer l'environnement pédagogique des apprenants. En effet, la prévention influence la création d'un milieu scolaire où les élèves sont davantage motivés et disposés à apprendre (Bambara et Kern, 2005).

Pendant longtemps, seules les stratégies réactives, souvent formulées sous forme de punition, étaient utilisées pour gérer les comportements problématiques (Bambara et Kern, 2005; Conroy, Dunlap, Clarke et Alter, 2005). Or, pour qu'un impact important et qu'un effet durable sur le comportement s'opèrent, des stratégies d'intervention visant à modifier l'environnement doivent être utilisées (Kern, Gallagher, Starosta, Hickman et George, 2006). En effet, les premières interventions en classe devraient être de l'ordre de la prévention. Knoster (2008) parle de la loi du 80/20 qui explique que les enseignants qui gèrent efficacement leur classe utilisent 80 % du temps des approches préventives contre 20 % des interventions réactives (Knoster, 2008). Les interventions préventives démontrent des résultats bénéfiques sur le comportement de l'élève et sur l'environnement social de ce dernier. La réduction des comportements problématiques peut permettre à l'enseignant de

faire l'enseignement de stratégies nouvelles ou d'alternatives aux problèmes de comportement (Bambara et Kern, 2005).

En somme, les élèves PDC inclus dans les classes ordinaires manifestent des comportements qui peuvent perturber le climat de la classe. L'adoption de pratiques enseignantes efficaces et d'une bonne gestion de classe est de mise pour arriver à inclure les élèves et leur permettre de vivre des interactions sociales positives. Pour ce faire, des interventions probantes ont été étudiées par la recherche et ont été classées en deux dimensions soit : les interventions préventives et réactives. Afin que ces dernières soient efficaces, elles doivent être utilisées dans le respect des conditions d'efficacité identifiées par la recherche.

2.5 Objectifs généraux de recherche

En considérant l'importance d'outiller les enseignants à gérer efficacement les comportements difficiles des élèves au primaire et le recours à des stratégies préventives reconnues efficaces par la recherche, trois objectifs spécifiques ont été ressortis afin de répondre à la question générale de recherche.

- 1) Identifier cinq stratégies d'intervention probantes pour prévenir les comportements difficiles des élèves au primaire.
- 2) Décrire les conditions de mise en œuvre de ces stratégies d'intervention.
- 3) Faire l'état des recherches portant sur les stratégies préventives identifiées.

Troisième chapitre – Méthodologie de la recherche

Pour répondre aux objectifs de recherche, la recension des écrits a été réalisée. Elle vise principalement à résumer, collecter et établir des liens entre différents résultats de recherche selon un objectif précis (Tremblay et Perrier, 2006). Le but de la recension des écrits est de « relever, dans les publications de recherche, les principales sources théoriques et empiriques qui rendent compte de ce qui est connu d'un sujet de recherche en particulier » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 75). Dans cette recherche, la recension des écrits a pour but d'appuyer les connaissances en définissant les pratiques, en donnant des exemples d'application, en exposant les conditions de mise en place et en résumant les résultats de recherche. La recension des écrits suivante a été élaborée selon un corpus de différents auteurs ayant étudié les approches préventives sélectionnées en éducation. Ce chapitre présente l'approche méthodologique utilisée pour élaborer la recension des écrits. Les méthodes de collecte et d'analyse des données sont regroupées selon la procédure utilisée.

3.1 Procédure

La recension des écrits a été réalisée en suivant les cinq étapes suggérées par Landry et al. (2008) : 1) la formulation de la question de recherche; 2) l'établissement des critères d'inclusion et d'exclusion; 3) l'identification des études pertinentes; 4) l'évaluation et la sélection des écrits et 5) l'interprétation et la synthèse des résultats

3.1.1 La formulation de la question de recherche

Cette recherche vise à répondre à la question suivante : Quelles sont les stratégies probantes les fréquemment relevées dans la littérature scientifique pour prévenir les comportements difficiles des élèves au primaire ? Vu la quantité d'articles scientifiques portant sur les pratiques préventives, seulement cinq pratiques ont été sélectionnées. Ces pratiques ont fait leurs preuves dans le cadre de recherches empiriques menées dans des contextes scolaires variés.

3.1.2 L'établissement des critères d'inclusion et d'exclusion

Les critères d'inclusion et d'exclusion ont été identifiés dans le but d'obtenir les résultats les plus fiables possible en lien avec la question de recherche. Pour les critères d'inclusion, les

publications en français et en anglais ont été utilisées. Des articles scientifiques théoriques ont été sélectionnés pour permettre la description de chacune des pratiques. Afin d'exposer les recherches ayant permis d'identifier les pratiques probantes, des études empiriques ont également été utilisées. Seuls les articles portant sur les élèves du primaire ont été analysés en vue de restreindre la clientèle ciblée. Enfin, les articles de 2003 à aujourd'hui ont été sélectionnés pour répertorier les études les plus récentes. En ce qui concerne les critères d'exclusion, les chapitres de livre, les thèses, les mémoires et les essais ont été exclus pour réduire le nombre de résultats et se concentrer sur les articles ayant des preuves scientifiques et empiriques. Lors de la recherche, plusieurs articles avaient pour thème la violence et l'intimidation à l'école. Puisque ces thèmes n'étaient pas directement liés aux problèmes de comportement des élèves et aux pratiques de gestion de classe efficaces en enseignement, ils ont été exclus. Enfin, sans vouloir porter préjudice à ce groupe, les articles portant sur les pratiques efficaces auprès des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ont été exclus. Le TSA est trouble neurodéveloppemental complexe. L'enfant vivant avec un TSA présente une structure cognitive unique et les manifestations autistiques ne sont pas reliées à un problème ou un trouble du comportement (SACCADE, 2015). Les enfants TSA représentent un groupe hétérogène dont les symptômes et les besoins sont diversifiés d'un élève à l'autre (Goupil, 2014). Le Tableau 1 regroupe l'ensemble des critères d'inclusion et d'exclusion.

Tableau 1

Les critères d'inclusion et d'exclusion

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ul style="list-style-type: none"> • Publications en français ou en anglais; • Articles scientifiques théoriques ; • Études empiriques ; • Recherches menées auprès d'élèves du primaire ; • Publications entre 2003 et 2018. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chapitres de livre (à l'exception de collectifs regroupant des études empiriques) • Les ouvrages (thèse, mémoire et essai) ; • Articles ayant pour thème la violence à l'école, l'intimidation et le trouble du spectre de l'autisme.

3.1.3 L'identification des études pertinentes

Afin d'identifier les études pertinentes, les bases de données suivantes ont été consultées pour répertorier les publications répondant aux critères d'inclusion présentés précédemment : Cairn, Érudit, Ariane article, Repère, PsycInfo et ERIC. Les mots-clés français et anglais ci-dessous ont été sélectionnés. Une recherche préliminaire a été faite sur les approches préventives et les pratiques enseignantes utilisées en général auprès des élèves à risque ou en trouble du comportement. Cette recherche a été réalisée dans le but d'identifier les approches qui étaient le plus souvent citées et reconnues par la recherche. Par la suite, les mots-clés présentés dans le Tableau 2 ont été retenus afin d'effectuer la recension des écrits. Notons également que l'analyse des références bibliographiques des différents articles répertoriés a été une source d'information importante.

Tableau 2

Descripteurs utilisés dans le processus d'identification des écrits

Français	Anglais
Pratiques enseignantes/pratiques préventives/prévention	<i>Teaching method/ effective teachers/effective practice/effective classroom management/positive behavior intervention and support/prevention/antecedents strategies/evidence practice</i>
Gestion de classe/intervention en classe	<i>Classroom/Classroom management/Classroom behavior/Classroom behavior management</i>
Problèmes de comportement/Comportement/élèves en difficultés de comportement/élèves à risque	<i>Behavioral disorder/Behavioral management/Behavior-specific strategies/students with Special Educational Needs (SENs)/challenging behavior</i>

Une fois les pratiques identifiées, des sous-recherches ont été menées pour l'ensemble des dimensions sélectionnées. Durant cette étape, un croisement entre le type de pratique (ou d'intervention) et les mots-clés précédents a été fait (ex.: *explicit timing procedure et classroom management*). Le Tableau 3 regroupe l'ensemble des mots-clés utilisés. En reprenant les cinq composantes essentielles de la gestion de classe de Gaudreau (2017) soit la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives, l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et la gestion des comportements difficile, les pratiques sélectionnées reprennent trois de ces

composantes. En effet, l'enseignement explicite des comportements, la précorrection, les règles, les routines et les attentes font partie de l'établissement des attentes claires. De plus, l'établissement d'une relation positive fait partie du développement de relations sociales positives. Enfin, l'évaluation fonctionnelle des comportements fait partie de la gestion des comportements difficiles.

Tableau 3

Les mots-clés

Français	Anglais
Précourrection	<i>Preecorrection/preecorrective statement</i>
Enseignement explicite/Enseignement explicite des comportements/soutien au comportement positif	<i>Explicit timing procedure/explicit instruction/direct instruction/coaching models/coaching/modeling/behavior support planning/positive behavior support/teaching expected behavior/effective instruction command/social-emotional skills instruction/direct teaching/direct instruction/skills instruction</i>
Relation positive/relation élève-enseignant	<i>Positive relationship/ Teacher-student relationship/Teacher-child relationship</i>
Règles /règles de classe	<i>Rules / school rules/class rules/clear rules</i>
Routine	<i>Routine</i>
Attente/Attente claire	<i>Expectation/Clear expectation</i>
Évaluation fonctionnelle des comportements, évaluation fonctionnelle	<i>Functional behavioral assessment process/function-based support/ functional behavioral assessment/ function-based intervention decision model</i>

3.1.4 L'évaluation et la sélection des écrits

L'étape d'évaluation et de sélection des textes retenus a ensuite été réalisée. Au total, 1207 recherches ont été ressorties par les bases de données en ce qui concerne les pratiques enseignantes envers les élèves PDC et les pratiques préventives. La majorité de ce qui a été ressorti n'était pas directement liée au sujet de recherche. Par conséquent, une soixantaine d'articles ont été retenus. Par la suite, les sous-recherches effectuées à l'aide des mots-clés du Tableau 3 ont permis d'identifier 675 documents. Les textes retenus ($N = 102$) sont rédigés en anglais ($N = 97$) et en français ($N = 5$) et proviennent en majorité des États-Unis et du Canada. Afin d'être traité, un premier tri a été fait à partir des bases de données à l'aide de la

lecture des titres et des résumés. Les articles retenus ont ensuite été enregistrés dans Endnote sous l'onglet « pratiques préventives ». Par la suite, la lecture approfondie des articles a permis de catégoriser les pratiques identifiées dans des onglets différents. Il est possible de les distinguer selon deux perspectives, soit général et spécifique. La perspective générale reprend les écrits qui traitent d'un ensemble de pratiques utilisées de façon systématique et aléatoire dans un contexte donné. La perspective spécifique englobe les écrits qui portent sur une pratique particulière. Des études empiriques et des articles théoriques ont été utilisés afin de dresser le portrait de chacune des pratiques préventives. Selon les critères formulés par Landry et al. (2008), la Figure 1 présente le diagramme de la sélection des écrits qui regroupe l'ensemble des documents identifiés pour les pratiques jugées efficaces dans cette revue de littérature.

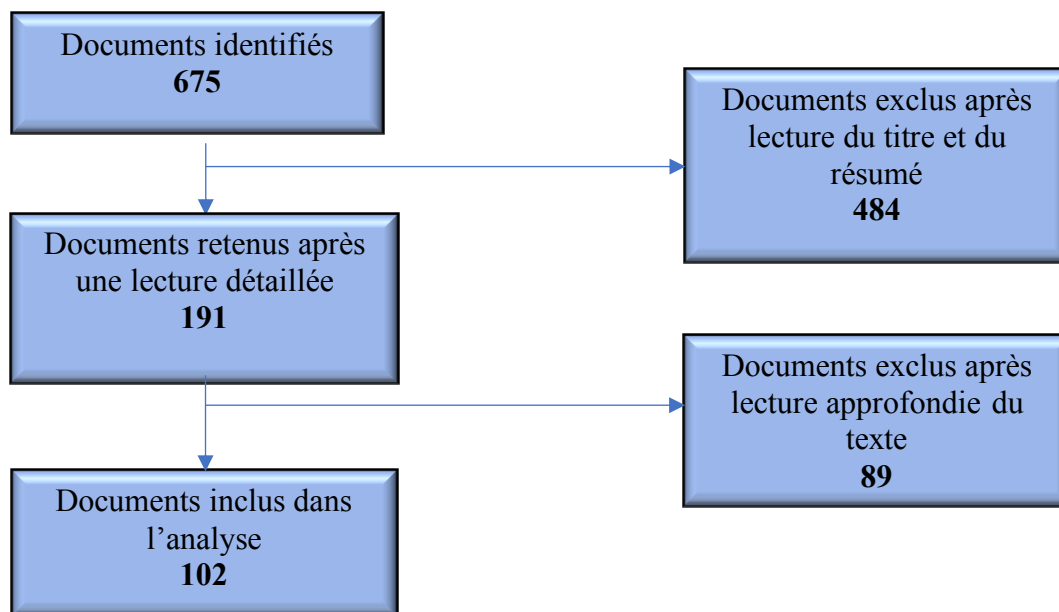


Figure 1. Diagramme de la sélection des écrits

(Landry et al., 2008, p. 9)

3.1.5 L'interprétation et la synthèse des résultats

L'interprétation et la synthèse des résultats ont pour but de dégager les éléments essentiels des études et de les relier entre elles (Fortin et Gagnon, 2016). Certains textes traitent de plusieurs pratiques et d'autres de pratiques spécifiquement identifiées. Les articles ont été classés en fonction de leur sujet, des thèmes et des participants. Les études empiriques ayant

pour résultats des preuves basées sur les critères de données probantes ont été retenues. Tout dépendant de l'envergure ou de la portée de la pratique, cinq critères peuvent aider à déterminer si elle est fondée sur des preuves : 1) la pratique doit être définie de façon opérationnelle ; 2) les contextes dans lesquels elle est efficace doivent être identifiés ; 3) la population cible doit également être déterminée ; 4) le domaine d'action ou les qualifications des personnes qui l'utilisent doivent être définis et 5) les résultats attendus et la théorie conceptuelle ou les mécanismes de base doivent être identifiés (Horner, Sugai, et Anderson, 2010). Les résultats de cette recension des écrits portent sur la définition des stratégies, des conditions de mise en place et des études empiriques traitant du sujet. Pour ce faire, des articles théoriques et des études empiriques ont été utilisés. La synthèse des résultats se retrouve dans le quatrième chapitre.

Quatrième chapitre - Les résultats

Dans cette section, les résultats des études scientifiques théoriques et empiriques sont présentés. Les textes recensés ayant pour thème les pratiques identifiées sont regroupés à l'aide du Tableau 4. Par la suite, chacune des stratégies préventives retenues est explicitée de manière à bien comprendre leurs conditions de mise en œuvre pour, ensuite, faire état des recherches permettant de démontrer leur efficacité en milieu scolaire.

4.1 Les stratégies préventives

Contrairement aux stratégies d'exclusion, le recours aux mesures de soutien positif en classe permet l'amélioration du climat scolaire et des conditions d'apprentissage (Mitchell et Bradshaw, 2013). Selon différentes recherches, les enseignants ont tendance à privilégier au quotidien l'utilisation de stratégies préventives plutôt que de stratégies réactives (Clunies-Ross et al., 2008; Witt, Van Der Heyden et Gilbertson, 2004). Plusieurs stratégies préventives probantes ont été ressorties dans la recherche préliminaire. Ainsi, la proximité, la guidance physique et verbale et l'aide opportune sont des exemples de pratiques ressorties dans les articles scientifiques théoriques. Cependant, après une recherche plus approfondie, peu d'études empiriques effectuées durant ces quinze dernières années traitaient spécifiquement de ces dernières en comparaison avec le nombre d'articles traitant des pratiques sélectionnées. Malgré le fait qu'elles puissent être efficaces, ces pratiques n'ont pas été incluses dans les résultats en raison du manque d'études empiriques à ce sujet. Par ailleurs, l'enseignement explicite des comportements, la précorrection, la relation entre l'élève et l'enseignant, les règles, les routines et les attentes claires, ainsi que l'évaluation fonctionnelle des comportements sont des stratégies préventives probantes. Elles ont été identifiées grâce à la lecture d'articles théoriques portant sur les pratiques préventives et les pratiques de gestion de classe à utiliser avec les élèves PDC. Dans l'ensemble, ces pratiques ont démontré des résultats positifs et significatifs. Le Tableau 4 regroupe l'ensemble des recherches retenues pour l'analyse de ces pratiques.

Tableau 4

Textes recensés pour l'identification des stratégies préventives probantes

Pratiques	Auteurs
Enseignement explicite des comportements attendus	Bissonnette (2015) ; Bissonnette, Bouchard et St-Georges (2011) ; Bissonnette et St-Georges (2014) ; Bradshaw, Mitchell et Leaf (2010) ; Childs, Kincaid, George et Gage (2016) ; Conklin, Kamps et Wills (2017) ; Dunlap et al. (2006) ; Horner et al. (2010) ; Kamps et al. (2015) ; Kamps et al. (2011) ; Myers, Freeman, Simonsen et Sugai (2017) ; Naylor, Kamps et Wills (2018) ; Oswald, Safran et Johanson (2005) ; Sadler et Sugai (2009) ; Simonsen, Eber, et al. (2012) ; Simonsen, Myers, Briesch et Sugai (2008) ; Sugai et Horner (2008).
Précorrection	Conroy et al. (2014) ; Crosby, Jolivette et Patterson (2006) ; Ennis, Royer, Lane et Griffith (2017) ; Haydon, DeGreg, Maheady et Hunter (2012) ; Haydon et Scott (2008) ; Johnson-Gros, Lyons et Griffin (2008) ; McIntosh, Herman, Sanford, McGraw et Florence (2004) ; Safran et Oswald (2003) ; Smith et al. (2011) ; Stormont et Reinke (2009) ; Stormont et al. (2007).
Établissement d'une relation de confiance entre l'enseignant et l'élève	Archambault et al. (2017) ; Atta, Shah et Khan (2009) ; Baker (2006) ; Baker, Grant et Morlock (2008) ; Breeman et al. (2015) ; D'Souza et Jament (2015) ; Decker, Dona et Christenson (2007) ; Fisher, Reynolds et Sheehan (2016) ; Hamre et Pianta (2005) ; Henricsson et Rydell (2004) ; Hughes et Kwok (2006) ; Hughes, Luo, Kwok, et Loyd (2008) ; Jerome, Hamre et Pianta (2009) ; Koomen et Jellesma (2015) ; Madill et Gest (2014) ; Maldonado-Carreno et Votruba-Drzal (2011) ; Maulia et Kurniawati (2018) ; Meehan, Hughes et Cavell (2003) ; Mejia et Haglund (2016) ; Moore, Russell, Arnell et Ford (2017) ; O'Connor (2010) ; O'Connor, Collins et Supplee (2012) ; O'Connor, Dearing et Collins (2011) ; O'Connor et McCartney (2006, 2007) ; Rey, Smith, Yoon, Somers et Barnett (2007) ; Roorda, Koomen, Spilled et Oort (2011) ; Rudasill, Reio, Stipanovic et Taylor (2010) ; Sabol et Pianta (2010) ; Skalicka, Stenseng et Wichstrom (2015) ; Tartwijk et al. (2009).
Règles, routines et attentes claires	Alter et Haydon (2017) ; Babkie (2006) ; Bohn et al. (2004) ; Conroy, Sutherland, Snyder et Marsh (2008) ; Evans et Weiss (2014) ; Gable, Hester, Rock et Hughes (2009) ; Kostewicz, Ruhl et Kubin (2008) ; Landrum, Tankersley et Kauffman (2003) ; Lohrmann et Talerico (2004) ; Méard, Bertone et Flavier (2008) ; Myers et al. (2017) ; Potts (2006) ; Reinke, Herman et Stormont (2013) ; Rock (2004) ; Simonsen et al. (2008) ; Simonsen, Myers, et al. (2012) ; Thornberg (2008).

Évaluation fonctionnelle des comportements	Aitken et al. (2011) ; Argumedes, Lanovez et Larivée (2013) ; Bégin (2016) ; Burke, Sugai et Hagan-Burke (2003) ; Cho et Cho Blair (2017) ; Conroy et al. (2005) ; Filter et Horner (2009) ; Gann et Kunnavata (2016) ; Germer et al. (2011) ; Hoff, Ervin et Friman (2006) ; Ingram, Lewis-Palmer et Sugai (2005) ; Janney et al. (2012) ; Kamps et al. (2006) ; Lane, Barton-Arwood, et al. (2007) ; Lane et al. (2015) ; Lane, Smither, Huseman, Guffey et Fox (2007) ; Lane et al. (2006) ; Massé, Nadeau, Couture, Verret et Lanaris (2014) ; McIntosh, Horner, Chard, Boland et Good III (2006) ; McLaren et Nelson (2009) ; Nadeau et al. (2015); Nahgahgwon, Umbreit, Liaupsin et Turton (2010) ; Newcomer et Lewis (2004) ; Stage et al. (2008) ; Strickland-Cohen et Horner (2015) ; Wood, Liaupsin et Gresham (2007); Umbreit, Lane et Dejud (2004).
--	---

4.2 Définitions, exemples, conditions de mise en place et recherches

La prochaine section a pour but de définir les pratiques, de donner des exemples et d'énumérer les conditions de mise en place. Les principales études empiriques ainsi que les différences entre elles sont, par la suite, décrites.

4.2.1 L'enseignement explicite des comportements attendus

Les comportements attendus doivent être considérés comme objet d'apprentissage à l'école au même titre que les disciplines scolaires. Cette stratégie s'avère être un moyen incontournable pour veiller à l'établissement d'un milieu sécuritaire, ordonné et prévisible (Simonsen et al., 2008). L'enseignement explicite est reconnu comme un ensemble de mesures de soutien permettant l'intégration et la généralisation des apprentissages (Bissonnette, 2015).

L'enseignement explicite des comportements peut se réaliser par l'enseignant selon différentes étapes permettant le soutien aux apprentissages. Au départ, le modelage a pour objectif de favoriser la compréhension des élèves par rapport aux attentes de l'enseignant. Concrètement, l'adulte modèlera les comportements attendus en montrant aux élèves ce qu'il faut faire dans les lieux où ces comportements doivent se manifester. Par la suite, la pratique guidée ou dirigée a pour but de pratiquer, d'ajuster et de consolider les apprentissages des élèves. L'enseignant se déplace dans les lieux où le comportement est souhaité et fait l'exercice de la tâche. Enfin, la pratique autonome est utile pour fournir des occasions

d'apprentissage essentielles à la maîtrise et l'automatisation des nouvelles connaissances. À cette étape, l'élève est en mesure d'effectuer la tâche seule. Durant la séquence d'apprentissage, les rétroactions, la surveillance active et les renforcements sont nécessaires pour le bon fonctionnement de la démarche (Bissonnette, 2015). L'enseignement explicite implique que l'enseignant modélise le comportement, dirige les élèves vers ce qui est attendu en créant des opportunités de pratique et évalue le rendement des élèves par rapport à ce qui a été présenté (Simonsen et al., 2008). Myers et al. (2017) mettent en évidence, dans leur article théorique, l'importance d'enseigner explicitement les routines de classe et les compétences comportementales à adopter. Les auteurs prennent l'exemple de l'enseignement de la demande d'aide en levant la main et mettent en valeur l'importance d'enseigner le comportement attendu sans donner de contre-exemple. Concrètement, l'enseignant peut modéliser la demande d'aide en montrant qu'il faut lever la main assez haute et s'assurer que l'adulte est en mesure de voir la main levée. Par la suite, l'enseignant s'assure de donner des occasions de pratique et de fournir des rétroactions positives en lien avec l'utilisation des comportements attendus.

Dans leur synthèse sur les pratiques préventives et les interventions à utiliser auprès d'élèves PDC, Dunlap et al. (2006) font ressortir l'importance d'enseigner aux élèves les comportements de remplacement. Ils mettent en évidence que l'une des raisons qui explique que l'élève adopte des comportements problématiques à l'école est qu'il ne possède pas les compétences linguistiques ou sociales nécessaires. L'enseignement des comportements devient alors essentiel pour transmettre des comportements de substitution, réduire les comportements problématiques et augmenter les compétences sociales. Quant à eux, Simonsen et al. (2008) identifient, dans leur recherche sur les pratiques probantes en éducation, l'enseignement explicite comme une pratique efficace. Ces auteurs défendent l'importance de maximiser l'encadrement des élèves en enseignant explicitement les routines.

Dans les études empiriques identifiées, l'enseignement explicite s'arrime à l'aide de différents programmes ayant pour but de créer une structure encadrante et prévisible qui décrit et enseigne les comportements attendus. Les programmes *School-Wide Positive*

Behavioral Interventions and Support (SWPBIS) et *Class-Wide Function-related Intervention Teams (CW-FIT)* proposent un ensemble de stratégies visant à mettre en place l'enseignement, le soutien et le renforcement des comportements positifs.

4.2.1.1 SWPBIS ou SCP

Afin de guider les écoles et les enseignants dans l'enseignement explicite des comportements, le programme *SWPBIS* propose la mise en place d'un système de soutien de gestion des comportements qui englobe dix composantes, dont l'enseignement explicite (Bissonnette et St-Georges, 2014; Sugai et Horner, 2006). Au Québec, le programme de Soutien au Comportement Positif (SCP) s'avère être une version traduite et adaptée du *SWPBIS* s'appuyant sur l'idée que les comportements devraient être davantage définis et enseignés explicitement aux élèves (Bissonnette et al., 2011). À l'aide d'une personne-ressource, les membres de l'équipe SCP élaborent des leçons visant à guider le personnel scolaire dans l'enseignement explicite des comportements attendus selon les différentes valeurs identifiées par l'école. Pour chacune des aires de vie de l'école, les enseignants utilisent le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome en vue d'enseigner explicitement aux élèves les comportements attendus (Bissonnette et al., 2011). La recherche a démontré l'impact positif du *SWPBIS* aux États-Unis dans la réduction des comportements problématiques et l'augmentation du rendement scolaire (Bradshaw et al., 2010; Childs et al., 2016; Horner et al., 2010; Sadler et Sugai, 2009; Simonsen, Eber, et al., 2012; Sugai et Horner, 2008). Horner et al. (2010) ont mis en lumière que le programme *SWPBIS* répondait aux six critères permettant d'identifier une pratique probante soit : 1) la pratique doit être définie de façon opérationnelle ; 2) les contextes dans lesquels elle est efficace doivent être identifiés ; 3) la population cible doit également être déterminée ; 4) le domaine d'action ou les qualifications des personnes qui l'utilisent doivent être définis et 5) les résultats attendus et la théorie conceptuelle ou les mécanismes de base doivent être identifiés. Différentes études longitudinales ont permis d'identifier que le programme *SWPBIS* a un impact positif sur le nombre de recommandations de discipline au bureau d'un professionnel ou du directeur, de suspensions en milieu scolaire et de suspensions en dehors de l'école. En effet, une étude de Bradshaw et al. (2010) menée durant cinq ans a permis d'étudier ces effets positifs. Childs et al. (2016) ont également obtenu des constats similaires auprès de 1122

écoles de la Floride. Ils ont par ailleurs identifié que les écoles qui mettaient en œuvre le programme avec une plus grande fidélité étaient en mesure d'obtenir des résultats à plus long terme. En outre, une étude d'Oswald et al. (2005) faite auprès de 950 élèves de la 6^e à la 8^e année a étudié le programme *SWPBS*. Le but était d'analyser si le programme pouvait améliorer les comportements des élèves dans les couloirs de l'école. Après une phase d'intervention de 5 semaines, une amélioration positive significative a été obtenue. Bien que le programme *SWPBIS* soit majoritairement implanté aux États-Unis, Bissonnette et St-Georges (2014) ont étudié l'effet du programme SCP dans huit écoles de deux commissions scolaires de Montréal. Les résultats ont démontré que 50 % des écoles participantes ont réussi à implanter le programme avec une bonne fidélité. Les chercheurs ont également fait le constat que le leadership de la direction des écoles est un élément qui contribue à l'implantation du programme. De manière générale, l'efficacité du programme SCP est évaluée selon le nombre de recommandations disciplinaires de l'école. Bissonnette, Bouchard et al. (2011) ont évalué l'efficacité du programme auprès d'une école située en milieu défavorisé. Selon une analyse des références disciplinaires, l'implantation du programme SCP a contribué à une réduction de 26 % du nombre d'incidents comportementaux. Ainsi, l'étude note une diminution de 180 incidents comportementaux sur une période 10 mois.

4.2.1.2 *CW-FIT*

Le programme *CW-FIT* est un système de gestion de classe basé sur trois comportements à adopter pour améliorer l'engagement des élèves ainsi que leurs comportements. Dans ce programme, l'enseignement explicite des comportements et des attentes en classe est transmis aux élèves. L'enseignement explicite est utilisé pour trois compétences comportementales soit : capter l'attention de l'enseignant de façon positive, suivre les instructions dès la première demande et ignorer les comportements inappropriés des autres élèves (Kamps et al., 2015; Naylor et al., 2018).

Le programme *CW-FIT* semble avoir des effets positifs tant sur les élèves PDC que sur les autres élèves. En effet, Naylor et al. (2018) ont examiné les effets du *CW-FIT* à l'échelle de la classe en étudiant les comportements de tous les élèves et plus précisément de trois élèves

PDC. Les résultats ont démontré que le programme était efficace pour l'ensemble des élèves touchés par l'intervention. Kamps et al. (2011) ont obtenu des résultats similaires aux derniers auteurs en étudiant l'effet du *CW-FIT* auprès de 107 élèves du régulier et de 8 élèves PDC ayant mené à des références professionnelles. Ils ont par ailleurs relevé que l'amélioration du comportement des élèves s'explique par le temps investi dans l'enseignement des comportements attendus. Kamps et al. (2015) ont également évalué l'efficacité du programme *CW-FIT* dans 17 écoles du primaire situées dans des communautés urbaines où la culture était diversifiée. En tout, 86 enseignants étaient affectés au programme et 73 autres faisaient partie du groupe de comparaison. Les résultats témoignent que le renforcement positif utilisé par les enseignants a augmenté tandis que les réprimandes ont diminué ce qui a permis une diminution des PDC. De plus, les chercheurs ont examiné les effets escomptés sur une période de quatre ans. Par ailleurs, Conklin et al. (2017) se sont penchés sur la relation entre l'enseignement explicite et l'amélioration des comportements identifiés en mesurant les comportements des élèves. Cette étude a permis de mettre en évidence une augmentation des comportements adéquats durant les tâches, le respect des règles et une diminution des discussions lors de moments inappropriés.

Bref, les programmes *SWPBS* et *CW-FIT* sont des systèmes qui reposent sur un ensemble de pratiques éducatives. Bien que ces derniers aient été documentés, il est difficile d'attribuer le succès de ces programmes uniquement à l'enseignement explicite des comportements. L'utilisation de pratiques combinées à l'enseignement explicite est utile pour renforcer l'adoption des comportements souhaités par l'équipe-école (Horner et al., 2010).

4.2.2 La précorrection

La précorrection est une stratégie pédagogique préventive visant à anticiper, interrompre ou modifier des comportements problématiques prévisibles (Ennis et al., 2017). L'objectif de la précorrection est d'inciter l'élève à adopter un bon comportement avant même qu'un problème puisse survenir (Johnson-Gros et al., 2008). En ce sens, l'enseignant doit anticiper les occasions où les élèves sont susceptibles d'adopter des comportements inadéquats et prendre les mesures nécessaires pour contrer les conséquences de ces derniers (Crosby et al., 2006). De par son intervention, il réfléchit à amener les élèves à agir différemment (Stormont et Reinke, 2009). Elle est généralement utilisée en début d'activité, lors d'un changement

d'attente ou lors d'une transition menant à une nouvelle activité. La précorrection est une technique d'intervention préventive reconnue comme ayant des effets bénéfiques pour les enfants ayant davantage besoin de support au niveau comportemental (Stormont et Reinke, 2009). Dans les faits, l'enseignant identifie les contextes préalables pouvant mener à l'apparition de PDC et fait l'analyse de la situation à venir avec les élèves tout en explicitant ses attentes de comportement (Conroy et al., 2014; Ennis et al., 2017; Haydon et al., 2012). Souvent, la précorrection découle de l'observation de problèmes survenus dans différents contextes. Elle peut être utilisée dans les rangs, dans les déplacements, avant une sortie, lors de transitions, etc. Le Tableau 5 regroupe les sept étapes de la précorrection ainsi que des exemples associés à un problème au niveau des transitions dans l'école (Crosby et al., 2006; Ennis et al., 2017).

Tableau 5

Les étapes de la précorrection

Étapes de la précorrection	Exemples liés aux difficultés dans les transitions
1. Identification du contexte préalable pouvant mener à l'adopter des comportements problématiques.	L'enseignant considère que les élèves sont agités pendant et après les transitions. Il reconnaît que les transitions sont problématiques dans sa classe.
2. Définir les comportements attendus.	L'enseignant identifie les comportements attendus. Il les transmet ensuite aux élèves en donnant des exemples.
3. Modification du contexte pour occasionner les comportements attendus	Au besoin, l'enseignant modifie les places dans le rang pour éviter les dyades négatives. Il attend que les élèves soient calmes et en silence avant de leur demander de venir prendre leur rang.
4. Offrir la possibilité de mise en pratique du comportement attendu.	L'enseignant se déplace avec les élèves dans les lieux où les comportements attendus doivent se produire. Ils pratiquent plusieurs fois les transitions jusqu'à ce que l'activité soit une réussite. Tout dépendant des besoins du groupe, l'activité peut se vivre en groupe ou en sous-groupe.
5. Renforcer les comportements attendus.	L'enseignant utilise des renforcements positifs verbaux pour encourager les bons comportements de ses élèves.

6. Rappeler les attentes de comportements avant chaque activité.	Avant chaque transition, l'enseignant fait un rappel des comportements attendus.
7. Veiller à ce que les élèves respectent les attentes de comportement dans les activités à venir.	L'enseignant peut utiliser une grille rassemblant le nombre de fois que les élèves ont su adopter les comportements attendus durant les transitions.

Inspiré de (Crosby et al., 2006)

La supervision active des élèves durant l'activité est importante à la suite de la précorrection puisqu'elle permet de renforcer positivement le comportement des élèves, d'appliquer les règles préalablement établies, de faire des rappels sur les attentes, de responsabiliser les élèves par rapport à leurs comportements et d'identifier ce qui peut être problématique dans une situation donnée. Lorsqu'un enseignant supervise activement ses élèves, il est engagé avec l'enfant ou le groupe en plus de surveiller et de superviser l'ensemble de la classe (Conroy et al., 2014). La supervision commence par des attentes claires envers les élèves de sorte que les encouragements, les incitations et les commentaires puissent être axés sur ce qui est attendu. Elle implique également des interactions avec les élèves et des possibilités d'instruction et de rétroaction (Haydon et Scott, 2008). La supervision active comprend différentes techniques permettant de promouvoir la sécurité et le vivre ensemble des élèves. Premièrement, un balayage visuel constant de l'environnement est suggéré dans le but d'identifier les comportements appropriés et inappropriés des élèves. Deuxièmement, le déplacement fréquent de l'enseignant encourage l'établissement d'une proximité dans les lieux où les dyades peuvent être conflictuelles. Troisièmement, des interactions positives entre l'enseignant et les élèves peuvent être établies à l'aide de conversations, de renforcements positifs en contexte et de rappels. Enfin, l'utilisation du renforcement positif encourage les élèves à maintenir des comportements adéquats (Haydon et Scott, 2008; McIntosh et al., 2004). Elle doit être utilisée dans plusieurs contextes soit dans les classes, dans les couloirs, à l'extérieur de l'école, etc. L'enseignement des comportements prosociaux peut être utilisé simultanément (Safran et Oswald, 2003).

Haydon et al. (2012) ont utilisé la supervision active et la précorrection dans le cadre des transitions dans un cours de sciences. Les résultats ont démontré que ces pratiques ont réduit le temps de transition et la fréquence des commandes de l'enseignant. En outre, Stormont et

al. (2007) ont élaboré une étude portant sur l'implantation de la précorrection et du renforcement positif dans des classes ordinaires. Trois enseignantes ont été sélectionnées et observées lors d'interventions en sous-groupe. Grâce à l'utilisation de la précorrection et de renforcements positifs sur les comportements ciblés, l'adoption de comportements perturbateurs a diminué. Les résultats démontrent également une augmentation des renforcements positifs et une diminution des réprimandes ce qui favorise un climat positif en classe. Smith et al. (2011) ont également formé des enseignants pour l'utilisation de la précorrection et des renforcements positifs. Les enseignants qui œuvraient auprès d'élèves PDC affichaient, au départ, un faible taux de soutien au comportement positif. Ils ont été invité à sélectionner un élève chacun qui affichait peu de compétences sociales et un taux élevé de comportements perturbateurs. Afin d'évaluer les comportements des élèves, le questionnaire *Social Skills Rating System* (SSRS) a été utilisé avant et après l'intervention. Les enseignants sélectionnés ont suivi une formation individuelle de 90 minutes dans laquelle ils ont reçu des instructions sur les manières d'utiliser la précorrection et le renforcement positif. À la suite de la formation, l'utilisation de ces deux mécanismes de soutien a permis d'améliorer les comportements des enfants durant les tâches scolaires et de diminuer leur agressivité. Cette recherche a également mis en évidence trois constats reliés à un développement professionnel efficace : le changement est un processus progressif pour les enseignants, les enseignants doivent recevoir des commentaires réguliers sur les résultats des élèves et le soutien continu et les suivis sont nécessaires après la formation initiale. Quant à eux, Conroy et al. (2014) ont formé dix enseignants à l'utilisation du programme *BEST in CLASS* afin de noter les résultats sur l'engagement des élèves et les manifestations des problèmes de comportement. Dans ce programme, l'utilisation de la précorrection, des renforcements positifs, et des commentaires instructifs et correctifs sont mis de l'avant. Grâce à ces pratiques, l'engagement des enfants a augmenté et les problèmes de comportement ont diminué.

La précorrection est utile lorsque l'enseignant veut inciter les élèves à adopter un bon comportement dans des situations où l'adoption de comportements problématiques est anticipée (Johnson-Gros et al., 2008). Les recherches précédentes ont permis de mettre en

évidence que son utilisation est bénéfique lorsqu'elle est combinée à d'autres pratiques telles que le renforcement positif, les commentaires instructifs et correctifs, etc.

4.2.3 Établissement d'une relation de confiance entre le maître et l'élève

Les relations positives entre élèves et enseignants favorisent un climat de classe positif idéal pour l'enseignement, l'apprentissage et les échanges respectueux en classe. L'établissement d'une relation positive constitue un facteur de protection pouvant réduire les conséquences négatives reliées aux comportements extériorisés (O'Connor et al., 2012). Les relations de qualité sont qualifiées par un niveau élevé de proximité et un faible niveau de conflit (Koomen et Jellesma, 2015; O'Connor et al., 2012; O'Connor et McCartney, 2006; Rudasill et al., 2010). Une relation empreinte de chaleur, de confiance et d'un faible degré de conflit favorise l'adaptation scolaire et sociale des élèves (Baker, 2006; Baker et al., 2008). Pour établir une relation avec les élèves en difficulté de comportement, l'enseignant doit adopter une attitude positive (Atta et al., 2009). Afin que le comportement d'un enfant soit amené à se modifier, il faut avant tout que les attitudes, les croyances et les valeurs de l'enseignant soient cohérentes avec ce changement (D'Souza et Jament, 2015). Les enseignants ayant une attitude positive envers les élèves PDC inclus dans leur classe semblent avoir une gestion de classe plus efficace (Maulia et Kurniawati, 2018). En effet, un élève peut manifester des problèmes de comportement en raison d'une relation dyadique négative avec l'enseignant (O'Connor et al., 2012).

La présence d'une relation positive avec les élèves est un élément important pour un climat serein en classe (Tartwijk et al., 2009). Différentes études longitudinales prédisent qu'une relation positive entre l'élève et l'enseignant contribue à l'amélioration de la participation active et volontaire des enfants en classe (Meehan et al., 2003), à l'acceptation par les pairs (Hughes et Kwok, 2006) et au rendement scolaire (Hughes et al., 2008). Plus un enseignant fournit un encadrement chaleureux aux élèves à risque sur le plan comportemental, plus ceux-ci vivront des réussites d'ordre scolaire et social (Hamre et Pianta, 2005).

Les recherches indiquent que l'établissement d'une relation positive enseignant-élève est associé à l'amélioration des compétences scolaires et à la réduction des problèmes de comportement (Maldonado-Carreno et Votruba-Drzal, 2011; O'Connor et al., 2011; Roorda

et al., 2011; Sabol et Pianta, 2010). Une étude longitudinale a été menée par Archambault et al. (2017) auprès de 385 élèves de 3^e et 4^e année ainsi que 28 enseignants œuvrant en classes ordinaires et spéciales. L'étude avait pour but d'examiner dans quelle mesure la relation entre l'élève et l'enseignant pouvait modérer l'adoption de comportement d'opposition et l'engagement comportemental et émotionnel à l'école. Dans l'ensemble, les résultats mettent en évidence que l'établissement d'une relation chaleureuse entre l'élève et l'enseignant favorise l'engagement des élèves sur le plan comportemental.

Decker et al. (2007) ont mené une étude auprès de 44 élèves afro-américains PDC à risque d'intégrer un cheminement en classe spécialisée. Tout comme les résultats d'Archambault et al. (2017), cette recherche a démontré que les rapports de qualité entre les enseignants et les élèves permettent des résultats positifs en matière de comportement et d'engagement. Pour ce faire, les chercheurs ont questionné les enseignants et les élèves sur leur perception de leur relation. Ces auteurs ont remarqué que plus la relation était perçue comme positive, plus l'élève était engagé sur le plan des apprentissages et moins il adoptait des comportements perturbateurs. Rey et al. (2007) ont quant à eux fait ressortir un lien entre l'établissement d'une relation positive et une meilleure conformité aux règles de la classe, un plus grand intérêt pour l'école, davantage de sentiment d'appartenance à l'école et une plus grande implication dans les activités scolaires dans le cadre d'une étude regroupant 89 enfants afro-américains de la 3^e à la 6^e année.

Les élèves ayant des problèmes de comportement extériorisé ont tendance à établir des interactions conflictuelles avec les enseignants et, par le fait même, à bénéficier d'une relation plus négative que ceux présentant des problèmes de comportement intériorisé ou encore aucune difficulté comportementale (Henricsson et Rydell, 2004). En effet, les recherches de Mejia et Haglong (2016), ainsi que de Skalicka et al. (2015) ont démontré que l'adoption de comportement de type extériorisé affectait négativement la relation entre l'élève et l'enseignant comparativement aux comportements intériorisés. Pourtant, l'établissement d'une relation positive avec les enfants agressifs peut grandement contribuer à diminuer l'agressivité chez ces derniers (Madill et Gest, 2014; Meehan et al., 2003). À l'inverse, bien que les comportements d'extériorisation des élèves contribuent à l'établissement d'une relation négative avec l'enseignant, Fisher et al. (2016) ont mis en

évidence que ces derniers pouvaient posséder des caractéristiques positives facilitant la relation avec l'adulte. Dans leur étude, 54 enseignants ont rempli un questionnaire portant sur l'évaluation des relations reliée aux comportements des élèves. Les résultats suggèrent que la capacité d'adaptation et les compétences sociales et académiques de ces élèves peuvent contribuer au développement d'une relation positive avec les enseignants. Ainsi, ces capacités constituent un facteur de protection facilitant l'établissement d'un lien positif.

Quant à eux, Breemen et al. (2015) ont mené une recherche auprès de 414 élèves PDC intégrés en classe spéciale. Cette dernière a démontré que les interactions positives individuelles entre élève-enseignant peuvent prédire une meilleure adaptation comportementale et que la compétence des enseignants à créer des relations positives en classe est associée au bien-être de ces derniers. Ainsi, plus le bien-être de l'enseignant est élevé, plus il est apte à amener les élèves à adopter des comportements prosociaux en classe. L'établissement d'une relation positive avec les élèves vivant avec un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) est également bénéfique. En effet, dans une étude qualitative regroupant 42 enseignants du primaire, les chercheurs ont démontré que les élèves vivant avec un trouble déficitaire de l'attention avaient tendance à entretenir des relations en montagne russe. Les relations positives sont tout de même considérées comme essentielles à leur soutien (Moore et al., 2017).

Malheureusement, bien que la relation élève-enseignant soit reconnue comme efficace, des recherches longitudinales ont démontré que la qualité de la relation diminue lorsqu'on compare les mesures du préscolaire à celles de la 6^e année (O'Connor, 2010; O'Connor et McCartney, 2007). Ainsi, une augmentation des conflits et une diminution de la proximité chez l'élève et l'enseignant sont observées dans la relation de la maternelle à la sixième année (Jerome et al., 2009).

Bref, l'établissement d'une relation positive avec les élèves est un élément incontournable dans l'utilisation de pratiques positives à l'école. Les recherches démontrent que les enseignants ont une influence importante sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves. La relation élève-enseignant apparaît donc comme une variable essentielle ayant un impact sur

le rendement scolaire et le bien-être social des élèves (Archambault et al., 2017; Hamre et Pianta, 2005; Hughes et al., 2008).

4.2.4 Règles, routines et attentes

Une bonne gestion de classe est caractérisée par l'établissement et l'enseignement de règles et de routines claires. Grâce à ces dernières, les élèves sont plus conscients et capables d'identifier ce qui est attendu d'eux (Evans et Weiss, 2014; Myers et al., 2017). Le développement et la mise en œuvre des règles de la classe sont des mesures universelles à utiliser en classe. Les règles servent à promouvoir les comportements appropriés en classe par l'entremise d'attentes claires (Conroy et al., 2008). Les règles de classe et de l'école sont mises en place dans le but de créer et de maintenir un environnement propice aux apprentissages et ainsi de prévenir l'émergence de comportements pouvant perturber les activités, causer des blessures ou endommager l'école (Thornberg, 2008). Elles aident les enseignants à assurer la gestion de la classe et à maintenir un climat propice aux apprentissages (règles structurantes) (Alter et Haydon, 2017; Thornberg, 2008). Les élèves peuvent aider l'adulte à élaborer les règles, mais encore faut-il que ce dernier guide les discussions. Lorsqu'ils sont impliqués, les élèves sont plus susceptibles de les intégrer (Gable et al., 2009).

L'utilisation de règles s'avère être l'une des stratégies de gestion de classe efficace (Bohn et al., 2004; Gable et al., 2009). Babkie (2006) suggère que les règles soient clarifiées dès le début d'une activité pour exposer clairement les attentes de comportement. Les règles doivent également être claires, simples et formulées à la positive en exposant le comportement attendu des élèves (Babkie, 2006; Gable et al., 2009; Simonsen et al., 2008). Elles doivent être peu nombreuses (entre 4 et 6) et faciles à comprendre (Babkie, 2006; Gable et al., 2009; Kostewicz et al., 2008; Simonsen et al., 2008). Comme mentionné plus haut, l'enseignant doit enseigner explicitement les règles et les attentes comportementales reliées (Gable et al., 2009). Une fois mise en pratique, les enseignants doivent élaborer des conséquences cohérentes en réponse au comportement lorsque la règle n'est pas respectée (Alter et Haydon, 2017; Landrum et al., 2003). Les règles et les attentes doivent également être affichées en classe et adaptées selon le niveau scolaire des élèves (ex. : utiliser des images pour les élèves

du préscolaire). Le support visuel aide l'enseignant à faire des rappels et peut encourager les comportements prosociaux des élèves (Simonsen et al., 2008). Quant à elles, les routines de classe aident à créer une structure prévisible qui intègre les directives de ce qu'un élève devrait faire dès son arrivée en classe. L'enseignement explicite des routines par l'enseignant peut aider les élèves à mieux les réussir, à diminuer les possibilités d'erreurs et à éviter la répétition de consigne (Myers et al., 2017). Les règles doivent être basées sur des attentes de comportements claires (Gable et al., 2009). Afin d'avoir des attentes claires et cohérentes envers les élèves, l'utilisation d'une matrice élaborée sous forme de tableau peut s'avérer être un moyen efficace. (Myers et al., 2017; Rock, 2004; Simonsen, Eber, et al., 2012). Elle définit opérationnellement les attentes des comportements, est formulée à la positive et indique les lieux où ces comportements sont souhaités. La matrice doit être élaborée en collaboration avec les membres d'une équipe-école. Elle doit également intégrer les attentes comportementales, identifier les lieux importants de l'école et être utilisée en vue d'éduquer les élèves sur les comportements attendus (Simonsen, Myers, et al., 2012). La matrice peut être utilisée pour les routines comportementales les plus courantes telles que les entrées, les sorties, l'utilisation des toilettes, de la bibliothèque, de la salle d'informatique, etc. (Myers et al., 2017). Le Tableau 6 présente un extrait de matrice élaboré par les membres du comité REVE à l'école Sacré-Cœur de la commission scolaire de la Capitale.

Tableau 6

Matrice pour les attentes comportementales

	Classes/SGD	Bibliothèque	Cour d'école	Transition à l'entrée
Respect	Je prends soin du matériel. Je respecte la routine tel que demandé.	Je garde le silence. Je prends soin des livres.	J'utilise l'aire de jeu et l'équipement de la cour tel que demandé. Je reste dans la cour en tout temps.	Je suis en rang. Je suis en silence dans mes déplacements et devant mon crochet. Je circule à droite dans les escaliers.
J'utilise un langage et des gestes respectueux. Je m'adresse à un adulte en utilisant « Madame ou Monsieur ».				

	J'écoute les demandes de l'adulte.			
Effort	Je fais la tâche demandée. Je persévère même lorsque c'est difficile. Je demande de l'aide lorsque j'en ai besoin.	Je fais l'effort de lire ou de m'intéresser à mon livre.	J'évite les jeux de bousculade. Au son de la cloche : j'arrête de jouer, je ramasse le matériel et je prends rapidement mon rang.	Je m'assure que mes vêtements sont bien rangés. Je m'assure d'avoir tout mon matériel avant de quitter mon crochet.
Vivre ensemble	Je reste à l'endroit désigné par l'adulte. J'utilise mes moyens lorsque je suis agité. Je range le matériel au bon endroit. Je maintiens la propreté des lieux.	J'utilise ma baguette dans les rayons. Je replace les livres au bon endroit. Je m'assure de rapporter mon livre au bon moment. Je replace le mobilier tel qu'il était.	Je respecte les règles du jeu de groupe. Je m'assure de la propreté de la cour.	Je demeure dans mon espace personnel lors du déplacement et à mon crochet. Je me rends directement et rapidement au lieu demandé.

(Comité REVE, 2017)

Créée par et pour les adultes œuvrant avec les élèves, cette matrice regroupe les attentes principales et les comportements attendus selon les valeurs entretenues par l'école et les lieux dans lesquels ils doivent se dérouler. Elle a été faite dans le but d'avoir une cohérence et une uniformité entre les attentes des adultes et ainsi éviter les ambiguïtés notamment dans les lieux communs de l'école.

L'enseignement explicite des règles s'avère être une pratique incontournable dans plusieurs recherches. Dans leur méta-analyse, Alter et Haydon (2017) se sont penchés sur les recherches empiriques mettant de l'avant les règles comme variable indépendante dans le but de faire ressortir les caractéristiques les plus importantes. Les résultats indiquent que les deux caractéristiques les plus importantes dans l'établissement de règles efficaces sont

l'enseignement et l'association de conséquences positives et négatives. En effet, dans chacune des études identifiées, l'enseignement des règles était recommandé. Le recours aux conséquences logiques adaptées au non-respect de la règle est également un élément clé. Ces conséquences doivent être cohérentes avec les attentes du milieu et doivent être accompagnées d'un retour avec l'adulte pour favoriser les apprentissages. Dans ce même ordre d'idées, Bohn et al. (2004) ont mené une étude qualitative portant sur l'efficacité de l'utilisation des règles et des routines dans la gestion de classe où six enseignants du primaire ont été observés. Lors d'observations se déroulant à la moitié de l'année scolaire, deux de ces enseignants se sont avérés plus efficaces que les quatre autres au niveau de l'implication des élèves et des progrès en alphabétisation. En comparaison avec les autres, ces deux enseignantes plus efficaces ont misé, dès les premières journées de l'année scolaire, sur l'enseignement des règles et l'établissement de routines et de procédures en classe. Elles ont également exposé des attentes plus élevées et renforcé les comportements adéquats des élèves.

Lohrmann et Talerico (2004) ont également démontré l'importance de l'enseignement explicite des règles dans le cadre de l'implantation d'un programme d'intervention appelé *Achor the Boat* auprès de 10 élèves de quatrième et de cinquième années scolarisés dans une classe pour élèves vivant avec des problèmes d'apprentissage. Ce programme a aussi mis en évidence l'importance de la définition opérationnelle des attentes comportementales, de l'enseignement de ces attentes à l'aide de jeux de rôles et du renforcement positif lorsque les élèves répondent aux critères comportementaux. Trois comportements ont été sélectionnés soit : rester à votre place, terminer les travaux et parler lorsque c'est son tour. Ces comportements avaient été préalablement identifiés comme problématiques en classe. Pour mettre en œuvre l'intervention, l'enseignant a présenté les attentes comportementales reliées à ces trois règles et fourni des exemples de comportement attendus. Il a ensuite associé ces attentes à un système d'émulation pour la classe en spécifiant que le défi était de ramasser 10 trombones pour former une chaîne. Lorsque la chaîne serait complète, une récompense serait allouée à l'ensemble des élèves de la classe. À la fin de l'intervention, les résultats ont indiqué une baisse substantielle du nombre de comportements inappropriés liés à ces attentes. Le programme *SWPBIS* mise également sur l'établissement de règles et d'attentes claires enseignées explicitement. L'étude de Reinke et al. (2013) faite auprès de 33 classes du

primaire a démontré, entre autres, que les classes qui exposaient clairement les règles et les attentes en plus de les enseigner explicitement et d'associer des conséquences négatives pour les comportements inappropriés étaient en mesure d'afficher un taux moins élevé de comportements perturbateurs de la part des élèves.

En outre, Méard et al. (2008) ont fait ressortir dans leur étude longitudinale élaborée en collaboration avec une enseignante de 2^e année de la France que l'intériorisation des règles est un processus de co-construction. Les auteurs mettent en évidence que les actions des enseignants sont liées à celles des élèves. De ce fait, la présentation variée et personnalisée des règles, la justification, la négociation, la persuasion ou l'imposition (en fonction de la situation) sont utiles pour aider les élèves à intérioriser les règles et à autoréguler leurs comportements.

Bref, les règles, les routines et les attentes sont mises en place dans le but de créer un environnement propice au développement des compétences scolaires et sociales des élèves (Thornberg, 2008). Ces pratiques sont des stratégies à mettre en place en classe, mais semblent être insuffisantes pour prévenir et réduire les comportements problématiques des élèves (Potts, 2006). En ce sens, l'utilisation des règles doit être combinée à d'autres techniques préventives renforçant les compétences sociales. Beaucoup de routines et de transitions ont été enseignées dès le début de la scolarité des élèves. Cependant, il importe de garder en tête que certains élèves PDC ont besoin d'interventions plus ciblées pour répondre aux attentes de la classe. Un rappel sporadique des attentes, des règles et des routines est alors nécessaire et bénéfique (Evans et Weiss, 2014).

4.2.5 Évaluation fonctionnelle des comportements

L'évaluation fonctionnelle des comportements est reconnue comme une pratique préventive efficace en éducation (Conroy et al., 2005; Ingram et al., 2005; Newcomer et Lewis, 2004; Strickland-Cohen et Horner, 2015). Elle a pour but de décrire objectivement le comportement problématique et de déterminer la relation entre les comportements et les variables environnementales (Kamps et al., 2006; Lane et al., 2015; Massé, Nadeau, et al., 2014; Newcomer et Lewis, 2004). Elle vise également à identifier les facteurs qui maintiennent ou diminuent le comportement selon les routines ou les situations particulières (Ingram et al.,

2005; Massé, Nadeau, et al., 2014) et à favoriser les interventions permettant le développement d'habiletés au détriment des punitions (Bégin, 2016). L'évaluation fonctionnelle conduit à des interventions efficaces qui sont centrées sur les besoins de l'élève (Newcomer et Lewis, 2004). Lorsque les variables environnementales susceptibles de causer le développement d'un comportement problématique sont identifiées, il est possible de développer des interventions individualisées (Dunlap et al., 2006). L'élaboration d'un plan d'intervention basé sur l'évaluation fonctionnelle des comportements démontre également des effets positifs sur les manifestations des comportements problématiques (Ingram et al., 2005; McLaren et Nelson, 2009).

Dans son article sur l'évaluation fonctionnelle des comportements, Bégin (2016) la définit comme étant « une procédure systématique pour comprendre la fonction des comportements perturbateurs ainsi que les facteurs qui contribuent à leur apparition et à leur maintien » (p. 3). Selon Nadeau et al. (2015), l'évaluation fonctionnelle « vise à déterminer les raisons pour lesquelles une manifestation précise apparaît à un moment et dans un environnement précis, en examinant les événements ou les variables qui peuvent la déclencher ou la prédire dans le contexte antécédent et ceux qui la maintiennent dans le contexte conséquent » (p. 8). Selon Massé et al. (2014), les facteurs susceptibles d'influer sur le comportement de l'élève peuvent être « liés à la situation (conditions qui précèdent l'apparition du comportement), à l'organisme, c'est-à-dire à l'élève lui-même (motivation, besoins, forces et vulnérabilités, sensations physiques, cognitions, émotions) ou aux conséquences qui suivent le comportement (renforcement et punition) » (p. 86). Selon Bégin (2016), l'évaluation fonctionnelle se planifie selon sept étapes. Le Tableau 7 regroupe et explique l'ensemble des étapes.

Tableau 7

Les étapes de l'analyse fonctionnelle

Étapes	Explications
Étape 1 : Collecte de données et repérage des problèmes de comportement les plus importants	À cette étape, l'élève est observé de façon informelle. L'enseignant peut également interroger les personnes gravitant autour de l'élève pour identifier les difficultés comportementales, la

	fréquence, l'intensité et les moments où ils apparaissent.
Étape 2 : Définir de façon opérationnelle les comportements	La deuxième étape permet de décrire le comportement de façon mesurable et observable en laissant de côté les perceptions subjectives des observateurs.
Étape 3 : Élaborer une hypothèse clinique sur la séquence comportementale	Durant l'étape 3, les hypothèses sont composées du modèle SORC. La situation (S) fait référence aux événements qui précèdent le comportement et qui exercent une influence sur son apparition (antécédents de comportement). L'organisme (O) se réfère aux forces, aux vulnérabilités, aux besoins, aux motivations, aux pensées, aux émotions, aux sensations physiques, etc. de l'élève. La réponse (R) correspond aux comportements de l'élève et aux conséquences qui surviennent à la suite de ce comportement (attention, réprimande, récompense, évitement de la tâche, etc.). Les conséquences peuvent être responsables du maintien du comportement.
Étape 4 : Observation directe des comportements	L'étape 4 a pour but de compléter des informations sur la séquence comportementale, la fréquence et l'importance des comportements qui ont été définis à la deuxième étape. Il importe de varier les moments d'intervention pour que l'observation soit représentative. La méthode d'observation directe ABC est utilisée pour (a) identifier les antécédents, (b) les manifestations comportementales et (c) les conséquences (Lane et al., 2015).
Étape 5 : Interpréter les résultats et élaborer une séquence comportementale alternative	La séquence comportementale découle de l'hypothèse clinique. Elle a pour but de préciser les comportements de remplacement à adopter, d'identifier les interventions à effectuer en contexte ou les signes précurseurs et de développer des interventions permettant de maintenir ou de favoriser l'adoption de comportements attendus.
Étape 6 : Planifier l'intervention	L'intervention se planifie selon la séquence comportementale. Elle a pour but d'enseigner les comportements appropriés de remplacement, de modifier les situations dans lesquelles le comportement survient et d'appliquer des conséquences logiques afin d'encourager les bons comportements.
Étape 7 : Suivi et évaluation post-intervention	La dernière étape est utilisée pour évaluer les progrès de l'élève et les interventions qui ont un impact positif sur son comportement. Il est également

possible de recueillir des informations auprès des personnes de l'entourage de l'enfant afin de constater s'ils rapportent des changements.

Inspiré de (Bégin, 2016)

La recherche démontre que l'évaluation fonctionnelle peut diminuer considérablement l'apparition des PDC et améliorer la réussite scolaire chez les élèves PDC (Aitken et al., 2011; Germer et al., 2011; Harrower et al., 2010; Janney et al., 2012; Kamps et al., 2006; Lane, Barton-Arwood, et al., 2007; Lane et al., 2006; McLaren et Nelson, 2009). Dans une étude qualitative faite auprès de trois élèves PDC, les méthodes d'interventions comportementales basées sur l'évaluation fonctionnelle se sont révélées plus efficaces que celles qui n'étaient pas basées sur l'évaluation fonctionnelle. Dans un premier temps, les enseignants ont expérimenté des interventions non basées sur l'évaluation fonctionnelle selon des comportements ciblés. Ils ont par la suite utilisé les outils mis à leur disposition pour élaborer des plans de soutien pour les élèves. Dans l'ensemble, les comportements inappropriés des élèves se sont améliorés à l'aide des interventions basées sur l'évaluation fonctionnelle. Les participants ont cependant relevé un manque de temps au quotidien pour achever de telles interventions et un besoin de soutien de la part de l'équipe de professionnels (psychologue, psychoéducateurs, etc.) (Newcomer et Lewis, 2004).

Filter et al. (2009) ont également testé deux interventions de soutien comportemental. L'une a été conçue à partir de l'évaluation fonctionnelle et l'autre a été tirée de la littérature, sans correspondre à la démarche de l'évaluation fonctionnelle. Les résultats ont indiqué que les interventions basées sur les fonctions entraînent moins de comportements problématiques et sont plus efficaces que ceux qui ne relèvent pas de l'évaluation fonctionnelle.

Germer et al. (2011) ont élaboré une intervention à l'aide de l'évaluation fonctionnelle auprès d'un élève de 7 ans manifestant des PDC extériorisés qui s'exprimaient surtout par de la recherche d'attention. Pour permettre à l'élève de développer des comportements de remplacement, l'enseignante a utilisé un système fixé au bureau de l'élève avec une pince à linge pour lui indiquer les moments où il devait travailler de manière indépendante (vert), demander de l'aide à ses pairs (jaunes) ou demander de l'aide à l'enseignante (rouge). L'utilisation d'une place stratégique en classe (pupitre près d'élèves adoptant des comportements prosociaux), le renforcement positif et l'utilisation de pauses entre les tâches

scolaires ont été utilisés. De plus, lorsque l'élève ne répondait pas aux attentes de l'enseignante, cette dernière n'utilisait pas de renforcement positif et renforçait les autres qui exécutaient ses demandes. L'intervention a permis à l'élève à demander de l'attention de façon positive à ses pairs et à obtenir une pause lorsque l'aide de l'enseignante n'était pas disponible dans un court délai. Les résultats ont révélé une baisse significative des comportements ciblés par l'intervention.

Kamps et al. (2006) ont également utilisé l'analyse fonctionnelle auprès d'un garçon et d'une fille de 7 ans manifestant des difficultés comportementales. L'intervention consistait à modéliser les comportements attendus en début de tâche, à distribuer des « billets d'aide » pour solliciter l'aide pédagogique des pairs et de l'enseignante et d'utiliser le renforcement en donnant de l'attention positive. L'attention donnée aux comportements inappropriés était limitée et les comportements appropriés étaient renforcés par de l'argent scolaire et des commentaires positifs. Grâce à ces interventions, le comportement des élèves s'est amélioré durant les tâches scolaires. Tout comme les auteurs précédents, Janney et al. (2012) ont utilisé l'analyse fonctionnelle auprès de 3 élèves du primaire PDC. L'analyse fonctionnelle a été utilisée afin d'élaborer des ajustements antécédents, des procédures de renforcement et d'extinction. Une relation a été établie entre l'intervention et l'amélioration des comportements des élèves.

Nahgahgwon et al. (2010) ont quant à eux examiné l'effet de l'évaluation fonctionnelle auprès de trois enfants à risque de développer des problèmes émotionnels et comportementaux. Ces élèves ont été choisis parce que les mesures universelles de niveau 1 (mesures de disciplines applicables à l'ensemble des élèves de l'école) et celles de niveau 2 (interventions ciblées portant sur l'enseignement des comportements de remplacement) ne permettaient pas une amélioration comportementale. Ils étaient donc dirigés vers des interventions de niveau 3 comprenant une évaluation fonctionnelle. Cette intervention a permis à chacun d'eux d'améliorer leur comportement durant les tâches. De plus, les évaluations des enseignants par rapport à l'intervention ont révélé que ces derniers préfèrent l'intervention basée sur la fonction en comparaison aux pratiques utilisées auparavant avec ces élèves.

Certaines études établissent un lien entre les comportements problématiques et la nature pédagogique des tâches scolaires (Burke et al., 2003; Hoff et al., 2006; McIntosh et al., 2006). L'évaluation fonctionnelle peut donc influencer sur la planification pédagogique afin de prévenir et d'améliorer les problèmes de comportements liés aux tâches scolaires (Burke et al., 2003). Aitken et al. (2011) ont utilisé l'évaluation fonctionnelle auprès d'un élève de 3^e année afin d'élaborer un plan visant à améliorer les difficultés d'ordre académique et comportemental. L'analyse a identifié des comportements d'évitement notamment lors des tâches d'écriture. Afin de favoriser le comportement de remplacement, les intervenants lui ont enseigné explicitement les stratégies d'écriture et ont utilisé des renforcements stratégiques (attention positive de la part de l'enseignant et temps supplémentaire de jeu à l'ordinateur). À la fin de l'intervention, l'élève a démontré de meilleurs résultats académiques en écriture et une diminution des comportements problématiques lors de tâches scolaires.

Une autre recherche a été menée dans une école privée auprès de 12 élèves vivant avec un TDAH et présentant des difficultés académiques. L'évaluation fonctionnelle s'est avérée efficace puisque les chercheurs ont constaté une diminution des comportements problématiques et une augmentation de l'engagement scolaire dans les activités de lecture, d'écriture et de mathématiques (Cho et Cho Blair, 2017).

À l'inverse, Umbreit et Dejud (2004) ont utilisé l'analyse fonctionnelle auprès d'un élève manifestant des comportements problématiques et une douance sur le plan des apprentissages. Les comportements dérangeants se manifestaient lorsque l'élève avait terminé de compléter les activités d'apprentissage. Grâce à l'évaluation fonctionnelle, l'enseignante a fourni des tâches scolaires plus difficiles et a renforcé les comportements appropriés de l'élève. Les résultats ont démontré une amélioration des compétences académiques et comportementales.

Lane et al. (2007) ont évalué un programme de formation sur les procédures d'évaluation fonctionnelle du comportement auprès des membres du personnel de quatre écoles primaires au Tennessee. Le programme permettait aux intervenants d'acquérir des connaissances et de les appliquer dans des contextes naturels à l'aide du soutien des formateurs. L'analyse des résultats a permis de mettre en évidence que les équipes ont réussi à diminuer les comportements problématiques des élèves et à augmenter l'utilisation de comportements de

remplacement grâce aux évaluations fonctionnelles faites antérieurement. Cette recherche témoigne de l'importance de la formation des équipes-écoles et de la nécessité du soutien en continu afin d'appliquer de façon adéquate les contenus de formation.

Une autre étude de Lane et al. (2015) fait auprès de 45 intervenants du primaire formant 19 équipes scolaires a permis d'accroître les compétences des intervenants en milieu scolaire au niveau de l'évaluation fonctionnelle des comportements et d'ainsi diminuer les comportements perturbateurs des élèves. La formation était basée sur un modèle de développement professionnel utilisant une approche centrée sur la pratique. Les équipes de travail étaient jumelées à un formateur qui aidait les intervenants à définir opérationnellement le comportement ciblé, à participer à des réunions pour soutenir l'interprétation des données, à identifier les comportements de remplacement souhaités, à fournir des instructions plus détaillées pour chacune des étapes de l'analyse, etc.

De même, Stickland-Cohen et Horner (2015) ont mis en œuvre une série de formations visant le développement des compétences professionnelles pour l'utilisation de l'évaluation fonctionnelle auprès d'élèves PDC. Pour ce faire, ils ont formé 13 professionnelles des équipes-écoles durant 13 séances de formation. Les participants ont appris à identifier les interventions à utiliser avec les élèves PDC et à diriger les équipes en milieu scolaire dans la création d'évaluation fonctionnelle. Les résultats ont démontré que les participants ont su mettre en œuvre leurs connaissances avec une grande fidélité et ainsi transmettre leurs savoirs aux membres de l'équipe-école. Les résultats ont également identifié une diminution des comportements problématiques et une augmentation de l'engagement académique des élèves ciblés par les interventions.

En outre, l'intégrité du traitement est évoquée par plusieurs chercheurs en lien avec l'évaluation fonctionnelle des comportements (Gann et Kunnavata, 2016). L'intégrité du traitement fait référence à la mise en œuvre de l'intervention telle qu'elle a été décrite et prévue. Les résultats ne doivent pas donc être dus à des facteurs extérieurs non liés à l'intervention. Pour certains auteurs, l'intégrité du traitement est essentielle pour la mise en œuvre d'une évaluation fonctionnelle des comportements efficace. Elle concerne l'exactitude et la cohérence avec la mise en place de procédures d'intervention (Wood et al., 2007). Lane et al. (2007) ont identifié des facteurs reliés à un faible niveau de traitement. Ainsi, la

complexité des interventions, les compétences nécessaires pour mettre en œuvre l'intervention, le manque de temps et la motivation sont des facteurs associés à un faible niveau de traitement de la part de l'enseignant.

L'évaluation fonctionnelle peut être un outil efficace pour l'étude du comportement de l'élève et de l'enseignant. En effet, Gann et Kunnavata (2016) mettent l'accent sur l'importance de l'évaluation fonctionnelle et des observations dirigées vers le comportement des élèves, mais aussi des enseignants afin d'améliorer le changement de comportement à long terme et l'utilisation d'interventions qui répondent aux besoins de l'élève. Stage et al. (2008) ont également relevé l'importance de l'efficacité des interventions des enseignants (Stage et al., 2008). Le programme *Prevent-Teach-Reinforce* est utilisé pour développer des interventions individualisées et intensives basées sur l'évaluation fonctionnelle d'enfants et d'adolescents présentant des comportements problématiques à l'école. Son utilisation est reconnue comme efficace au niveau des changements comportementaux tant pour les élèves qui reçoivent l'intervention que pour ceux qui l'implémentent (Argumedes et al., 2013).

Bref, l'évaluation fonctionnelle s'avère être une pratique efficace qui peut avoir des effets bénéfiques sur les comportements et la réussite des élèves. Les interventions peuvent cibler l'élève, l'enseignant, la nature des tâches pédagogique et les interventions. L'intégrité du traitement est également une dimension à prendre en compte pour mettre en œuvre des interventions efficaces et cohérentes.

En somme, la lecture d'articles théoriques et d'études empiriques a permis d'identifier un spectre de pratiques permettant de gérer et de diminuer les comportements des élèves PDC. L'enseignement explicite des comportements attendus, la précorrection, l'établissement d'une relation positive, les règles, les routines et les attentes ainsi que l'évaluation fonctionnelle des comportements s'avèrent être des stratégies efficaces à mettre en œuvre. Des définitions, des exemples et des conditions de mise en place des pratiques sélectionnées ont été décrits. De plus, la présentation et l'analyse d'études empiriques ont révélé l'efficacité de ces dernières pratiques.

Cinquième chapitre - Discussion et conclusion

Les recherches utilisées dans cette recension des écrits ont été présentées selon leur contenu et les participants ciblés. En guise de discussion, les constats et les relations pouvant être établis entre les recherches d'une même pratique et de pratiques différentes sont présentés dans la prochaine section. De plus, une conclusion faisant état des pistes d'action et de recherche y est incluse.

5.1 Les principaux constats

Les principaux constats de cette recension des écrits établissent des liens entre les études, mettent en évidence les recherches les plus marquantes et exposent les points de vue des auteurs. Il est question de l'utilisation d'approches en concomitance pour veiller à l'efficacité de ces dernières.

Myers et al. (2017) ont souligné que les compétences comportementales et les routines doivent être enseignées explicitement à l'aide d'attentes claires. Comme l'indiquent plusieurs recherches, l'enseignement explicite des comportements attendus suggère que les attentes comportementales soient clairement définies (Bissonnette, 2015; Bissonnette et al., 2011; Kamps et al., 2015; Simonsen et al., 2008). Les programmes *SWPBIS* et *CW-FIT* englobent ces deux façons de faire (Bissonnette et St-Georges, 2014; Kamps et al., 2015; Naylor et al., 2018). L'enseignement explicite est notamment utile pour clarifier les règles, les routines et les attentes de comportement (Alter et Haydon, 2017; Reinke et al., 2013). Les études ont également révélé l'efficacité de l'enseignement explicite des comportements auprès des élèves réguliers et des élèves manifestants des conduites problématiques (Kamps et al., 2011; Naylor et al., 2018).

La précorrection sous-entend également l'utilisation d'attentes claires et de consignes efficaces (Haydon et Scott, 2008; Stormont et al., 2007). Les recherches de Stormont et al. (2007) et Smith et al. (2011) ont mis en évidence que le renforcement positif doit être utilisé conjointement avec la précorrection. Smith et al. (2011) ont constaté que le soutien en continu et les suivis sont nécessaires à la suite d'une formation pour aider les enseignants à intégrer

leurs apprentissages dans leur pratique. Les recherches de Lane, Barton-Arwood et al. (2007) et de Lane et al. (2015) ont également fait ressortir la nécessité de soutenir en continu les intervenants du milieu à la suite de formations.

De façon générale, l'établissement d'un lien positif entre le maître et l'élève s'avère être un élément incontournable favorisant l'adaptation scolaire et sociale (Baker, 2006; Baker et al., 2008; Maldonado-Carreno et Votruba-Drzal, 2011; O'Connor et al., 2011; Roorda et al., 2011; Sabol et Pianta, 2010). Chez les élèves PDC, ce lien est également efficace pour modérer les comportements d'opposition, diminuer l'agressivité et favoriser l'engagement comportemental et émotionnel à l'école (Archambault et al., 2017; Breeman et al., 2015; Decker et al., 2007; Hamre et Pianta, 2005; Madill et Gest, 2014; Moore et al., 2017). Le lien s'avère être une dimension importante lorsque vient le temps d'établir des attentes et des règles claires. En effet, Rey et al. (2007) ont établi une correspondance entre l'établissement d'une relation positive et une meilleure conformité aux règles et aux attentes de l'enseignant. Les études de Mejia et Hoglund (2016), Henricsson et Rydell (2014), ainsi que de Skalicka et al. (2015) ont relevé que les élèves manifestants des comportements extériorisés avaient plus de difficultés à développer un lien positif avec l'enseignant. Or, Fisher et al. (2017) ont plutôt démontré que les élèves présentant des comportements extériorisés pouvaient posséder des capacités d'adaptation et des compétences sociales et académiques pouvant contribuer à faciliter la formation d'une relation positive avec les enseignants.

L'établissement de règles aide à structurer l'environnement et à maintenir un climat propice aux apprentissages (Alter et Haydon, 2017; Thornberg, 2008). L'enseignement explicite des règles et des routines est une pratique permettant d'accroître l'engagement des élèves (Bohn et al., 2004; Gable et al., 2009). Myers et al. (2017) appuient ces idées en rapportant que l'enseignement explicite des routines favorise leur intégration, diminue les possibilités d'erreurs et évite la répétition des consignes. Alter et Haydon (2017) ont également ressorti que l'enseignement explicite des règles est l'une des caractéristiques les plus importantes pour veiller à leur efficacité. Dans cet ordre d'idées, Bohn et al. (2004) ont fait la démonstration que l'enseignement des règles, la mise en place d'attentes élevées et l'établissement de routines et de procédures dès le début de l'année scolaire favorisent, à long

terme, l'implication des élèves et les progrès en alphabétisation. Dans le cadre du programme *SWPBIS*, Reinke et al. (2013) ont démontré que les classes qui affichaient des règles et des attentes claires en plus de les enseigner explicitement étaient en mesure de présenter moins de comportements perturbateurs de la part des élèves. De plus, l'étude de Stormont et al. (2007) portant sur une intervention précorrective a souligné l'importance de l'utilisation d'attentes comportementales claires.

Enfin, l'évaluation fonctionnelle des comportements s'avère être une pratique utile auprès d'élèves manifestant des comportements problématiques plus complexes et dont les interventions de premier niveau ne répondent pas à leurs besoins (Nahgahgwon et al., 2010). Dans les recherches, elle a été principalement utilisée auprès d'élèves manifestant des problèmes de comportement extériorisé dans le but d'élaborer des interventions ayant un effet sur les comportements ciblés (Germer et al., 2011; Janney et al., 2012; Kamps et al., 2006; Nahgahgwon et al., 2010; Newcomer et Lewis, 2004). D'autres auteurs ont quant à eux tenté d'établir un lien entre les comportements problématiques et la nature pédagogique des tâches scolaires. Ainsi, les interventions ont été davantage dirigées vers l'enseignement et le renforcement de stratégies académiques (Aitken et al., 2011; Cho et Cho Blair, 2017). Umbreit et al. (2004) ont utilisé une intervention similaire, mais auprès d'un élève fort sur le plan scolaire. L'utilisation de tâches adaptées à son niveau a contribué à l'amélioration de ses compétences académiques et comportementales (Umbreit et al., 2004). Pour que l'intervention qui en découle soit efficace, l'exactitude et la cohérence dans la mise en place de l'intervention doivent être respectées (Wood et al., 2007). De fait, l'évaluation fonctionnelle peut être utilisée pour analyser le comportement de l'élève et celui de l'enseignant (Gann et Kunnavata, 2016).

Les différentes recherches citées précédemment mettent en évidence l'importance d'utiliser des pratiques de façon combinée. Ainsi, la combinaison de plusieurs pratiques préventives s'avère être essentielle pour augmenter l'efficacité de ces dernières.

5.2 Les limites de l'étude

Cette revue de littérature présente certaines limites méthodologiques. Bien que les études soient récentes, elles ne constituent que les recherches de 2003 à aujourd'hui. D'autres recherches moins récentes et tout aussi pertinentes auraient pu constituer une bonne source d'informations. De plus, les informations recensées ont été tirées d'articles et d'études qui se retrouvent sur les bases de données précédemment mentionnées. Les monographies, mémoires et thèses auraient pu contenir des informations pertinentes. De plus, cette recherche recense seulement les publications scientifiques liées à l'ordre d'enseignement primaire. D'autres études portant sur l'ordre d'enseignement secondaire, collégial et universitaire pourraient témoigner de sources d'informations pertinentes. Plusieurs autres approches préventives peuvent être utilisées conjointement avec celles identifiées précédemment. Cette revue de littérature ne constitue donc pas une liste exhaustive des stratégies préventives à utiliser au quotidien avec les élèves PDC. De plus, il est difficile d'attribuer l'amélioration des comportements de l'enfant à une seule pratique préventive. En effet, elles sont la plupart du temps combinées à d'autres stratégies telles que l'utilisation de l'enseignement explicite pour les règles et le renforcement positif pour la précorrection. Bien que le renforcement positif des comportements attendus n'ait pas été traité dans cette recension des écrits puisqu'elle représente une pratique réactive, les recherches l'ont utilisé conjointement avec d'autres pratiques préventives (Smith et al., 2011; Stormont et al., 2007). Ainsi, l'enseignant doit utiliser des interventions préventives pour inciter les élèves à adopter de bons comportements et à les maintenir au quotidien. Il est toutefois nécessaire qu'ils jumèlent ces stratégies à des interventions réactives pour réagir face aux écarts de conduite. De ce fait, ces deux types d'interventions sont complémentaires et nécessaires à une bonne gestion de classe (Bissonnette et al., 2017b).

L'utilisation de pratiques pédagogiques efficaces peut avoir un effet positif sur les résultats scolaires et s'avérer bénéfique pour le comportement. Il faut donc concevoir et soutenir les établissements d'enseignement dans la promotion de comportements sociaux et prévenir l'apparition des comportements problématiques contraires aux normes, valeurs et règles de notre société (Sugai et Horner, 2008). Ces pratiques jugées probantes par la littérature peuvent nuire au développement de l'enfant dans un contexte où elles ne sont pas appliquées

comme les auteurs le suggèrent. Par exemple, l'enseignement explicite des comportements et la précorrection ne sont pas des mesures efficaces dans l'optique où les enseignants n'établissent pas d'attentes claires ou ne mettent pas en pratique dans des contextes naturels les comportements attendus. Les intervenants en éducation doivent donc être formés pour que leur utilisation soit efficace.

5.3 Conclusion

En définitive, l'inclusion scolaire des élèves PDC représente un défi de taille pour les enseignants. Les membres du personnel ont besoin de soutien et de formations pour appliquer efficacement les pratiques probantes préventives. L'objectif de cette revue de littérature était de recenser les pratiques préventives probantes à utiliser envers les élèves PDC. À la suite de la lecture d'articles portant sur les pratiques préventives, des approches ont été sélectionnées et ont fait l'objet d'une recherche plus approfondie. L'enseignement explicite des comportements attendus, la précorrection, l'établissement d'une relation de confiance entre le maître et l'élève, les règles, les routines et les attentes et l'évaluation fonctionnelle des comportements ont été retenues. Pour les clarifier, des définitions, des exemples et des conditions de mise en place ont été élaborés. Par la suite, il a été question d'une présentation des études empiriques vantant leur efficacité. Désormais, des pistes d'actions pour le milieu de la pratique et des pistes de recherches peuvent être élaborées.

5.3.1 Pistes d'actions pour le milieu de la pratique

Bien que ces techniques puissent paraître usuelles, il importe de rappeler que le respect des conditions de mise en place de ces dernières représente la clé de leur succès. Pour ce faire, les enseignants ont besoin de formations et de soutien pour les appliquer de façon adéquate, avec constance et cohérence. En outre, la relation maître-élève a fait l'objet d'un bon nombre de recherches et la preuve scientifique de son efficacité a été largement démontrée. Il pourrait donc être intéressant que les universités et les employeurs considèrent l'utilisation de tests de personnalité durant l'embauche afin de sélectionner des enseignants présentant des caractéristiques personnelles favorables à l'établissement d'une relation positive avec les élèves. De plus, il importe de sensibiliser le personnel scolaire à reconnaître les impacts d'une relation positive avec les élèves sur l'engagement, la réussite, la persévérance, la motivation

et l'attitude envers l'école. Ainsi, l'enseignant doit prendre connaissance de la portée des aspects relationnels pour permettre une meilleure utilisation. D'autre part, certains programmes comme *SWPBIS* et *CW-FIT* ont fait leurs preuves aux États-Unis. Une utilisation à grande échelle de ces derniers dans les écoles québécoises pour miser sur l'enseignement explicite des comportements, la précorrection et l'établissement d'attentes claires pourrait être envisagée. Pour ce faire, des subventions gouvernementales doivent être accordées afin de former le personnel scolaire à agir efficacement de manière à prévenir les PDC à l'école.

De même, les règles et les routines sont importantes pour l'établissement d'un climat propice aux apprentissages. Pour qu'elles soient efficaces et bien respectées par les élèves, les enseignants doivent notamment les enseigner explicitement, exposer leurs attentes et faire valoir les raisons de leur existence. Malgré leur importance, ces étapes sont parfois escamotées ce qui génère une moins grande efficacité (Bohn et al., 2004). Il serait donc intéressant que des rappels soient faits pour l'ensemble de l'équipe-école dès les premières journées pédagogiques.

L'évaluation fonctionnelle des comportements est également une pratique documentée et identifiée comme efficace dans l'établissement d'interventions adaptées auprès d'élèves PDC. Cependant, la réalité du quotidien fait en sorte que les enseignants et l'équipe multidisciplinaire ont peu de temps pour observer, se concerter et élaborer des interventions visant à réduire les comportements perturbateurs (Newcomer et Lewis, 2004). Du temps d'observation et des périodes de concertation en équipe devraient être mis à l'horaire. Enfin, des formations et un soutien en continu de la part des conseillers pédagogiques et des professionnels (psychoéducateurs, psychologues, etc.) devraient être apportés aux équipes plus intensivement en vue d'une analyse fonctionnelle complète et efficace.

5.3.2 Pistes de recherche

Cette recension des écrits pourrait être utile pour de plus amples recherches sur le terrain. En effet, il serait intéressant de voir quelles sont les pratiques préventives utilisées concrètement et efficacement dans les écoles québécoises auprès des élèves PDC. Les participants pourraient également tester leurs connaissances à propos de ces pratiques préventives et décrire comment ils les mettent en œuvre dans leur milieu. Grâce à cette recherche, des

besoins au niveau de la formation pourraient être identifiés. Puisque cette recension des écrits documente les conditions de mises en place et met en lumière des recherches ayant prouvé la faisabilité et l'efficacité de ces pratiques, elle pourrait être transmise aux écoles et plus spécifiquement au personnel œuvrant auprès d'élèves PDC. Il serait également intéressant d'étudier les pratiques réactives probantes, ainsi que leurs conditions de mise en place.

Finalement, les comportements des élèves PDC sont reconnus comme étant difficiles à gérer au quotidien (Massé, Desbiens, et al., 2014). Ceux-ci ont des répercussions sur le stress des enseignants et altèrent leur capacité à établir des interactions positives avec leurs élèves (Alvarez, 2007; Nadeau et al., 2015). Afin de développer l'autorégulation des comportements et des émotions, des pratiques de gestion de classe positives visant à prévenir les comportements perturbateurs, à développer les habiletés sociales et à assurer un soutien affectif doivent être utilisées (Gaudreau, 2011b). Cependant, en raison du manque de soutien et de formation en continu, certains enseignants appliquent difficilement ou malhabilement les pratiques proposées par les chercheurs (Poulou, 2005). Les enseignants sont nombreux à demander du soutien et de la formation (Bélanger, 2006; Froese-Germain et Riel, 2012; Horne et Timmons, 2009). Cet accompagnement s'avère être essentiel et bénéfique pour la mise en œuvre des différentes pratiques décrites dans les résultats cet essai. À la lumière de cette recension des écrits, il est nécessaire de soutenir les équipes-écoles dans la mise en œuvre de pratiques préventives efficaces permettant de gérer au quotidien les élèves PDC. Ainsi, les professionnels de la formation en continu et de l'accompagnement du personnel devraient davantage être à l'écoute des besoins des enseignants et faire la promotion des pratiques reconnues efficaces par la recherche pour gérer les élèves PDC dans le milieu scolaire.

Bibliographie

- Aitken, A., Harlan, A., Hankins, K., Michels, J., Moore, T.C., Oakes, W.P. et Lane, K.L. (2011). Increasing Academic Engagement During Writing Activities in an Urban Elementary Classroom. *Increasing Academic Engagement*, 20(3), 31-43. Repéré à <https://www-jstor-org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/24011804>
- Alter, P. et Haydon, T. (2017). Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. *Teacher Education and Special Education*, 40(2), 114-127. doi:10.1177/0888406417700962
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. doi:10.3406/rfp.2002.2866
- Altet, M. et Vinatier, I. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Alvarez, H. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126. doi:10.1016/j.tate.2006.10.001
- Archambault, I., Vandebossche-Makombo, J. et Fraser, S. (2017). Students' Oppositional Behaviors and Engagement in School: The Differential Role of the Student-Teacher Relationship. *Journal of Child & Family Studies*, 26(7), 1702-1712. doi:10.1007/s10826-017-0691-y
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion de classe éducative* (Vol. 4). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Argumedes, M., Lanovez, M.J. et Larivée, S. (2013). Programme Prevent-Teach-Reinforce : Une intervention comportementale pour diminuer les comportements problématiques en milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 34(3), 51-77. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13951/Programme%20Prevent.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Atta, M.A., Shah, M. et Khan, M.M. (2009). Inclusive school and inclusive teacher. *The Dialogue*, 4(2), 277-283. Repéré à http://www.qurtuba.edu.pk/thedialogue/The%20Dialogue/4_2/06_mumtaz_khan.pdf
- Babkie, A.M. (2006). Be proactive in managing classroom behavior. *Intervention in School and Clinic*, 41(3), 184-187. doi:10.1177/10534512060410031001

- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Baker, J.A., Grant, S. et Morlock, L. (2008). The Teacher-Student Relationship As a Developmental Context for Children With Internalizing or Externalizing Behavior Problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3-15. doi:10.1037/1045-3830.23.1.3
- Bambara, L.M. et Kern, L. (2005). *Individualized supports for students with problem behaviors*. New York: Guilford Press.
- Barais-Weil, A. et Carré, A.D. (2002). L'analyse des interactions maître-élèves dans l'enseignement scientifique. Dans T. Nault et J. Fijalkow (dir.), *La gestion de la classe* (p. 41-62). Bruxelles: De Boeck.
- Bégin, J.-Y. (2016). L'évaluation fonctionnelle du comportement : une pratique de pointe qui gagnerait à être promue et plus connue. *La foucade, 16*(1), 3-6. Repéré à https://www.cqjdc.org/foucade/foucade_v16No1_2016.pdf
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie, 39*(2), 272-295. doi:10.7202/1007738ar
- Bianco, M. et Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? Dans X. Dumay et V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (p. 35-45). Bruxelles: De Boeck.
- 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: Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S. (2015). Effet enseignant et enseignement explicite. *Résonances - Mensuel de l'école valaisanne, 1*(1), 12-13. Repéré à <http://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2015b.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=339a5ec40f56987efa4d7f134adb6e31>
- Bissonnette, S., Bouchard, C. et St-Georges, N. (2011). Soutien au comportement positif (SCP) : un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales. *Formation et profession, 18*(3), 16-19. Repéré à http://r-libre.telugu.ca/361/1/Dossier_4%20%282%29.pdf

- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place. Les données probantes dans l'enseignement et la formation. *Actes de la recherche*, 8(1), 107-133. Repéré à <http://r-libre.telug.ca/772/1/sbissonn-05-2010.pdf>
- Bissonnette, S. et St-Georges, N. (2014). Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises: Influence des directions d'écoles. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 177-194. doi:10.1177/0829573514542219
- Bohn, C.M., Roehrig, A.D. et Pressley, M. (2004). The first days of school in the classrooms of two more effective and four less effective primary-grades teachers. *The Elementary School Journal*, 104(4), 270-287. doi:10.1086/499753
- Boucher, M. (2001). Jongler avec tout pour réussir avec tous. *Vie pédagogique*, 119(5), 16. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597>
- Bradshaw, C.P., Mitchell, M.M. et Leaf, P.J. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 12(3), 133-148. doi:10.1177/1098300709334798
- Breeman, L.D., Wubbels, T., Van Lierd, P.A.C., Verhulstb, F.C., Van Der Endeb, J., Marasa, A., ... Tickka, N.T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*, 53(1), 87-103. doi:10.1016/j.jsp.2014.11.005
- Burke, M.D., Sugai, G. et Hagan-Burke, S. (2003). The Efficacy of Function-Based Interventions for Students with Learning Disabilities Who Exhibit Escape-Maintained Problem Behaviors : Preliminary Results from a Single-Case Experiment. *Learning Disability Quarterly*, 26(1), 15-25. doi:10.2307/1593681
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2016). Les données probantes en éducation. Repéré à <https://www.ctreq.qc.ca/les-donnees-probantes-en-education/>
- Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2010). FAQ intégration. Repéré à <http://www.t21.ch/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/art-21-faq-integration-csps-fin-2010.pdf>
- Chevalier, M., Gagbé, K., Freymond, O. et Lenfant, T. (2013). *Problèmes de comportement à l'école*. France: Chronique sociale.
- Childs, K.E., Kincaid, D., George, H.P. et Gage, N.A. (2016). The Relationship Between School-Wide Implementation of Positive Behavior Intervention and Supports and Student Discipline Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 89-99. doi:10.1177/1098300715590398

- Cho, S.-J. et Cho Blair, K.S. (2017). Using a Multicomponent Function-Based Intervention to Support Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The Journal of Special Education*, 50(4), 227-238. doi:10.1177/0022466916655186
- Chouinard, R. (2009). *Les comportements perturbateurs en salle de cours : Prévenir et intervenir*. Communication présentée à la Conférence sur invitation du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES), Université de Montréal. Repéré à [http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/GestionClasse/Chouinard\(2009\).pdf](http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/communications/GestionClasse/Chouinard(2009).pdf)
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behavior. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. doi:10.1080/01443410802206700
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones CPNCF. (2016). *Entente intervenue*. Centrale des syndicats du Québec. Repéré à http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/04_Conv_coll_2015_2020/enseignant/2016-11-09_FSE_Conv_2015-2020_modifiee_Final.pdf.
- Comité REVE. (2017). *Matrice pour les attentes comportementales*. Document inédit. Québec : École Sacré-Cœur.
- Conklin, C.G., Kamps, D. et Wills, H. (2017). The Effects of Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT) on Students' Prosocial Classroom Behaviors. *Journal of Behavioral Education*, 26, 75-100. doi:10.1007/s10864-016-9252-5
- Conroy, M.A., Davis, C.A., Fox, J.J. et Brown, W.H. (2002). Functional assessment of behavior and effective supports for young children with challenging behavior. *Assessment for Effective Instruction*, 27(4), 35-47. doi:10.1177/07372477020272700405
- Conroy, M.A., Dunlap, G., Clarke, S. et Alter, P.J. (2005). A Descriptive Analysis of Positive Behavioral Intervention Research With Young Children With Challenging Behavior. *Early Childhood Special Education*, 25(3), 157-166. doi:10.1177/0271121404025250030301
- Conroy, M.A., Sutherland, K.S., Snyder, A.L. et Marsh, S. (2008). Classwide Interventions : Effective Instruction Makes a Difference. *Teaching Exceptional Children*, 40(6), 24-30. doi:10.1177/004005990804000603
- Conroy, M.A., Sutherland, K.S., Vo, A.K., Carr, S. et Ogston, P.L. (2014). Early Childhood Teachers' Use of Effective Instructional Practices and the Collateral Effects on Young Children's Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(2), 81-92. doi:10.1177/1098300713478666

- Cooper, P. et Jacobs, B. (2011). *Evidence of Best Practice Models and Outcomes in the Education of Children with Emotional Disturbance/Behavioural Difficulties: An International Review* (vol. 7). Meath: National Council for Special Education.
- COPEX. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Crosby, S., Jolivette, K. et Patterson, D. (2006). Using Precorrection to Manage Inappropriate Academic and Social Behaviors. *Beyond Behavior*, 16(1), 14-17. Repéré à <http://www.ccbd.net/content/using-precorrection-manage-inappropriate-academic-and-social-behaviors>
- D'Souza, M. et Jament, J. (2015). Providing effective support to teachers in addressing social, emotional and behavioural difficulties in mainstream classrooms in a Bangalore pre-primary school. *Social, Emotional and Behavioural Difficulties*, 30(3), 239-251. doi:10.1111/1467-9604.12093
- De Jong, T. (2005). A Framework of Principles and Best Practice for Managing Student Behaviour in the Australian Education Context. *School Psychology International*, 26(3), 353-370. doi:10.1177/0143034305055979
- 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
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education*, 28(1), 1-23. doi:10.2307/1602151
- 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(1), 25-46. doi:10.7202/1028011ar
- Desbiens, N., Royer, É., Bertrand, R. et Fortin, L. (2005). Intégration scolaire et sociale des élèves ayant des troubles de comportement : Qualité de l'intégration scolaire et sociale en classe ordinaire d'élèves du primaire présentant des troubles du comportement. Dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (p. 133-151). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, C., et Rousseau, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives : La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dumas, J.E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd.). Belgique: De Boeck.

- Dunlap, G., Strain, P.S., Fox, L., Carta, J.J., Conroy, M.A., Smith, B.J., . . . Sowel, C. (2006). Prevention and Intervention With Young Children's Challenging Behavior: Perspectives Regarding Current Knowledge. *Behavioral Disorders*, 32(1), 29-45. doi:10.1177/019874290603200103
- DuPaul, G.J., Eckert, T.L. et Vilaro, B. (2012). The effects of school-based interventions for attention deficit hyperactivity disorder : A meta-analysis. *School Psychology Review*, 41(4), 387-412. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/268076775_The_Effects_of_School-Based_Interventions_for_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder_A_Meta-Analysis
- Ennis, R.P., Royer, D.J., Lane, K.L. et Griffith, C.E. (2017). A Systematic Review of Precorrection in PK-12 Settings. *Education and Treatment of Children*, 40(4), 465-496. doi:10.1353/etc.2017.0021
- Ennis, R.P., Schwab, J.R. et Jolivette, K. (2012). Using Precorrection as a Secondary-Tier Intervention for Reducing Problem Behaviors in Instructional and Noninstructional Settings. *Beyond Behavior*, 22(1), 40-47. doi:10.1177/107429561202200107
- Evans, C. et Weiss, S.L. (2014). Teachers Working Together: How to Communicate, Collaborate, and Facilitate Positive Behavior in Inclusive Classrooms. *International Association of Special Education*, 15(2), 142-146. Repéré à <https://web-a-ebshost-com.acces.bibl.ulaval.ca/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=0cc8324c-bb7d-4d28-a63e-4f408380fb1e%40sdc-v-sessmgr01>
- Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C. et Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525. doi:10.1016/j.tate.2011.11.013
- Filter, K.J. et Horner, R.H. (2009). Function-Based Academic Interventions for Problem Behavior. *Education and Treatment of Children*, 32(1), 1-19. doi:10.1353/etc.0.0043
- Fisher, S.D., Reynolds, J.L. et Sheehan, C.E. (2016). The Protective Effects of Adaptability, Study Skills, and Social Skills on Externalizing Student-Teacher Relationships. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(2), 101-110. doi: 10.1177/1063426615598767
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthode quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal: Chenelière éducation.
- Fortin, L. et Strayer, F. (2000). Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*. 26(1). 3-16. doi : 10.7202/032024ar

- Fraser, B.J. et Walberg, H.J. (2006). Research on teacher–student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 103-109. doi:10.1016/j.ijer.2006.03.001
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103(1), 45-54. doi:10.1002/yd.90
- Froese-Germain, B. et Riel, R. (2012). *Comprendre les perspectives du personnel enseignant sur la santé mentale des élèves*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignants.
- Gable, R.A., Hester, P.H., Rock, M.L. et Hughes, K.G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic*, 44(4), 195-205. doi:10.1177/1053451208328831
- Gann, C.J. et Kunnavata, S.S. (2016). A Preliminary Study in Applying the Function-Based Intervention Decision Model in Consultation to Increase Treatment Integrity. *Education and Treatment of Children*, 39(4), 445-466. doi:10.1353/etc.2016.0020
- 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*. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Gaudreau, N. (2011a). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. doi:10.7202/1007731ar
- Gaudreau, N. (2011b). Les comportements difficiles en classe : Pistes de solutions pour mieux former les enseignants en exercice et favoriser la réussite des élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(53), 115-127. doi:10.3917/nras.053.0115
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Fortier, M.P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). Chapitre 8 : 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 : recherche et développement dans une perspective internationale* (p. 139-152). Louvain-La-Neuve: Éditions DeBoeck Supérieur.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emplois pour les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1(1), 85-115. Repéré à https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_gps/documents/articles/2012-ENFANCE_EN_DIFFICULTE-GPS.pdf

- Gendron, M., Royer, É., Potvin, P. et Bertrand, R. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activité physique chez les adolescents: Enjeux et perspectives d'intervention. *Revue de psychoéducation*, 32(2), 349-372. doi:10.7202/012365
- Genoud, P.A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45. doi:10.1016/j.erap.2007.03.001
- Germer, K.A., Kaplan, L.M., Giroux, L.N., Markham, E.H., Ferris, G.J., Oakes, W.P. et Lane, K.L. (2011). A Function-Based Intervention to Increase a Second-Grade Student's On-Task Behavior in a General Education Classroom. *Increasing On-Task Behavior*, 20(3), 19-30. doi:10.1007/s10864-013-9180-6
- Ginrac, A. (2011). Le stress au travail, un état des lieux. *Management & Avenir*, 41(1), 89-106. doi:10.3917/mav.041.0089
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gremion, L., Ramel, S., Angelucci, V. et Kalubi, J.-C. (2017). *Vers une école inclusive : Regard croisé sur les défis actuels*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? . *Child Development*, 76(5), 949-967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Harrower, J.K., Fox, L., Dunlap, G. et Kincaid, D. (2010). Functional assessment and comprehensive early intervention. *Exceptionality*, 8(3), 189-204. doi:10.1207/S15327035EX0803_5
- Hasting, R.P. et Brown, T. (2002). Coping Strategies and the Impact of Challenging Behaviors on Special Educators' Burnout. *Mental retardation*, 40(2), 148-156. doi:10.1352/0047-6765
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Haydon, T., DeGreg, J., Maheady, L. et Hunter, W. (2012). Using active supervision and precorrection to improve transition behaviors in a middle school classroom. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools*, 13(1), 81-94. doi:10.1037/h0088967

- Haydon, T. et Kroeger, S.D. (2016). Active Supervision, Precorrection, and Explicit Timing: A High School Case Study on Classroom Behavior. *Preventing School Failure*, 60(1), 70-78. doi:10.1080/104598
- Haydon, T. et Scott, T.M. (2008). Using common sense in common settings : Supervision and precorrection in the morning gym. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 283-290. doi: 10.1177/1053451208314491
- Henricsson, L. et Rydell, A.-M. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138. doi:10.1353/mpq.2004.0012
- Hoff, K.E., Ervin, R.A. et Friman, P.C. (2006). Refining Functional Behavioral Assessment: Analyzing the Separate and Combined Effects of Hypothesized Controlling Variables During Ongoing Classroom Routines. *School Psychology Review*, 34(1), 45-57. Repéré à <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authType=crawler&jrnl=02796015&AN=16608417&h=x8yAT87u6%2f22t7Vx2UuBzg%2fTJRw9E6jpscCxRtZl78Om%2fgeqLc08S7o8K0Sc7FgDZMDwg91x13%2bHA9xMumll3w%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authType%3dcrawler%26jrnl%3d02796015%26AN%3d16608417>
- Horne, P.E. et Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286. doi:10.1080/13603110701433964
- Horner, R.H., Sugai, G. et Anderson, C.M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on exceptional children*, 42(8). doi:10.17161/fec.v42i8.6906
- Hughes, J.N. et Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480. doi:10.1016/j.jsp.2005.10.001
- Hughes, J.N., Luo, W., Kwok, O. et Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. doi:10.1037/0022-0663.100.1.1
- Ingram, K., Lewis-Palmer, T. et Sugai, G. (2005). Function-Based Intervention Planning: Comparing the Effectiveness of FBA Function-Based and Non-Function-Based Intervention Plans. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(4), 224-236. doi:10.1177/10983007050070040401

- Janney, D.M., Umbreit, J., Ferro, J.B., Liaupsin, C.J. et Lane, K.L. (2012). The Effect of the Extinction Procedure in Function-Based Intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(2), 113-123. doi:10.1177/1098300712441973
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Jerome, E.J., Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x
- Johnson-Gros, K.N., Lyons, E.A. et Griffin, J.R. (2008). Active Supervision: An Intervention to Reduce High School Tardiness. *Education and Treatment of Children*, 31(1), 39-53. doi:10.1353/etc.0.0012
- Jones, F.H., Jones, P. et Vermete, P.J. (2013). Exploring the Complexity of Classroom Management: 8 Components of Managing a Highly Productive, Safe, and Respectful Urban Environment. *American Secondary Education*, 41(2), 21-33. Repéré à <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authType=crawler&jrnl=00031003&AN=89935757&h=eAINLPacMX56MGBel4FNWEk6QGJZltL%2b8w0taQFJgQBjff4IB9MfUxSKQJvesi8qOwqPYimmfauq8cpB9dhEYQ%3d%3d&crl=f&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrINotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authType%3dcrawler%26jrnl%3d00031003%26AN%3d89935757>
- Kamps, D., Wendland, M. et Culpepper, M. (2006). Active Teacher Participation in Functional Behavior Assessment for Students With Emotional and Behavioral Disorders Risks in General Education Classrooms. *Behavioral Disorders*, 31(2), 128-146. doi:10.1177/019874290603100203
- Kamps, D., Wills, H., Dawson-Bannister, H., Heitzman-Powell, L., Kottwitz, E., Hansen, B. et Fleming, K. (2015). Class-Wide Function-Related Intervention Teams “CW-FIT” Efficacy Trial Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 134-145. doi:10.1177/1098300714565244
- Kamps, D., Wills, H.P., Heitzman-Powell, L., Laylin, J., Szoke, S., Petrillo, T. et Culey, A. (2011). Class-Wide Function-Related Intervention Teams: Effects of Group Contingency Programs in Urban Classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(2), 154-167. doi:10.1177/1098300711398935
- Kauffman, J.M. et Landrum, T.J. (2009). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (Vol. 9). New Jersey: Prentice Hall.

- Kern, L., Bambara, L. et Fogt, J. (2002). Class-wide curricular modification to improve the behavior of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(4), 317-326. doi:10.1177/019874290202700408
- Kern, L. et Clemens, N.H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65-75. doi:10.1002/pits.20206
- Kern, L., Gallagher, P., Starosta, K., Hickman, W. et George, M.L. (2006). Longitudinal outcomes of functional behavioral assessment-based intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(2), 67-78. doi: 10.1002/pits.20206
- Knoster, T. (2008). *Effective Classroom Management*. Massachusetts: Paul H. Brookes Publishing.
- Koomen, H.M.Y. et Jellesma, F.C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 479-497. doi:10.1111/bjep.12094
- Kostewicz, D.E., Ruhl, K.L. et Kubin, R.M. (2008). Creating classroom rules for students with emotional and behavioral disorders: A decision-making guide. *Beyond Behavior*, 17(3), 14-21. Repéré à <http://www.pent.ca.gov/cdr/f10/classroomrules.pdf>
- Krotenberg, A.I., et Lambert, É. (2012). *Scolarité et troubles du comportement*. Nîmes: Champ social.
- La Roche, M. (2008). *Vers une pratique fondée sur les données probantes*. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Landrum, T.J., Tankersley, M. et Kauffman, J.M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders ? *Journal of Special Education*, 37(3), 148-156. doi:10.1177/0022466903037370030401
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Lane, K.L., Barton-Arwood, S.M., Spencer, J.L. et Kalberg, J.R. (2007). Teaching Elementary School Educators to Design, Implement, and Evaluate Functional Assessment-Based Interventions: Successes and Challenges. *Preventing School Failure*, 51(4), 35-46. doi:10.3200/PSFL.51.4.35-46
- Lane, K.L., Oakes, W.P., Powers, L., Diebold, T., Germer, K., Common, E.A. et Brunsting, N. (2015). Improving Teachers' Knowledge of Functional Assessment-based Interventions: Outcomes of a Professional Development Series. *Education and Treatment of Children*, 38(1), 93-120. doi:10.1353/etc.2015.0001

- Lane, K.L., Smither, R., Huseman, E., Guffey, J. et Fox, J. (2007). A Function-Based Intervention to Decrease Disruptive Behavior and Increase Academic Engagement *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3(4), 348-364. doi:10.1037/h0100348
- Lane, K.L., Wehby, J., Menzies, H.M., Doukas, G.L., Munton, S.M. et Gregg, R.M. (2003). Social Skills Instruction for Students at Risk for Antisocial Behavior: The Effects of Small-Group Instruction. *Behavioral Disorders*, 28(3), 229-248. doi:10.1177/019874290302800308
- Lane, K.L., Weisbach, J.L., Little, M.A., Phillips, A. et Wehby, J. (2006). Illustrations of function-based interventions implemented by general education teachers: Building capacity at the school site. *Education and Treatment of Children*, 29(4), 549-571. Repéré à <http://www.jstor.org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/42900553>
- Lau, E.X. et Rapee, R.M. (2011). Prevention of anxiety disorders. *Current Psychiatric Reports*, 13(4), 258-266. doi:10.1007/s11920-011-0199-x.
- Leflot, G., Van Lier, P., Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882. doi:10.1007/s10802-010-9411-4
- Legendre, R. (Ed.) (2005) Dictionnaire actuel de l'éducation (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- Lenoir, A. (2009, mars). *La relation école-famille issue de l'immigration : points de vue composés*. Communication présenté à la Conférence de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Département de service social.
- Lohrmann, S. et Talerico, J. (2004). Anchor the Boat : A Classwide Intervention to Reduce Problem Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 113-120. doi:10.1177/10983007040060020601
- Louis, J.-M. et Ramond, F. (2010). *L'élève contre l'école : scolariser les « a-scolaires »*. Paris: Dunod.
- Lusignan, G. (2001). La gestion de la classe : un survol historique. *Vie pédagogique*, 119(5), 19-21. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597>
- Macklem, G. (2011). *Evidence-Based School Mental Health Services*. Boston: Springer.
- Madill, R.A. et Gest, S.D. (2014). Students' Perceptions of Relatedness in the Classroom: The Roles of Emotionally Supportive Teacher-Child Interactions, Children's Aggressive-Disruptive Behaviors, and Peer Social Preference. *School Psychology Review*, 43(1), 86-105. Repéré à

<http://www.nasponline.org/publications/periodicals/spr/volume-43/volume-43-issue-1>

- Maldonado-Carreno, M. et Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within- and Between-Child Analysis. *Child Development*, 82(2), 601-615. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x
- Marlowe, M., Disney, G. et Wilson, K.J. (2004). Classroom management of children with emotional and behavioral disorders A storied model: Torey Hayden's One Child A storied model: Torey Hayden's One Child. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(2), 99-114. doi:10.1177/1363275204045731
- Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2). doi:10.7202/1034491ar
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin.
- Massé, L., Lanaris, C. et Couture, C. (2014). Le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Dans L. Massé (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd. p. 6 à 32). Montréal : Gaëtan Morin.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Couture, C., Verret, C. et Lanaris, C. (2014). Soutenir les enseignants dans l'inclusion scolaire des enfants et des adolescents avec un TDA/H. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 68(4), 85-98. doi:10.3917/nras.068.0085
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F. et Gaudreau, N. (2016). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales au préscolaire et au primaire*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Maulia, M. et Kurniawati, F. (2018). Inclusive education in primary school: Do teachers' attitudes relate to their classroom management? *Perspectives from Psychology and Behavioral Sciences*, 323-329.
- Mayer, R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of applied behavior analysis*, 28(4), 467-478. doi: 10.1901 / jaba.1995.28-467
- McIntosh, K., Herman, H., Sanford, A.K., McGraw, K. et Florence, K. (2004). Teaching Transitions: Techniques for Promoting Success Between Lessons. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 32-38. Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/37766618.pdf>

- McIntosh, K., Horner, R.H., Chard, D.J., Boland, J.B. et Good III, R.H. (2006). The use of reading and behavior screening measures to predict non-response to school-wide positive behavior support: A longitudinal analysis. *School Psychology Review*, 35(2), 275-291. Repéré à https://www.mona.uwi.edu/cop/sites/default/files/resource/files/McIntoshHornerChardEtAl_UseReadBeh.pdf
- Mclaren, E.M. et Nelson, C.M. (2009). Using Functional Behavior Assessment to Develop Behavior Interventions for Students in Head Start. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(1), 3-21. doi:10.1177/1098300708318960
- Méard, J., Bertone, S. et Flavier, E. (2008). How second-grade students internalize rules during teacher–student transactions: A case study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(3), 395-410. doi:10.1348/000709907X264141
- Meehan, B.T., Hughes, J.N. et Cavell, T.A. (2003). Teacher-Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children. *Child Care Research*, 74(4), 1145-1157. doi:10.1111/1467-8624.00598
- Mejia, T.M. et Haglund, W.L. (2016). Do children’s adjustment problems contribute to teacher–childrelationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34(1), 13-26. doi:10.1016/j.ecresq.2015.08.003
- Ministère de l'Éducation. (1979). *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Politique d'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2010). *Document d'appui à la réflexion; Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Guide pour la scolarisation des enfants et des adolescents en situation de handicap*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Maternelle_baccalaureat/65/9/Guide_pour_la_scolarisation_des_enfants_et_adolescents_en_situation_de_handicap_469659.pdf.
- 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
- Moore, D.A., Russell, A.E., Arnell, S. et Ford, T.J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study. *Child: care, health and development, 43*(3), 489-498. doi:10.1111/cch.12448
- Myers, D., Freeman, J., Simonsen, B. et Sugai, G. (2017). Classroom Management With Exceptional Learners. *Teaching Exceptional Children, 49*(4), 223-230. doi:10.1177/0040059916685064
- Nadeau, M.-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2015). TDAH et interventions scolaires efficaces : fondements et principes d'un programme de consultation individuelle. *Revue de psychoéducation, 44*(1), 1-23. doi:10.7202/1039268ar
- Nahgahgwon, K.N., Umbreit, J., Liaupsin, C.J. et Turton, A.M. (2010). Function-Based Planning for Young Children At Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children, 33*(4), 537-559. doi:10.1353/etc.2010.0005
- Narhi, V., Kiiski, T. et Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal, 43*(6), 1186-1205. doi:10.1002/berj.3305
- Naylor, A.S., Kamps, D. et Wills, H. (2018). The Effects of the CW-FIT Group Contingency on Class-wide and Individual Behavior in an Urban First Grade Classroom. *Education and Treatment of Children, 41*(1), 1-30. doi:10.1353/etc.2018.0000

- Newcomer, L.L. et Lewis, T.J. (2004). Functional behavioral assessment: An investigation of assessment reliability and effectiveness of function-based interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(3), 168-181. doi:10.1177/10634266040120030401
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187-218. doi:10.1016/j.jsp.2010.01.001
- O'Connor, E., Collins, B.A. et Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: the roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories. *Attachment & Human Development*, 14(3), 265-288. doi:10.1080/14616734.2012.672280
- O'Connor, E., Dearing, E. et Collins, B.A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. doi:10.3102/0002831210365008
- O'Connor, E. et McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98. doi:10.1037/0022-0663.98.1.87
- O'Connor, E. et McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369. doi:10.3102/0002831207302172
- O'Regan, F. (2009). *Les troubles du comportement: un défi à relever*. Montréal: Chenelière Éducation
- Oswald, K., Safran, S. et Johanson, G. (2005). Preventing Trouble: Making Schools Safer Places Using Positive Behavior Supports. *Education and Treatment of Children*, 28(3), 265-278. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Stephen_Safran/publication/269985694_Preventing_Trouble_Making_Schools_Safer_Places_Using_Positive_Behavior_Supports/links/549ae6bd0cf2d6581ab2de6e/Preventing-Trouble-Making-Schools-Safer-Places-Using-Positive-Behavior-Supports.pdf
- Pageau, L. (2016). Les données probantes et les méta-analyses en éducation. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/09/donnees-probantes-dt/>
- Plaisance, É. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative : Le cas Français*. Communication présentée à l'Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Genève : Université de Genève.
- Potts, A. (2006). Schools as dangerous places. *Educational Studies*, 32(3), 319-330. doi:10.1080/03055690600845461

- Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 37-52. doi:10.1080/02667360500035181
- Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes pour apprendre tous ensemble* (p. 399-423). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Reinke, W., Herman, H.C. et Stormont, M.A. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 39-50. doi:10.1177/1098300712459079
- Rey, R.B., Smith, A.L., Yoon, J., Somers, C. et Barnett, D. (2007). Relationships Between Teachers and Urban African American Children. *School Psychology International*, 28(3), 346-364. doi:10.1177/0143034307078545
- Ricoeur, P. (2005). *L'idéologie et l'utopie*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D. et Green, J. (2014). Behavior management in preschool classrooms : insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*, 51(2), 181-197. doi:10.1002/pits.21744
- Rock, M.L. (2004). Graphic Organizers: Tools to Build Behavioral Literacy and Foster Emotional Competency. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 10-37. doi:10.1177/10534512040400010201
- Rojó, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. doi:10.7202/1034493ar
- Romi, S. et Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105. doi:10.1080/08856250500491880
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilled, J.L. et Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on student's school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi:10.3102/0034654311421793
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Royer, É. (2010). L'amélioration de la formation des enseignants est déterminante. *Le Monde*. Repéré à <https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/04/02/l-amelioration->

[de-la-formation-des-enseignants-est-determinante-par-egide-royer_1327987_3232.html](http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597)

- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Daudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119(1), 5-8. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22597>
- Rudasill, K.M., Reio, T.G., Stipanovic, N. et Taylor, J.E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, diffi cult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 389-412. doi:10.1016/j.jsp.2010.05.001
- Sabol, T.J. et Pianta, R.C. (2010). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- SACCADE. (2015). Trouble du spectre autistique : La définition du TSA. Repéré à <http://saccade.ca/tsa.php>
- Sadler, C. et Sugai, G. (2009). Effective Behavior and Instructional Support : A District Model for Early Identification and Prevention of Reading and Behavior Problems. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(1), 35-46. doi:10.1177/1098300708322444
- Safran, S.P. et Oswald, K. (2003). Positive Behavior Supports: Can Schools Reshape Disciplinary Practices? *Council for Exceptional Children*, 69(3), 361-373. doi:10.1177/00144029030696930307
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Scialom, P. et Devillers, F. (2011). *Difficultés scolaires ? Les solutions au cas par cas*. France: Hachette pratique.
- Sieber, M. (2001). *Comment gérer l'indiscipline en classe ?* Suisse: Éditions universitaires Fribourg.
- Simard, D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une "éducation libérale" ? *Revue française de pédagogie*, 132(1), 33-34. doi:10.2307/41201592
- Simonsen, B., Eber, L., Black, A., Sugai, G., Lewandowski, H., Myers, D. et Sims, B. (2012). Illinois Statewide Positive Behavioral Interventions ans Supports Evolution ans Impact on Student Outcomes Across Years. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(1), 5-16. doi : 10.1177/1098300711412601

- Simonsen, B., Myers, D., Briesch, A. et Sugai, G.M. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children, 31*(3), 351-380. doi:10.1353/etc.0.0007
- Simonsen, B., Myers, D., Everett, S., Sugai, G., Spencer, R. et LaBreck, C. (2012). Explicitly Teaching Social Skills Schoolwide : Using a Matrix to Guide Instruction. *Intervention in School and Clinic, 47*(5), 259-266. doi:10.1177/1053451211430121
- Skalicka, V., Stenseng, F. et Wichstrom, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher conflict, children's social skills and externalizing behavior: A three-wave longitudinal study from preschool to third grade. *International Journal of Behavioral Development, 39*(5), 413-425. doi:10.1177/0165025415584187
- Smith, S.C., Lewis, T.J. et Stormont, M.A. (2011). The effectiveness of two universal behavioral supports for children with externalizing behavior in Head Start classrooms. *Journal of Positive Behavioral Interventions, 13*(1), 133-145. doi:10.1177/1098300710379053
- Stage, S.A., Jackson, H.G., Jensen, M.J., Moscovitz, K.K., Bush, J.W., Violette, H.D., ... Pious, C. (2008). A Validity Study of Functionally-Based Behavioral Consultation With Students With Emotional/Behavioral Disabilities. *School Psychology Quarterly, 23*(3), 327-353. doi:10.1037/1045-3830.23.3.327
- Stormont, M. et Reinke, W. (2009). The Importance of Precorrective Statements and Behavior-Specific Praise and Strategies to Increase Their Use. *Beyond Behavior, 18*(3), 26-32. Repéré à <https://www-jstor-org.acces.bibl.ulaval.ca/stable/24011748>
- Stormont, M.A., Smith, S.C. et Lewis, T.J. (2007). Teacher implementation of precorrection and praise statements in Head Start classrooms as a component of a program-wide system of positive behavior support. *Journal of Behavioral Education, 16*(3), 280-290. doi:10.1007/s10864-007-9040-3
- Strickland-Cohen, M.K. et Horner, R.H. (2015). Typical School Personnel Developing and Implementing Basic Behavior Support Plans. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(2), 83-94. doi:10.1177/1098300714554714
- Sugai, G. et Horner, R.H. (2008). What we know and need to know about preventing problem behavior in schools. *Exceptionality, 16*(2), 67-77. doi:10.1080/09362830801981138
- Sugai, G.M. et Horner, R.H. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review, 35*(2), 245-259. Repéré à <https://www.icareby.org/sites/www.icareby.org/files/spr352sugai.pdf>
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : synthèse, limites et perspective. *Questions vives, 6*(18), 1-12. doi:10.4000/questionsvives.1234

- Tardif, M., Lessard, C. et Mukamurera, J. (2001). Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignants. *Éducation et francophonie*, 24, 1-227. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXIX_1.pdf
- Tartwijk, J.V., Brok, P.D., Veldman, L. et Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 453-460. doi:10.1016/j.tate.2008.09.005
- Thornberg, R. (2008). A Categorisation of School Rules. *Educational Studies*, 34(1), 25-33. doi:10.1080/03055690701785244
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787917.pdf>
- Tremblay, R.R. et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus: outils et méthodes de travail intellectuel* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Umbreit, J., Lane, K.L. et Dejud, C. (2004). Improving Classroom Behavior by Modifying Task Difficulty : Effects of Increasing the Difficulty of Too-Easy Tasks. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 13-20. doi:10.1177/10983007040060010301
- Veillet, M., Bacon, D., Massé, L., Levesque, V. et Couture, C. (2011). *Intervenir auprès des groupes difficiles au secondaire : Guide d'accompagnement des enseignants*. Trois-Rivières: Direction régionale du MELS, Mauricie et Centre-du-Québec.
- Vellas, E. (2002). Une gestion orientée par une conception « autosocioconstructiviste » *La gestion de la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(3), 257-286. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXX_2_257.pdf
- Vienneau, R. (2004). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Vitaro, F. et Caron, J. (2003). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome II, les problèmes externalisés*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Voltz, D.L., Brazil, N. et Ford, A. (2001). What matters most in inclusive education. *Intervention in School and Clinic*, 37(1), 23-30. doi:10.1177/105345120103700105

- Witt, J.C., Van Der Heyden, A. et Gilbertson, D. (2004). Troubleshooting behavioural interventions: A systematic process for finding and eliminating problems. *School Psychology Review*, 33(3), 363-384. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/237219452_Troubleshooting_Behavioral_Interventions_A_Systematic_Process_for_Finding_and_Eliminating_Problems
- Wood, B.K., Liaupsin, C.J. et Gresham, F.M. (2007). A Treatment Integrity Analysis of Function-Based Intervention. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 105-120. doi:10.1353/etc.2007.0035
- Zapata, A. (2009). *Pratiques enseignantes : agir au service de valeurs*. Paris: L'Harmattan.