Éducation et francophonie

acelf.ca

La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces

Nancy GAUDREAU
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Patrimoine canadien Canadian Heritage

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

acelf ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

Éducation et francophonie
www.acelf.ca

VOLUME XXXIX : 2 – AUTOMNE 2011

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon

Responsable du site Internet
Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf
ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action

Rédacteurs invités :
Luc PRUD'HOMME, Serge RAMEL et Raymond VIENNEAU

Liminaire

1 **Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action**
Luc PRUD'HOMME, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Serge RAMEL, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Raymond VIENNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

6 **La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion**
Luc PRUD'HOMME, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Raymond VIENNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Serge RAMEL, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

23 **Pas plus spécial que nécessaire : analyse des politiques scolaires de la Nouvelle-Écosse à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves avec handicaps**
Angèla AUCOIN, Léonard GOGUEN, Raymond VIENNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

50 **Évolution des lois, règlements et politiques en matière d'inclusion scolaire au Manitoba : une analyse critique des directives administratives**
Hermann DUCHESNE, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada
Angèla AUCOIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

71 **L'inclusion en service de garde au Québec : la situation d'une étape essentielle**
Mathieu POINT, Marie-Élaine DESMARAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

87 **La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire**
Léna BERGERON, Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Martine LECLERC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

105 **Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif**
Valérie BENOIT, Université de Fribourg, Suisse
Valérie ANGELUCCI, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

122 **La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces**
Nancy GAUDREAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

145 **S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement**
Nadia ROUSSEAU, Stéphane THIBODEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

165 **Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation**
Luc PRUD'HOMME, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
André DOLBEC, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Marie-Hélène GUAY, Commission scolaire des Trois-Lacs, Québec, Canada

189 **Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario**
Martine LECLERC, André C. MOREAU, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

207 **L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action**
Sylvie OUELLET, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Isabelle CAYA, Commission scolaire de la Riveraine, Québec, Canada
Marie-Pierre TREMBLAY, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

227 **Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires**
Catherine BLAYA, Université de Bourgogne, France,
Jean-Luc GILLES, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
Ghislain PLUNUS, Université de Liège, Belgique
Chantal TIÈCHE CHRISTINAT, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse

250 **Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire**
Patrick BONVIN, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse

272 **L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire**
Geneviève BERGERON, Lise-Anne ST-VINCENT, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces

Nancy GAUDREAU
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente des pistes d'intervention susceptibles de soutenir l'inclusion scolaire des élèves présentant des comportements difficiles à l'école. Il vise à susciter la réflexion et la mobilisation des différents acteurs de l'éducation responsables de la mise en œuvre de mesures d'accueil et de soutien aux élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental. Parmi les pistes d'intervention explorées, on accorde une importance particulière à la formation du personnel scolaire; au développement de leur sentiment d'efficacité personnelle en matière d'intervention auprès des élèves présentant des comportements difficiles; à la prévention des difficultés de comportement, en cherchant par exemple à établir une relation positive entre l'enseignant et chaque élève, de même qu'à la planification, au suivi et au travail de collaboration des différents acteurs scolaires.

ABSTRACT

Managing Behavioural Problems in the Inclusive Classroom: Effective Practices

Nancy GAUDREAU
University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

This article presents courses of intervention that could support inclusive education for students with behavioural problems. It aims to stimulate reflection and mobilize the education actors responsible for creating reception and support measures for students with behavioural problems. Several intervention factors are emphasized: training school staff to develop a sense of personal effectiveness in their interactions with these students, preventing behavioural problems by trying to establish a positive student-teacher relationship with each student, and planning, follow-up and collaboration with the school actors.

RESUMEN

La gestión de los problemas de comportamiento en clase inclusiva: prácticas eficaces

Nancy GAUDREAU
Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este artículo presenta las pistas de intervención susceptibles de apoyar la inclusión escolar de los alumnos que presentan comportamientos difíciles en la escuela. Pretende suscitar la reflexión y la movilización de los diferentes actores educativos responsables de la operacionalización de medidas de acogimiento y de apoyo a los alumnos que presentan dificultades de comportamiento. Entre las pistas de intervención exploradas, se da una importancia particular a la formación del personal escolar; al desarrollo de su sentimiento de eficacia personal en materia de intervención entre los alumnos que presentan comportamientos difíciles, a la prevención de las dificultades de comportamiento, tratando, por ejemplo, de establecer una relación alumno-maestro positiva con cada alumno, y a la planificación, seguimiento y trabajo de colaboración de los diferentes actores escolares.

Introduction

L'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement représente un défi de taille pour plusieurs enseignants. En fait, une majorité d'enseignants de classes ordinaires estiment qu'il s'agit de la clientèle la plus difficile parmi toutes celles de l'adaptation scolaire (Clough et Lindsay, 1991). En milieu scolaire, les problèmes de comportement sont définis en fonction de leur fréquence (le caractère répétitif des comportements inappropriés), de leur durée (la période de temps depuis laquelle ces comportements sont présents), de leur intensité (la gravité de ces comportements et des conséquences qu'ils occasionnent) et de leur constance (leur présence dans différents contextes de vie de l'élève) (MELS[1], sous presse). Ces critères permettent entre autres de distinguer les élèves qui présentent des difficultés de comportement de ceux qui présentent des troubles du comportement. Les difficultés comportementales sont des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné qui peuvent se traduire par des comportements de désobéissance répétée (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). Elles résultent souvent de la présence de facteurs environnementaux (p. ex. : désintérêt pour les activités proposées, conflits avec des personnes significatives dans la vie de l'élève, etc.). Des ajustements dans l'environnement scolaire de l'élève peuvent être suffisants pour résoudre ces difficultés. Quant aux troubles du comportement, ce sont des problèmes d'adaptation plus sérieux qui se traduisent par la présence de comportements inadaptés tant sur le plan intériorisé (p. ex. : anxiété, dépression, etc.) que sur le plan extériorisé (p. ex. : trouble oppositionnel avec provocation, trouble des conduites, trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, etc.). Ces troubles se manifestent avec constance dans plusieurs milieux de vie de l'élève (à l'école, dans la famille, dans les loisirs). Pour aider l'élève qui présente des troubles du comportement, l'école doit prévoir des mesures d'intervention qui agissent sur l'environnement et sur l'élève en tenant compte de ses capacités et de ses besoins personnels.

Cet article porte sur la gestion des comportements difficiles en contexte d'inclusion des élèves présentant des difficultés de comportement ou des troubles du comportement. La grande majorité des enseignants se retrouvent démunis devant les conduites agressives, les comportements d'opposition et de provocation de certains élèves qui présentent des troubles importants de comportement. Ces élèves ont besoin d'une aide personnalisée qui exige la mise en œuvre de stratégies d'intervention concertées. À cet égard, une meilleure préparation du personnel scolaire est nécessaire. Par ailleurs, une bonne gestion de la classe permet de bien gérer la présence d'écarts de conduite[2] chez les élèves qui montrent des difficultés de comportement. Cependant, pour certains enseignants, ces comportements représentent un réel défi de gestion de classe et leur occasionnent beaucoup de stress. C'est pour cette raison que cet article aborde l'inclusion des élèves qui ont des comportements difficiles dans la mesure où ils sont perçus ainsi par les enseignants. L'article vise

1. MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (province du Québec).
2. À titre d'exemple : non-respect des droits de parole, devoirs non faits, impolitesse, etc.

ainsi à suggérer des pistes de réflexion et d'intervention susceptibles de prévenir l'apparition des comportements difficiles et à favoriser la réussite de l'inclusion scolaire des élèves ayant des difficultés ou des troubles d'ordre comportemental.

Selon plusieurs études, les comportements agressifs et perturbateurs sont perçus comme étant les plus difficiles à gérer en classe (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000a, 2000b; Helfin et Bullock, 1999; Melby, 1995; Seeman, 2000). Pour plusieurs enseignants, la gestion des problèmes de comportement constitue une source importante de stress (Borg, Riding et Falzon, 1991; Friedman, 1995; Hastings et Bham, 2003; Hastings et Brown, 2002; Jeffrey et Sun, 2006) qui peut mener à l'épuisement professionnel (Alvarez, 2007; Burke, Greenglass et Shwarzer, 1996; Hastings et Bham, 2003). Cela explique en partie pourquoi les élèves présentant des troubles du comportement sont parfois considérés comme étant une clientèle d'élèves pour laquelle l'inclusion scolaire est jugée inappropriée (Reicher, 2010).

Les stratégies d'intervention et l'attitude de l'enseignant envers les élèves présentant des comportements difficiles exercent une influence notable sur le vécu scolaire de ceux-ci (Leflot, van Lier, Onghena et Colpin, 2010). Parmi les facteurs qui augmentent les risques pour un élève de développer des difficultés de comportement, les facteurs associés à la gestion des comportements à l'école jouent un rôle très important. Par exemple, le recours à des méthodes punitives pour contrôler le comportement des élèves, le manque de clarté des règles de conduite et le manque de soutien de la part du personnel scolaire peuvent nuire au développement personnel et social des élèves (Mayer, 1995).

Comment expliquer que certains enseignants réussissent à prévenir l'apparition de problèmes de comportement en classe et à composer efficacement avec la présence de troubles du comportement chez certains élèves, alors que d'autres échouent à la même tâche? Qu'est-ce qui distingue les écoles qui réussissent à mener leurs élèves en difficulté de comportement à la réussite de celles qui les dirigent rapidement vers un placement dans des classes spécialisées? Les problèmes de comportement de nature extériorisée[3] étant jugés plus difficiles à gérer d'après les enseignants, cet article portera une attention particulière à la gestion de ce type de problématique en classe inclusive.

Pistes d'intervention

Au Québec, malgré la politique de l'adaptation scolaire favorisant la scolarisation des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire (MEQ, 1999), 26% des élèves du primaire ayant des troubles du comportement sont scolarisés en classe spécialisée (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005). Pourtant, de nombreuses recherches ont démontré qu'il est préférable de favoriser la scolarisation des élèves présentant des problèmes de comportement

3. Les difficultés comportementales extériorisées

dans un contexte où la socialisation avec des pairs ayant des comportements prosociaux est possible et encouragée (Cantin *et al.*, 2006; Dumas, Prinz, Smith et Laughlin, 1999; Vitaro et Tremblay, 1994). La formation de groupes d'élèves qui respectent des proportions naturelles d'élèves présentant des difficultés et d'autres qui n'en présentent pas est conseillée (Giangreco et Doyle, 1999).

Il est reconnu que l'association à des pairs déviants favorise le développement de problèmes de comportement à cause du renforcement social fourni par ces pairs et du modelage comportemental (Dishion, Dodge et Lansford, 2008; Dishion et Patterson, 2006). Selon Poulin et Boivin (2000), les élèves qui adoptent des conduites agressives ont naturellement tendance à se joindre à des groupes de jeunes qui présentent des types de comportements identiques aux leurs. Faute de voie alternative, le rejet des pairs et des adultes inciterait aussi ces jeunes à s'associer à des pairs déviants (Patterson, Kupersmidt et Vaden, 1992). Il faut donc agir avec prudence avant de regrouper plusieurs élèves qui présentent des problèmes de comportement au sein d'un même groupe afin d'éviter les effets iatrogènes[4] qui pourraient en découler (Dodge, Lansford et Dishion, 2006).

Il faut donc agir avec prudence avant de regrouper plusieurs élèves qui présentent des problèmes de comportement au sein d'un même groupe afin d'éviter les effets iatrogènes qui pourraient en découler (Dodge, Lansford et Dishion, 2006).

Pour réaliser adéquatement sa mission éducative auprès des élèves présentant des problèmes de comportement, le milieu scolaire doit être bien outillé. À cet effet, l'avancement de la recherche a clairement démontré que la qualité de l'enseignement et de l'encadrement permet de prévenir l'apparition de problèmes de comportement en classe et de diminuer leur fréquence et leur intensité (Brophy-Herb, Lee, Nievar et Stollak, 2007; Hamre et Pianta, 2005). Parmi les conditions de réussite de l'inclusion scolaire des élèves présentant des comportements difficiles, trois axes d'intervention s'avèrent essentiels : 1) la formation du personnel scolaire, 2) la mise en œuvre de pratiques d'intervention permettant de prévenir et de composer efficacement avec les comportements difficiles en classe et 3) le travail de collaboration menant à la planification et au suivi des services offerts aux élèves ayant des difficultés comportementales.

Offrir une formation de qualité au personnel scolaire

Au cours des dernières années, le Québec a connu des avancées importantes relativement à la formation initiale des enseignants. Notons, par exemple, l'augmentation du temps accordé aux stages de formation pratique (jusqu'à 700 heures sur quatre ans). Néanmoins, on estime qu'il existe toujours un fossé assez grand entre l'état des connaissances en matière d'intervention efficace auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement et les pratiques actuelles du personnel scolaire au sein des écoles (Hastings, 2005; Royer, 2006). De fait, plusieurs enseignants ne connaissent pas les variables qui exercent une influence sur le comportement de leurs élèves; d'autres les connaissent, mais ne savent pas comment mettre ces connaissances à profit (Jeffrey et Sun, 2006; Mayer, 1995). Pourtant, l'importance de la préparation du personnel scolaire dans le développement d'attitudes

4. Dans ce contexte, les effets iatrogènes font référence aux conséquences indésirables ou négatives de tout acte ou de toute mesure pratiqués en milieu scolaire visant à éduquer ou rééduquer l'élève présentant des difficultés.

d'ouverture à l'égard de l'inclusion est reconnue et elle est considérée comme un facteur clé dans le succès de celle-ci (Dickens-Smith, 1995).

Plusieurs chercheurs affirment que la formation initiale des enseignants ne leur permet pas de faire face à la réalité des classes d'aujourd'hui, principalement en matière de gestion des comportements difficiles en classe (Begeny et Martens, 2006; Jeffrey et Sun, 2006; Rosenberg, Sindelar et Hardman, 2004; Royer, 2010). L'enquête menée par Blaya et Beaumont (2007) dans onze pays révèle qu'en moyenne 3,4 % seulement du temps de la formation initiale des enseignants porte sur l'enseignement de principes liés à la gestion des comportements difficiles en classe, et ce, sur une base parfois optionnelle. Les contenus des cours universitaires offerts en formation initiale des enseignants touchent principalement les mesures universelles de gestion de classe permettant de prévenir l'indiscipline. Le développement des compétences professionnelles des enseignants concernant l'intervention adaptée aux élèves qui manifestent des conduites agressives, l'intervention en situation de crise et la gestion du stress est très peu présent, voire absent. Confrontés à ces situations ou à ce type de comportement, faute de moyens, certains enseignants ont recours à des pratiques punitives menant rapidement au retrait de l'élève (mesures de suspension et d'expulsion). Ce manque de préparation affecte particulièrement les jeunes enseignants, puisqu'ils obtiennent souvent des contrats d'enseignement auprès de groupes d'élèves difficiles sans pour autant bénéficier d'un soutien au cours de leur intégration professionnelle (Ndoreraho et Martineau, 2006).

Une formation qui favorise la mise en œuvre de pratiques d'interventions efficaces

Considérant que, sans interventions efficaces, les problèmes de comportements présents au début de la scolarisation chez les jeunes élèves vont s'exacerber (Patterson, Kupersmidt *et al.*, 1992) et que des enseignants mieux formés seront plus aptes à répondre aux besoins de leurs élèves en créant un environnement de classe positif pour l'ensemble d'entre eux (Lewis, 2001; Melby, 1995; Sawka, McCurdy et Mannella, 2002), la formation des enseignants est déterminante. Lorsque les enseignants, à court de moyens ou par manque de connaissance, ont recours au rejet, au blâme ou à la punition excessive, ils risquent d'aggraver la situation de l'élève en difficulté de comportement (Dishion et Patterson, 2006; Hastings, 2005; Walker, Ramsey et Gresham, 2004).

Comme plusieurs chercheurs l'ont mentionné, la préparation du personnel scolaire est une condition essentielle à la réussite de l'inclusion scolaire des élèves en difficulté (Golder, Norwich et Bayliss, 2005; Rousseau et Prud'homme, 2010). Pour compléter la formation initiale, les activités de formation continue s'avèrent une solution intéressante pour soutenir le développement professionnel des enseignants (Murik, Shaddock, Spinks, Zilber et Curry, 2005). Toutefois, certains critères semblent influencer de manière significative l'efficacité avec laquelle elles produiront leurs effets. Selon les réponses obtenues auprès de plus de 5000 personnes travaillant dans le milieu de l'éducation, Bissonnette et Richard (2010) ont identifié trois catégories de facteurs qui influencent l'efficacité de la formation continue : les facteurs personnels,

les facteurs professionnels et les facteurs relationnels. Appliqués à la formation continue des enseignants en matière de gestion des comportements difficiles en classe inclusive, ceux-ci pourraient se traduire par la présence des caractéristiques décrites au tableau qui suit. Il s'agit là de paramètres qui méritent d'être considérés dans la planification d'activités de formation continue s'adressant aux enseignants en exercice.

Tableau 1. **Caractéristiques de la formation continue susceptibles d'augmenter son efficacité selon les résultats de l'étude de Bissonnette et Richard (2010)**

Types de facteurs d'influence	Caractéristiques de la formation continue
Facteurs personnels	• Elle correspond aux valeurs et aux besoins des enseignants. • Elle permet aux participants d'anticiper des résultats probants.
Facteurs professionnels	• Elle permet aux enseignants d'appliquer rapidement dans leur classe, auprès de leurs élèves, les nouvelles stratégies d'intervention proposées. • Elle n'exige pas trop de temps ni d'énergie de la part des participants. • Elle s'appuie sur des résultats de recherches dans le domaine. • Elle suscite le questionnement par rapport à ses pratiques. • Elle provoque un déséquilibre chez les enseignants, les poussant ainsi à renouveler leurs façons de faire.
Facteurs relationnels	• Elle prévoit des activités de formation qui s'étalent sur une longue période. • Elle offre un suivi et propose des mesures d'accompagnement répondant aux besoins particuliers des participants. • Elle est animée par des personnes dynamiques qui maîtrisent leur sujet et qui possèdent de l'expérience dans le domaine (des personnes jugées crédibles aux yeux des participants)

Plusieurs recherches ont démontré que les activités de formation continue offertes sur une période de temps suffisamment longue et comprenant un suivi et un accompagnement sont plus efficaces (Corcoran, Shields et Zucker, 1998; Weiss, Montgomery, Ridgway et Bond, 1998). Elles permettent également de soutenir davantage le processus de changement de pratiques chez les participants (Jones et Chronis-Tuscano, 2008; Joyce et Showers, 2002; Shernoff et Kratochwill, 2007). De plus, la formation continue doit porter une attention particulière au développement d'une meilleure connaissance de soi et d'une saine gestion des émotions chez les enseignants (Gaudreau, 2011b; Hanko, 2002), permettant ainsi aux enseignants d'agir plus efficacement en réponse aux comportements agressifs ou perturbateurs susceptibles de les déstabiliser en classe.

Une formation sensible au développement de fortes croyances d'efficacité chez le personnel enseignant

L'efficacité personnelle perçue ou le sentiment d'efficacité personnelle est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). La théorie de l'auto-efficacité de Bandura (2003) stipule que les individus sont peu incités à agir lorsqu'ils ne croient pas en leur capacité de produire les effets escomptés. Le sentiment d'efficacité personnelle influence de manière importante les attitudes et les choix d'interventions des enseignants à l'égard des élèves présentant des problèmes de comportement en classe (Gordon, 2001). En effet, plusieurs études démontrent que plus l'enseignant possède un fort sentiment d'efficacité personnelle, plus il est ouvert à accueillir des élèves présentant des troubles du comportement au sein de sa classe et meilleures sont ses croyances quant à la réussite scolaire de ces derniers (Baker, 2005; Gordon, 2001; Skaalvik et Skaalvik, 2007; Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990). Les enseignants qui ont de fortes croyances d'efficacité personnelle réussissent à établir une meilleure collaboration avec les parents (Hoover-Dempsey, Walker, Jones et Reed, 2002) et leurs élèves réussissent mieux que ceux qui cheminent avec des enseignants ayant un sentiment d'efficacité personnelle plus faible (Ross, 1998). Ils ont aussi davantage tendance à tenir compte des besoins particuliers des élèves et à adopter des moyens d'intervention plus éducatifs visant à soutenir la croissance de la motivation intrinsèque et de l'autocontrôle des élèves (Baker, 2005; Melby, 1995; Rimm-Kaufman et Sawyer, 2004). Étant donné l'influence qu'il exerce sur les attitudes des enseignants à l'égard des élèves présentant des comportements difficiles, le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants joue un rôle critique dans la réussite de leur inclusion à l'école (Baker, 2005; Soodak, Podell et Lehman, 1998).

Les activités de développement professionnel des enseignants portant sur la gestion des comportements difficiles en classe produisent souvent des effets positifs sur la qualité des interventions des enseignants auprès de leurs élèves en difficulté de comportement (Allen et Blackston, 2003; Gaudreau, 2011a). Toutefois, les formations axées uniquement sur la transmission de connaissances et le développement d'habiletés ne permettraient pas de susciter un changement de pratiques chez les enseignants (Ohlhausen, Meyerson et Sexton, 1992; Stein et Wang, 1998). Les activités de perfectionnement de qualité doivent répondre aux besoins spécifiques des enseignants et de leurs élèves et prévoir des mesures de suivi et d'accompagnement ainsi que des activités d'expérimentation en classe et d'échanges entre collègues. Il s'agit là de conditions essentielles à l'acquisition d'un fort sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants en formation (Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer et MacPhee, 1995; Ross et Bruce, 2007).

Préparer les enseignants à intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des comportements difficiles permet de développer à la fois leurs compétences et d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle afin qu'ils soient plus en mesure de prévenir l'indiscipline en classe, d'intervenir de manière éducative auprès des élèves ayant des troubles du comportement et de travailler en collaboration avec les différents partenaires concernés. Ainsi, offrir des activités de formation continue de

qualité au personnel scolaire visant le développement des compétences nécessaires à l'intervention auprès des élèves ayant des troubles du comportement constitue une solution intéressante pour favoriser l'inclusion scolaire de ces derniers.

Agir de manière préventive

L'importance d'agir tôt sur le développement des problèmes de comportement a été démontrée par plusieurs études. En effet, plus nous tardons à mettre en place des services adaptés à l'enfant qui présente des comportements difficiles, plus il sera difficile de remédier à la situation (Keenan, 2003; Walker *et al.*, 2004). Par conséquent, le personnel scolaire doit agir dès l'apparition des premiers comportements difficiles au cours du préscolaire et du primaire. Un dépistage précoce des troubles émergents de comportement visant à offrir rapidement un service éducatif adapté aux besoins de l'élève au sein de sa classe doit être envisagé. À cette fin, certains outils de dépistage des problèmes émergents de comportement peuvent s'avérer très utiles. À titre d'exemple, l'échelle comportementale du *Profil socio-affectif de l'enfant* (Dumas, LaFreniere, Capuano et Durning, 1997) permet d'évaluer la compétence sociale et les difficultés d'adaptation des enfants d'âge préscolaire alors que le *Lollipop* (Venet, Normandeau, Letarte et Bigras, 2003) évalue le degré de préparation de l'enfant à l'école. Récemment, dans le cadre de l'étude de Breton (2009), une adaptation française du *Early Screening Project* (Walker, Severson et Feil, 1995) a été réalisée. Cette procédure de dépistage précoce permet de dépister les jeunes élèves qui risquent de développer des troubles intériorisés ou extériorisés du comportement lorsqu'ils fréquentent un service éducatif préscolaire (4 ou 5 ans). Pour plus de fiabilité au cours des procédures de dépistage de troubles émergents de comportement, il est toutefois recommandé de varier les sources d'information (p. ex. : collecte d'informations auprès de plusieurs personnes, utilisation de méthodes d'observation et d'évaluation variées) (Roskam *et al.*, 2009).

> Plus nous tardons à mettre en place des services adaptés à l'enfant qui présente des comportements difficiles, plus il sera difficile de remédier à la situation.

La prévention des problèmes de comportement à l'école commence par l'établissement d'un climat sécurisant où les attentes sont clairement définies par des intervenants qui agissent avec cohérence et constance auprès des élèves (Mayer, 2001). En ayant recours à des stratégies d'enseignement efficaces, l'enseignant qui se montre sensible à la diversité des élèves peut créer un environnement d'apprentissage respectueux des élèves et ainsi susciter leur intérêt pour apprendre. À ce sujet, Massé (2004) propose différentes stratégies permettant d'accroître l'ouverture des élèves aux différences ainsi que des modalités d'enseignement et d'organisation de la classe qui facilitent la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées. Les activités d'enseignement-apprentissage vécues dans un environnement qui accueille la diversité, où les intérêts des élèves sont pris en compte et où leurs aptitudes sont mises à profit constituent un moyen efficace de prévention des problèmes de comportement en classe.

Établir une relation élève-enseignant positive

La perception de l'enseignant à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves en difficulté joue un rôle primordial dans la réussite de sa mise en œuvre (Avramidis *et al.*,

2000a), la qualité de la relation élève-enseignant influençant l'apparition ou non de problèmes de comportements chez certains élèves. Certaines recherches menées au préscolaire ont d'ailleurs permis de constater que la présence de conflits entre l'enseignant et l'élève constitue un bon indice permettant de prédire le développement de troubles de comportement à l'école (Hamre et Pianta, 2001; Howes, 2000; Ladd et Burgess, 2001). Les résultats de l'étude de Hamre et Pianta (2005) démontrent clairement que, plus l'enseignant fournit un encadrement chaleureux et un enseignement de qualité à l'élève à risque sur le plan comportemental, plus celui-ci vit des réussites sur les plans social et scolaire. Aussi, plus l'enseignant est habile et sensible sur le plan relationnel, moins il vit des situations conflictuelles avec les élèves qui présentent des troubles du comportement (Hamre et Pianta, 2005) et plus ceux-ci apprennent à autoréguler leurs comportements de manière positive (Brophy-Herb *et al.*, 2007; Myers et Pianta, 2008). La capacité de l'enseignant à gérer émotionnellement les situations difficiles en classe est essentielle, car sa réponse aux comportements agressifs et perturbateurs en classe a une incidence sur le développement comportemental de l'élève (Hall et Oliver, 1992). Ainsi, la présence de conduites agressives chez l'élève en début d'année scolaire aurait tendance à favoriser le développement de conflits entre l'enseignant et l'élève au cours de l'année, ayant ainsi pour effet d'augmenter la fréquence et l'intensité des conduites agressives de l'élève (Doumen *et al.*, 2008).

Plus l'enseignant est habile et sensible sur le plan relationnel, moins il vit des situations conflictuelles avec les élèves qui présentent des troubles du comportement.

En prenant conscience de l'influence de ses interventions sur la trajectoire développementale des comportements des élèves, l'enseignant sera plus en mesure de contrer les effets pervers de certaines interventions ou de certaines de ses réactions pouvant mettre en péril la qualité de la relation élève-enseignant. À titre d'exemple, l'usage de mesures punitives et de sanctions sévères n'a pour effet que de faire naître un sentiment de culpabilité ou d'humiliation chez l'élève, minant ainsi peu à peu son intérêt pour l'école et sa volonté de collaborer avec les différents acteurs (Walker *et al.*, 2004). L'enseignant peut être tenté d'utiliser ce type de méthodes d'intervention, faciles à mettre en place et qui permettent souvent de faire cesser les comportements désagréables très rapidement. Néanmoins, il s'avère que de telles pratiques nourrissent le cercle de la coercition, où les comportements difficiles ont tendance à s'endurcir et à s'exacerber et conduisent l'adulte à adopter des mesures punitives de plus en plus sévères (Landrum et Kauffman, 2006). L'enseignant bien préparé pour intervenir efficacement auprès des élèves présentant des comportements difficiles en classe sera en mesure d'agir dans l'intérêt de l'élève en s'assurant que son intervention favorise le développement de ses compétences sociales. Par le fait même, il sera en mesure de préserver une relation positive avec l'élève.

Intervenir de manière efficace

De nombreux auteurs ont fait état des mesures d'intervention permettant de prévenir l'indiscipline en classe (interventions universelles) (Archambault et Chouinard, 2009; Doyle, 2006; Soodak et McCarthy, 2006) et d'intervenir auprès des élèves ayant des difficultés comportementales (interventions spécialisées) ou des troubles chroniques du comportement (interventions individualisées) (Jolivette et Steed, 2010; Kauffman, Mostert, Trent et Pullen, 2006; Massé *et al.*, 2006). Cet article

n'a donc pas la prétention d'innover en proposant les pratiques efficaces qui suivent. Nous souhaitons plutôt rappeler l'importance de mettre en œuvre des interventions universelles et spécialisées reconnues efficaces pour intervenir auprès des élèves. Celles-ci prennent la forme de stratégies qui visent l'intervention de l'enseignant, qui sollicitent la participation des pairs et qui mobilisent l'action de l'élève sur lui-même (Soodak et McCarthy, 2006).

Parmi les interventions universelles ayant le plus d'effets sur la conduite des élèves, la présence de directives claires joue un rôle central (Bertsch, Houlihan, Lenz et Patte, 2009; Canter et Canter, 2001). La mise en place de routines stables et la présence de rétroactions positives fréquentes produisent également des effets positifs sur la conduite des élèves, principalement sur celle d'élèves qui présentent des problèmes de comportement (Badia Martin, 2006). Certaines recherches démontrent que le fait d'offrir des choix d'activités aux élèves entraîne une diminution des problèmes de comportement (Beyda, Zendall et Ferko, 2002; Powell et Nelson, 1997), alors que d'autres révèlent que le modelage des comportements positifs et les techniques renforcements incitent les élèves en difficulté à adopter des comportements appropriés en contexte d'inclusion (Malmskog et McDonnell, 1999). Les interventions suggérées par Musser, Bray, Kehle et Jenson (2001) produisent également des effets positifs sur la conduite des élèves en classe. Ces interventions se résument à : 1) présenter des règles de classe formulées de manière positive et décrivant des comportements observables et mesurables, 2) circuler dans la classe fréquemment, 3) formuler des demandes claires et directes en employant un ton de voix calme et neutre et en s'assurant que le contact visuel est établi et 4) accorder de l'attention aux élèves qui adoptent de bons comportements.

Dans certains cas, l'utilisation de renforcements positifs tels que la tenue d'une activité spéciale ou l'octroi d'une récompense s'avère un moyen efficace pour inciter les élèves qui présentent des troubles du comportement à adopter des comportements plus appropriés (Jolivette et Steed, 2010). Kerr et Nelson (2010) proposent d'attribuer des privilèges ou des récompenses de trois manières différentes : de manière dépendante, indépendante et interdépendante. Dans le premier cas, l'élève en difficulté de comportement qui atteint le critère de réussite prévu permet à sa classe de bénéficier du privilège convenu. Dans le deuxième cas, chaque élève se mérite individuellement un privilège en fonction de l'atteinte de ses propres objectifs. Dans le cas des groupes interdépendants, tous les élèves doivent atteindre le critère de réussite pour mériter le privilège prévu. Le recours au renforcement basé sur les groupes interdépendants a l'avantage de favoriser les interactions sociales et la coopération entre les élèves qui doivent travailler ensemble dans le but d'atteindre un objectif commun (Skinner, Skinner et Sterling-Turner, 2002). Bien que toutes ces façons de faire se soient avérées efficaces, le renforcement en fonction de groupes dépendants et interpendants permettrait d'obtenir de meilleurs résultats pour réduire les comportements perturbateurs en classe (Gresham et Gresham, 1982).

Les stratégies d'intervention qui mettent à profit la contribution des pairs représentent un champ d'action très intéressant en milieu inclusif. Les groupes d'apprentissage coopératif et le tutorat par les pairs permettraient d'augmenter le temps

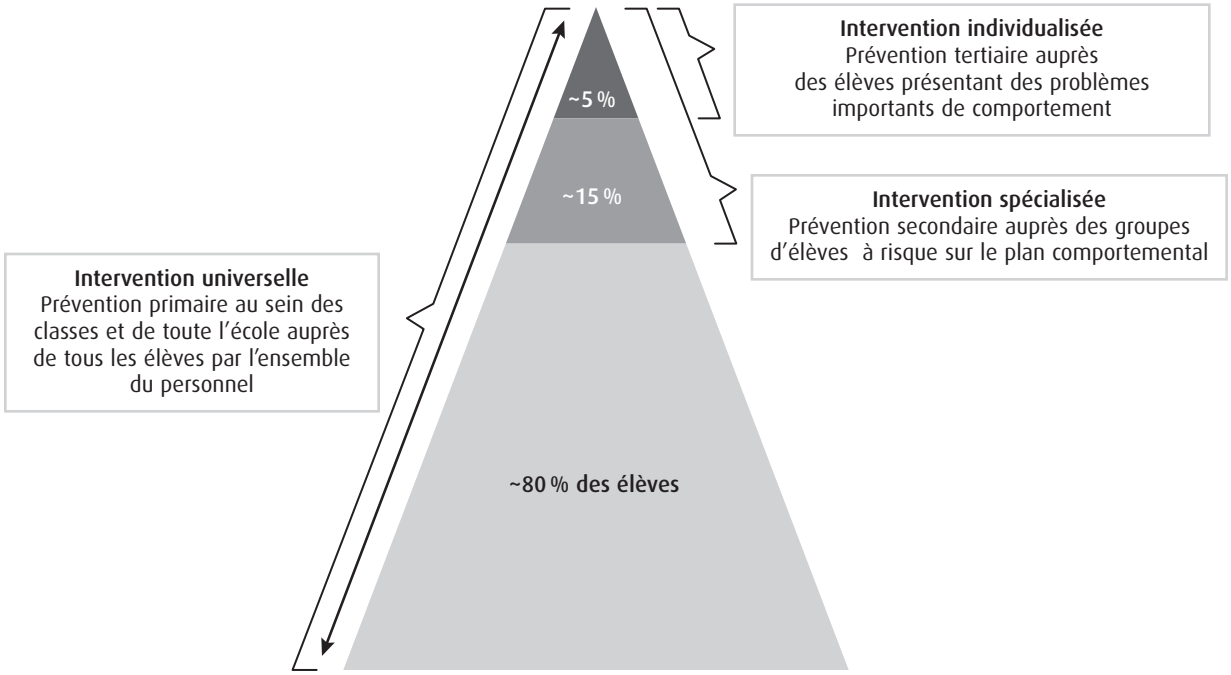
d'engagement de l'élève dans ses activités scolaires et de diminuer les risques que des élèves adoptent des comportements inappropriés en classe (Spencer, Scriggs et Mastropieri, 2003). D'après l'étude de Goldstein et Thieman (2000) auprès d'élèves présentant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire, la médiation par les pairs favorise la socialisation et la communication entre tous les élèves, qu'ils aient ou non des difficultés. Ces types de stratégies d'intervention créent des situations d'apprentissage social très riches où les comportements des pairs aidants sont imités par les élèves en difficulté, réduisant ainsi l'apparition de comportements difficiles en classe (Arceneaux et Murdock, 1997; Staub, Spauling, Peck, Galluci et Schwartz, 1996).

D'autres stratégies d'intervention offrent la possibilité à l'élève présentant des difficultés de comportement d'agir sur lui-même. L'auto-observation, l'auto-évaluation et l'autorenforcement sont des exemples de stratégies ayant démontré à maintes reprises leur efficacité (McDougall, 1998). Ils favorisent le développement de l'autocontrôle chez l'élève tout en ayant un effet positif sur sa responsabilisation et sur le développement de son autonomie (Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire et Trudeau-Leblanc, 1998). En classe inclusive, l'enseignant peut déléguer à l'élève en difficulté la responsabilité d'observer et de consigner la fréquence de certains de ses propres comportements. Prenons l'exemple de l'élève qui se lève constamment pour se rendre au bureau de l'enseignant ou pour aller parler à ses amis. Cet élève aurait à noter à l'aide d'un crochet sur une fiche personnelle de consignation chacun de ses déplacements avant de les effectuer. À la fin de la journée, il évalue s'il a atteint ou non les objectifs qu'il s'était fixés et se voit appliquer les conséquences prévues, le cas échéant. Ce type d'intervention s'avère très efficace pour diminuer la fréquence des comportements inadéquats de l'élève en difficulté et l'encourager à en adopter de nouveaux. Toutefois, l'enseignant doit préalablement s'assurer que l'élève est capable d'adopter les comportements cibles. L'enseignement de comportements alternatifs est parfois nécessaire.

Planifier l'intervention, effectuer un suivi et travailler en collaboration

Le modèle d'intervention proposé par Sugai *et al.* (2000) s'avère très prometteur pour soutenir la réussite des élèves qui présentent des problèmes de comportement en milieu inclusif. Le SW-PBS (*Schoolwide Positive Behavior Support*) propose l'implantation de mesures de soutien à l'élève répondant à ses besoins spécifiques. À chacun des trois niveaux d'intervention, l'élève bénéficie de mesures d'aide et d'un entraînement aux comportements visés, adaptés à l'évaluation de sa situation et aux ressources disponibles (voir la figure qui suit).

Figure 1. **Continuum des mesures de soutien comportemental pour tous les élèves selon le *Programwide/Schoolwide Positive Behavior Support (PW/SW PBS)***



Source : Adaptation et traduction libre à partir de Stormont, Lewis, Beckner et Johnson (2008). *Implementing Behavior Support Systems in Early Childhood and Elementary Settings*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, p. 9.

Le premier niveau d'intervention s'adresse à tous les élèves et vise la prévention primaire ou l'intervention universelle en matière d'éducation comportementale. On y trouve les pratiques d'enseignement et d'encadrement permettant de prévenir l'apparition des problèmes de comportement à l'école. Le deuxième niveau s'adresse à certains élèves jugés à risque sur le plan comportemental pour lesquels les mesures universelles ne suffisent pas. Une intervention plus spécialisée sera alors envisagée. En contexte inclusif, cette intervention peut être réalisée au sein de la classe ordinaire au moyen d'un plan d'intervention prévoyant des mesures particulières d'encadrement et de suivi pour cet élève. Selon ses besoins, l'élève pourrait participer aux activités offertes par un personnel qualifié dans le cadre d'un programme de prévention et d'intervention qui s'adresse à une clientèle spécifique d'élèves (p. ex. : des programmes de gestion du stress, de gestion de la colère, de prévention des toxicomanies, etc.). Le troisième niveau d'intervention s'adresse à un petit nombre d'élèves. Il prévoit des mesures d'interventions individualisées qui mettent à contribution des ressources spécialisées qui travaillent auprès de l'élève et de sa famille. Il peut parfois être nécessaire, lorsque les besoins de l'élève l'exigent, que ces mesures d'aide soient offertes au sein d'un service spécialisé (p. ex. : dans le milieu scolaire,

dans le milieu de la santé ou des services sociaux). Toutefois, il est recommandé de réduire au minimum la durée d'un placement au sein d'un groupe d'élèves qui présentent des problèmes importants de comportement pour les raisons expliquées précédemment. Dans la plupart des cas, l'école est en mesure d'offrir les services de niveau tertiaire tout en maintenant l'élève en contexte inclusif. Par exemple, l'école peut offrir à l'élève un suivi sur mesure, incluant un enseignement individualisé (sur le plan scolaire et social), des mesures particulières d'encouragement (renforçateurs), des communications régulières avec la famille et les autres intervenants concernés (carnet journalier de communication) et des services professionnels adaptés (p. ex. : psychologie, psychoéducation, service social, etc.).

La particularité du modèle proposé par Sugai *et al.* (2000) réside dans le fait que tous les intervenants sont impliqués auprès de tous les élèves. Les mesures universelles s'adressent à tous les élèves, qu'ils présentent des difficultés comportementales ou non. Les intervenants qui agissent à chacun des trois niveaux travaillent en collaboration et ils voient à multiplier les possibilités de généralisation des apprentissages des élèves. Ainsi, lorsque cela est nécessaire, des services plus spécialisés sont offerts à l'élève qui présente des problèmes de comportement plus sérieux (niveaux 2 et 3) sans toutefois exclure celui-ci du cadre scolaire universel (niveau 1).

L'inclusion présuppose une organisation du milieu éducatif qui permet d'offrir des services de qualité à tous les élèves. Actuellement, certains milieux scolaires investissent beaucoup de temps et d'énergie à mettre en place des mesures coercitives et punitives en réaction aux problèmes de comportement (p. ex. : punition, suspension, expulsion) plutôt qu'à mettre en œuvre de mesures éducatives visant le développement des compétences sociales (Mayer et Leone, 1999). Face aux écarts de conduite, le personnel scolaire a souvent recours à un système de gestion des manquements où sont compilés tous les manquements de l'élève. Lorsque ce type de système conduit le personnel scolaire à appliquer des mesures comme la copie, la retenue, l'exclusion d'une activité ou encore la suspension de l'école, on remarque souvent un effet dissuasif chez les élèves qui ne présentent pas de difficultés importantes de comportement. Cependant, ces mesures n'enseignent rien. C'est pourquoi elles sont particulièrement inefficaces auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement ou des troubles du comportement (Diem, 1988; Walker *et al.*, 2004). Son usage répété aurait même pour effet d'augmenter les risques d'échec scolaire, de décrochage scolaire et même de criminalité chez l'élève ayant des troubles du comportement. De plus, ces approches punitives ne permettraient pas de créer un climat positif à l'école ni d'empêcher l'apparition et l'accroissement des problèmes de comportement (Mayer, 1995; Patterson, Reid et Dishion, 1992). Il est donc essentiel que les systèmes de gestion des comportements permettent plutôt aux intervenants de bien évaluer la fréquence, la constance et la gravité des comportements déviants afin d'intervenir de manière différenciée selon les besoins de l'élève (niveaux 2 et 3 de la figure). De cette manière, les systèmes de gestion des comportements ne se réduisent pas uniquement à une application systématique de conséquences ayant peu de portée éducative. Ils permettent davantage de comprendre la problématique comportementale de chaque élève dans un but d'y remédier.

Conclusion

Comme pour tous les autres groupes d'élèves en difficulté, l'accueil des élèves qui présentent des problèmes importants de comportement exige du temps et une planification de mesures de soutien répondant à leurs besoins (Rigazzio-Digilio et Beninghof, 1994). En milieu inclusif, une réorganisation des rôles des membres du personnel scolaire et des autres partenaires de l'éducation (famille, communauté) est parfois nécessaire (Rousseau et Prud'homme, 2010). Considérant que le sentiment de compétence des enseignants à l'égard de la gestion des comportements difficiles en classe est plus élevé lorsque des mesures de soutien sont disponibles, il s'avère essentiel qu'ils se sentent bien épaulés dans leur mission éducative auprès de ces élèves (Center et Ward, 1987).

Faire œuvre d'éducation auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement en milieu scolaire inclusif exige que les membres du personnel soient bien outillés pour comprendre le vécu de ces élèves et pour intervenir de manière à contribuer positivement à leur développement personnel, social et scolaire. Pour ce faire, une meilleure préparation du personnel scolaire s'impose ainsi qu'une réorganisation des services à l'élève basée sur un continuum d'interventions tenant compte des réalités individuelles des élèves en trouble du comportement et de leurs besoins. La réussite éducative des élèves présentant des comportements difficiles en milieu inclusif est possible lorsque les intervenants scolaires sont prêts à les accueillir, lorsqu'ils croient en eux et qu'ils interviennent dans une visée éducative avec respect en toute circonstance.

Considérant que le sentiment de compétence des enseignants à l'égard de la gestion des comportements difficiles en classe est plus élevé lorsque des mesures de soutien sont disponibles, il s'avère essentiel qu'ils se sentent bien épaulés dans leur mission éducative auprès de ces élèves.

Références bibliographiques

ALLEN, S. J. et BLACKSTON, A. R. (2003). Training preservice teachers in collaborative problem solving: An investigation of the impact on teacher and student behaviour change in real-world settings. *School Psychology Quarterly*, *18*, 22-51.

ALVAREZ, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 1113-1126.

ARCENEAUX, M. C. et MURDOCK, J. Y. (1997). Peer prompting reduces disruptive vocalizations of student with developmental disabilities in a general eighth-grade classroom. *Focus on Autism and Others Developmental Disabilities*, *12*(3), 182-186.

ARCHAMBAULT, J. et CHOUINARD, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. et BURDEN, R. (2000a). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 277-293.

AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. et BURDEN, R. (2000b). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, *20*(2), 191-201.

BADIA MARTIN, M. D. M. (2006). Disruptive behaviour in schools. *Education Journal*, *92*, 33-35.

BAKER, P.H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, *33*(3), 51-64.

BEGENY, J. C. et MARTENS, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, *21*(3), 262-285.

BERTSCH, K. M., HOULIHAN, D., LENZ, M. A. et PATTE, C. A. (2009). Teachers' commands and their role in preschool classrooms. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *7*(1), 133-162.

BEYDA, S. D., ZENDALL, S. S. et FERKO, D. J. K. (2002). The relationship between teacher practices and the task-appropriate and social behavior of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *27*(3), 236-255.

BLAYA, C. et BEAUMONT, C. (2007, 22 février). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école : un tour d'horizon international*. Conférence présentée lors de la Journée-conférence sur la violence à l'école, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

BORG, M. G., RIDING, R. J. et FALZON, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, *11*(1), 59-75.

BROPHY-HERB, H. E., LEE, R. E., NIEVAR, M. A. et STOLLAK, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *28*(2), 134-148.

BURKE, R. J., GREENGLASS, E. R. et SHWARZER, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, *9*, 261-275.

CANTER, L. et CANTER, M. (2001). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom* (3e éd.). Santa Monica, CA : Lee Canter & Associates.

CANTIN, S., VITARO, F., BRENDGEN, M., DUBOIS, N.F., BOIVIN, M., TREMBLAY, R. E. et PÉRUSSE, D. (2006). Contextes et processus relationnels associés au développement des conduites agressives à la période préscolaire : l'influence négative des amis. *Premier congrès biennal du CQJDC*. Québec.

CENTER, Y. et WARD, J. (1987). Teachers' attitude towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, *34*(1), 41-56.

CLOUGH, P. et LINDSAY, G. (1991). *Integration and the Support Service*. London : NFER.

CORCORAN, T. B., SHIELDS, P. M. et ZUCKER, A. A. (1998). *Evaluation of NSF's Statewide Systemic Initiatives (SSI) Program: The SSIs and Professional Development for Teachers*. Menlo Park, CA : SRI International.

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*, 1-23.

DICKENS-SMITH, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion*. Report ED381486.

DIEM, R.A. (1988). On campus suspensions: A case of study. *The High School Journal*, *72*(1), 36-39.

DISHION, T. J., DODGE, K. A. et LANSFORD, J. E. (2008). Deviant by design: Risks associated with aggregating deviant peers into group prevention and treatment programs. *Prevention Researcher*, *15*(1), 8-11.

DISHION, T. J. et PATTERSON, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior. Dans D. Cicchetti et D. Cohen (dir.), *Developmental Psychopathology* (éd. révisée, vol. 3 : Risk, Disorder, and Adaptation) (p. 503-541). New York : Wiley & Sons.

DODGE, K. A., LANSFORD, J. E. et DISHION, T. J. (dir.). (2006). *Deviant Peer Influences in Programs for Youth*. New York : Guilford Press.

DOUMEN, S., VERSCHUEREN, K., BUYSE, E., GERMEIJS, V., LUYCKX, K. et SOENENS, B. (2008). Reciprocal relations between teacher–child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *37*(3), 588–599.

DOYLE, W. (2006). Ecological approches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (p. 97-125). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

DUMAS, J.-E., LAFRENIÈRE, P. J., CAPUANO, F. et DURNING, P. (1997). *Profil socio-affectif (PSA)*. Paris : Les Éditions du Centre de psychologie appliquée.

DUMAS, J. E., PRINZ, R. J., SMITH, E. P. et LAUGHLIN, J. (1999). The Early Alliance prevention trial: An integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *2*, 37-53.

FRIEDMAN, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. Journal of Educational Research, *88*(5), 281-289.

FRITZ, J. J., MILLER-HEYL, J., KREUTZER, J. C. et MACPHEE, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *The Journal of Educational Research*, *88*(4), 200-208.

GAUDREAU, N. (2011a). La formation à la gestion positive des situations de classe (GPS) : une bonne manière de prévenir les problèmes de comportement chez les jeunes du primaire, *Vie pédagogique*, 156. [En ligne]. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/156/index.asp?page=dossierB_1] (Consulté le 30 juin 2011).

GAUDREAU, N. (2011b). *Les comportements difficiles en classe : les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.

GIANGRECO, M. F. et DOYLE, M. B. (1999). Curricular and instructional considerations for teaching students with disabilities in general education classrooms. Dans S. E. Wade (dir.), *Inclusive Education. A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers* (p. 51-70). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

GOLDER, G., NORWICH, B. et BAYLISS, P. (2005). Preparing teacher to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: Evaluating a PCGE development. *British Journal of Special Education*, *32*, 92-99.

GORDON, L. M. (2001). High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management, *Annual Meeting of the California Council on Teacher Education*. San Diego, CA.

GRESHAM, F. M. et GRESHAM, G. N. (1982). Interdependent, dependent and interdependent group contingencies for controlling disruptive behavior. *The Journal of Special Education*, *10*, 101-110.

HALL, S. et OLIVER, C. (1992). Differential effects of severe self-injurious behaviour on the behaviour of others. *Behavioral Psychotherapy*, *20*, 35-365.

HAMRE, B. K. et PIANTA, R. C. (2001). Early teacher-child relationship and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72*, 625-638.

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.

HANKO, G. (2002). The emotional experience of teaching. Dans P. Gray (dir.), *Working with Emotions. Responding to the Challenge of Difficult Pupils' Behaviour in Schools*. London : Routledge.

HASTINGS, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, *25*, 207-221.

HASTINGS, R. P. et BHAM, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, *24*(1), 115-127.

HASTINGS, R. P. et BROWN, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviours on special educators' burnout. *Mental Retardation*, *40*(2), 148-156.

HELFIN, L. J. et BULLOCK, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, *43*, 103-112.

HOOVER-DEMPSEY, K. V., WALKER, J. M. T., JONES, K. P. et REED, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, *18*, 843-867.

HOWES, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationship and children's second grade peer relations. *Social Development*, *9*, 191-204.

JEFFREY, D. et SUN, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

JOLIVETTE, K. et STEED, E. A. (2010). Classroom management strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, *13*(3), 198-213.

JONES, H. A. et CHRONIS-TUSCANO, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(10), 918-929.

JOYCE, B. et SHOWERS, B. (2002). *Student Achievement through Staff Development*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

KAUFFMAN, J. M., MOSTERT, M. P., TRENT, S. C. et PULLEN, P. L. (2006). Managing Classroom Behavior: *A Reflective Case-Based Approach* (4e éd.). Boston, MA : Pearson Education.

KEENAN, K. (2003). Le développement et la socialisation de l'agressivité pendant les cinq premières années de la vie. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. V. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.

LADD, G. W. et BURGESS, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, *72*, 1579-1601.

LANDRUM, T. J. et KAUFFMAN, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (p. 47-71). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

LE BLANC, M.-J., DIONNE, J., PROULX, J., GRÉGOIRE, J.-C. et TRUDEAU-LEBLANC, P. (1998). *Intervenir autrement : un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

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.

LEWIS, V. E. (2001). *User Assessments of Glasser-Based Behavioral Management Inservice Programs for Teachers*. Drake University, Des Moines, IA.

MALMSKOG, S. et MCDONNELL, A.P. (1999). Teacher-mediated failitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early Chilhood*, *19*(4), 203-216.

MASSÉ, L., DESBIENS, N. et LANARIS, C. (dir). (2006). *Les troubles du comportement à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

MAYER, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, *28*, 467-478.

MAYER, G. R. (2001). Antisocial behavior: Its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, *24*(4), 414-429.

MAYER, G. R. et LEONE, P. (1999). A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. *Education and Treatment of Children*, *22*(3), 333-356.

MCDOUGALL, D. (1998). Research on self-management techniques used by students with disabilities in general education setting: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, *19*(5), 310-320.

MELBY, L. C. (1995). *Teacher Efficacy and Classroom Management: A Study of Teacher Cognition, Emotion and Strategy Usage Associated with Externalizing Student Behaviour*. Thèse de doctorat inédite. Université de Californie.

MURIK, J., SHADDOCK, A., SPINKS, A., ZILBER, D. et CURRY, C. (2005). Reported strategies for responding to the aggressive and extremely disruptive behaviour of students who have special needs. *Australasian Journal of Special Education*, *29*(1), 21-39.

MYERS, S. S. et PIANTA, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationship and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(3), 600-608.

NDORERAHO, J.-P. et MARTINEAU, S. (2006). *Une problématique des débuts de la carrière en enseignement*. [En ligne]. [http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article104] (Consulté le 20 novembre 2009).

OHLHAUSEN, M., MEYERSON, M. et SEXTON, T. (1992). Viewing innovations through the efficacy-based change model: A whole language application. *Journal of Reading*, *35*, 536-541.

PATTERSON, G. R., KUPERSMIDT, J. B. et VADEN, N. A. (1992). *A Social Learning Approach: Antisocial Boys* (vol. 4). Eugene, OR : Castalia.

PATTERSON, G. R., REID, J. B. et DISHION, T. J. (1992). *A Social Learning Approach: IV. Antisocial Boys*. Eugene, OR : Castalia.

POWELL, S. et NELSON, B. (1997). Effect of choosing academic assignments on a student with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *30*(1), 185-186.

REICHER, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(3), 213-246.

RIGAZZIO-DIGILIO, A. et BENINGHOF, A. (1994). Toward inclusionary educational programs: A school-based planning process. *Special Education Leadership Review*, *2*(1), 81-92.

RIMM-KAUFMAN, S. E. et SAWYER, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, *104*, 321-341.

ROSENBERG, M. S., SINDELAR, P. T. et HARDMAN, M. L. (2004). Preparing highly qualified teachers for students with emotional or behavioral disorders: The impact of NCLB and IDEA. *Behavioral Disorders*, *29*, 266-278.

ROSKAM, I., STIÉVENART, M., MEUNIER, J. C., VAN DE MOORTELE, G., KINOO, P. et NASSOGNE, M. C. (2011). Le diagnostic précoce des troubles du comportement externalisé est-il fiable? Mise à l'épreuve d'une procédure multi-informateurs et multiméthodes. *Pratiques psychologiques*, *17*(2), 189-200.

ROSS, J. et BRUCE, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *Journal of Educational Research*, *101*(1), 50-60.

ROSS, J.A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. *Advances in Research on Teaching, 7*, 49-73.

ROUSSEAU, N. et PRUD'HOMME, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 1-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.

ROYER, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée*. Québec : Corporation école et comportement.

ROYER, É. (2010). L'amélioration de la formation des enseignants est déterminante. *Le Monde*, 3 avril.

SAWKA, K. D., MCCURDY, B. L. et MANNELLA, M. C. (2002). Strengthening emotional support services: An empirically based model for training teachers of students with behaviour disorders. *Journal of Emotional and Behavioural* Disorders, *10*, 223-232.

SEEMAN, H. (2000). *Preventing Classroom Discipline Problems: A Guide for Educators* (2e éd.). Lancaster, PA : Technomic.

SHERNOFF, E. S. et KRATOCHWILL, T. R. (2007). Transporting an evidence-based classroom management behavior problem to a school: An analysis of implementation, outcomes, and contextual variables. *School Psychology Quarterly*, *22*(3), 449-472.

SKAALVIK, E. M. et SKAALVIK, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 611-625.

SKINNER, C. H., SKINNER, A. L. et STERLING-TURNER, H. E. (2002). Best practices in contingency management: Application of individual and group contingencies in educational settings. Dans A. Thomas et J. Grimes (dir.), *Best Practices in School Psychology IV* (p. 817-830). Bethesda, MD : NASP.

SOODAK, L. C. et MCCARTHY, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. Dans C. M. Evertson et C. S. Weinstein (dir.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (p. 461-489). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

SOODAK, L. C., PODELL, D. M. et LEHMAN, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, *31*(4), 480-497.

SPENCER, V. G., SCRIGGS, T. E. et MASTROPIERI, M. A. (2003). Content area learning in middle school social studies classrooms and students with emotional or behavioral disorders: A comparison of strategies. *Behavioral Disorders*, *28*, 77-93.

STAUB, D., SPAULING, M., PECK, C. A., GALLUCI, C. et SCHWARTZ, I. (1996). Using nondisabled peers to support the inclusion of students with disabilities at the junior school level. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *21*(4), 194-205.

STEIN, M. et WANG, M. (1998). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, *4*, 171-187.

VENET, M., NORMANDEAU, S., LETARTE, M.-J. et BIGRAS, M. (2003). Les propriétés psychométriques du Lollipop. *Revue de psychoéducation*, *32*(1), 165-176.

VITARO, F. et TREMBLAY, R. E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive boys' friendships and social adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *22*(4), 457-475.

WALKER, H. M., RAMSEY, E. et GRESHAM, F. M. (2004). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices* (2e éd.). Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.

WALKER, H. M., SEVERSON, H. H. et FEIL, E. G. (1995). *ESP Early Screening Project. A Proven Child Find Process*. Longmont, CO : Sopris West.

WEISS, I. R., MONTGOMERY, D. L., RIDGWAY, C. J. et BOND, S. L. (1998). *Local Systemic Change through Teacher Enhancement: Year Three Cross-Site Report*. Chapel Hill, NC : Horizon Research.

WOOLFOLK, A. E., ROSOFF, B. et HOY, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, *6*, 137-148.