

Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement

Analysis of the implementation of a school consulting program aimed at helping teachers integrate adolescents with behavior disorders

Análisis de la implantación de un programa de acompañamiento de maestros para favorecer la inclusión de adolescentes con problemas de comportamiento

Line Massé, Caroline Couture, Vanessa Levesque and Jean-Yves Bégin

Volume 42, Number 1, 2016

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1036892ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1036892ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Massé, L., Couture, C., Levesque, V. & Bégin, J.-Y. (2016). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 4–38. <https://doi.org/10.7202/1036892ar>

Article abstract

This article presents some results of the evaluative research that was conducted on a collaborative school consulting program to facilitate integration of adolescents with behavior disorders in mainstream classes of secondary schools. It examines particularly the stakeholders' perceptions regarding the conditions of program effectiveness. Semi-structured interviews were conducted with teachers ($N = 42$), resource persons accompanying individuals or groups ($N = 11$) and school managers ($N = 8$). According to qualitative analysis of the interviews, the program should be easily implemented with secondary teachers in order to facilitate the integration of EBD students. The problem solving process seems the core element of the program.

Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement¹



Line Massé
Professeure

Université du Québec à Trois-Rivières



Caroline Couture
Professeure

Université du Québec à Trois-Rivières



Vanessa Levesque
Assistante de recherche

Université du Québec à Trois-Rivières



Jean-Yves Bégin
Professeur

Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ – Cet article présente les résultats d'une recherche portant sur l'évaluation d'un programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire afin de faciliter l'inclusion scolaire d'élèves présentant des troubles du comportement, en particulier les perceptions des acteurs concernant les conditions d'efficacité du programme. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de 42 enseignants ayant été accompagnés, onze accompagnateurs et huit directions d'école. Selon l'analyse qualitative des résultats, le programme peut facilement être mis en place auprès des enseignants qui œuvrent dans les écoles secondaires afin de faciliter l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. L'élément clé du programme semble être les activités de résolution de problème basées sur une évaluation fonctionnelle des comportements problématiques.

MOTS CLÉS – accompagnement, consultation scolaire, évaluation fonctionnelle des comportements, enseignant, trouble du comportement.

¹Nous tenons à remercier le Fonds de recherche société et culture du Québec, en particulier le programme d'action concertée *Persévérance et réussites scolaires*, qui a rendu possible la réalisation de ce projet de recherche.

1. Introduction et problématique

L'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est favorisée par la plupart des politiques scolaires des pays industrialisés (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011; ministère de l'Éducation nationale, 2012). L'intégration scolaire stipule que tout élève doit être scolarisé dans le cadre scolaire le plus normal possible et qu'il faut d'abord considérer la classe ordinaire avec les adaptations et le soutien nécessaire comme lieu privilégié pour la scolarisation des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, p. 5). Ce n'est que lorsque l'intégration n'est pas dans le meilleur intérêt de l'élève ou lorsqu'elle constitue une contrainte excessive pour son entourage (par exemple, l'élève présente un danger pour son entourage) que d'autres mesures de scolarisation sont envisagées. Quant à l'inclusion scolaire, elle renvoie à la conception que tout élève, peu importe ses handicaps, difficultés ou particularités de fonctionnement, doit être scolarisé à temps plein dans la classe ordinaire de l'école de son quartier qui correspond à son âge chronologique (Rousseau, 2010, p. 254). De façon générale, comparativement à la scolarisation en classe spéciale, la pratique de l'inclusion scolaire apporte des bénéfices aux élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, notamment sur les plans de l'intégration sociale, du rendement scolaire et de la diplomation (Norwich et Kelly, 2005; Vienneau, 2010). Pour ce qui est de la situation particulière des élèves présentant des troubles du comportement, l'inclusion scolaire aurait des effets bénéfiques similaires (Huber, Rosenfeld et Fiorello, 2001; Landrum, Katsiyannis et Aechwamety, 2004; Rousseau, Tétreault, Fréchette, Thibodeau, Vézina et Bergevin, 2012).

Parmi les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, ceux présentant des difficultés d'ordre comportemental ou des troubles de comportement sont reconnus comme étant les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire et leur expérience d'inclusion est souvent moins positive (Avramidis et Norwich, 2002). Au Québec, alors qu'on a observé une augmentation de l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage entre 1998 et 2006, on a observé une diminution de l'intégration des élèves ayant des troubles du comportement (entre 4,8 % et 14,3 % selon le code de difficulté), en particulier au secondaire (Gaudreau, Legault, Brodeur, Hurteau, Dunberry, Séguin, et Legendre, 2008). Les comportements difficiles des élèves entraînent du stress chez les enseignants (Comité

syndical européen de l'éducation, 2009; Genoud, Brodard et Reicherts, 2009; Jeffrey et Sun, 2006), diminuent leur sentiment d'auto-efficacité et leur bien-être, et peuvent mener à l'épuisement professionnel (Alvarez, 2007; Hastings et Bham, 2003). Ils ont également un impact négatif sur le temps consacré à l'enseignement et sur le rendement scolaire des autres élèves (Poulou et Norwich, 2000). Par ailleurs, les résultats des recherches montrent que l'inclusion réussie est largement tributaire des pratiques des enseignants et particulièrement de leur habileté à différencier l'enseignement selon les besoins des élèves (Gaudreau, 2011).

Même si les enseignants jouent un rôle critique dans le succès de l'inclusion scolaire, plusieurs recherches montrent qu'ils se sentent démunis et mal préparés pour gérer les comportements difficiles des élèves (Begeny et Martens, 2006), en particulier les enseignants du secondaire (Baker, 2005). Certains enseignants manquent également de confiance pour intervenir efficacement auprès de ces élèves. Des recherches montrent effectivement un écart entre les pratiques jugées probantes pour les élèves présentant des difficultés comportementales et celles qui sont effectivement utilisées par les enseignants en classe, et que lorsque celles-ci sont utilisées, ce serait à faible fréquence ou de la mauvaise façon (Gable, Rothrauff, Thornburg et Mauzy, 2010; Maggin, Wheby, Moore Partin, Robertson, R. et Oliver, 2011). Une étude suggère qu'un manque de formation continue, de soutien et de connaissances puisse contribuer à maintenir cet écart important entre les pratiques considérées comme exemplaires pour les élèves présentant des troubles du comportement et celles qui sont effectivement utilisées par certains enseignants dans les écoles (Murik, Shaddock, Spinks, Zilber et Curry, 2005). Ainsi, par défaut de moyen, plusieurs enseignants utilisent des stratégies réactives négatives, comme les réprimandes, les menaces, les punitions et l'expulsion, au lieu d'utiliser des stratégies proactives et positives comme les directives efficaces et le renforcement (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008). Souvent sans s'en rendre compte, le recours à de telles stratégies est susceptible de provoquer l'augmentation de l'escalade et des rapports de force à l'origine même de l'aggravation des problèmes de comportement. De plus, l'utilisation de stratégies majoritairement réactives négatives est liée à une augmentation du stress des enseignants et à une diminution des comportements d'attention à la tâche (Clunies-Ross, Little et Kienhuis 2008; Leflot, van Lier, Onghena et Colpin, 2010). Par ailleurs, plusieurs études montrent que plus les enseignants possèdent un fort sentiment d'auto-efficacité, plus ils sont ouverts à l'inclusion scolaire de ces élèves au sein de leur classe et plus ils croient qu'ils peuvent réussir (Baker, 2005;

Savolainen, Engelbrecht, Nel et Malinen, 2012). Aussi, les attitudes positives des enseignants par rapport à l'inclusion scolaire sont liées à la formation suffisante reçue à l'égard de la compréhension et de la gestion des comportements difficiles (Drysdale, Williams et Meaney, 2007; Ross-Hill, 2009) et au soutien humain offert (Avramidis et Norwich, 2002; Glazzard, 2001; Harmon, 2009).

Ces résultats soulignent l'importance d'offrir aux enseignants de la formation au sujet des interventions efficaces auprès des élèves présentant des troubles du comportement et du soutien pour la mise en œuvre de ces interventions, et ce, tant pour le succès de l'inclusion scolaire de ces élèves que pour le bien-être des enseignants. Les activités ponctuelles de développement professionnel des enseignants portant sur la gestion des comportements difficiles en classe produisent certains effets positifs à court terme, mais elles semblent insuffisantes pour produire des changements à long terme dans les attitudes et les pratiques des enseignants (Arcia, Frank, Sánchez-LaCay et Fernández, 2000; Giallo et Hayes, 2007; Zentall et Javorsky, 2007). Selon Sawka, McCurdy et Mannella, (2002), sans soutien à long terme ou sans accompagnement, on ne peut s'attendre à ce que les habiletés enseignées lors de formations soient implantées ou, si elles le sont, ce serait avec un très faible degré d'intégrité. Le soutien et l'accompagnement sont vus par de nombreux experts comme une composante essentielle pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant des troubles du comportement (Simpson, Peterson et Smith, 2011).

Plusieurs modèles d'accompagnement ou de consultation scolaire se retrouvent dans les écrits, mais deux modèles concernant les jeunes présentant des troubles du comportement ont particulièrement fait l'objet de recherches : le modèle comportemental et le modèle de la santé mentale. Bien que plusieurs recherches montrent que ces deux modèles d'accompagnement obtiennent des résultats positifs concernant les élèves qui présentent des troubles du comportement, la plupart de ces recherches ont été menées au primaire et non au secondaire (Hugues, Loyd et Buss, 2008; Sheridan, Clarke et Burt, 2008). Au secondaire, le contexte d'intervention est différent en raison de la multiplicité des acteurs scolaires qui gravitent autour des élèves et de la moins bonne connaissance des élèves par les enseignants. En effet, comparativement aux enseignants du primaire, les enseignants du secondaire passent moins de temps auprès de chacun de leurs élèves et ont à composer avec un plus grand nombre d'élèves. D'autre part, les problèmes rencontrés par les adolescents diffèrent de ceux rencontrés par les enfants. Les difficultés comportementales sont souvent plus cristallisées qu'à l'enfance ou

s'accompagnent d'autres problèmes, par exemple la dépression ou la toxicomanie, ce qui rend la situation plus complexe à analyser. Aussi, la plupart des modèles de consultation ont été développés aux États-Unis ou dans un milieu scolaire anglophone, d'où la nécessité de vérifier si de tels modèles d'action peuvent être implantés dans le contexte scolaire québécois. L'évaluation du modèle d'action est d'ailleurs considérée comme une étape essentielle pour toute évaluation de programme (Chen, 2015).

2. Contexte théorique

Le soutien offert aux enseignants pour les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage prend souvent la forme d'un service de consultation scolaire où l'enseignant et une personne-ressource participent à un processus de résolution de problème pour améliorer la situation problématique rencontrée par un élève. Selon Salzman (2008), la plupart des modèles de consultation scolaire utilisent un processus de résolution de problème dans une relation triadique consultant-enseignant-élève. Ce qui est le cas du modèle de consultation comportemental et du modèle issu de la santé mentale.

2.1 Les services de consultation scolaire

La consultation comportementale s'appuie sur les principes de l'apprentissage social et du conditionnement opérant pour comprendre comment certaines contingences de l'environnement influencent les comportements de l'élève ou de l'enseignant. Elle implique généralement le repérage des comportements de l'élève qui posent problème pour l'enseignant, l'évaluation fonctionnelle de ces comportements ainsi que l'élaboration, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation d'un plan d'action pour modifier ces comportements (Martens et DiGennaro, 2008).

Le modèle de consultation issu de la santé mentale, souvent associé avec le modèle développé initialement par Caplan (2004), met l'accent sur les facteurs intrapsychiques comme les sentiments de l'enseignant, ses attitudes, ses perceptions et ses croyances, de façon à améliorer ses relations avec ses élèves actuels ou futurs. Le but premier est d'améliorer les habiletés et l'efficacité de l'enseignant dans ses interventions auprès de l'élève ou d'autres élèves ayant des problèmes semblables. Les interventions du consultant comprennent la formation, les instructions, le modelage, le questionnement, l'observation, le soutien émotif et le renforcement de la relation (tant celle entre le consultant et l'enseignant que celle entre l'enseignant et l'élève).

Dans une métaanalyse de 25 études portant sur des services de consultations, Reddy Barboza-Whitehead, Files et Rubel, (2000) rapportent les tailles des effets dès que la consultation comportementale est associée à des effets positifs importants sur le client (enfant ou adolescent) (taille des effets (TE) = 1,41) et sur la personne qui consulte (parent ou enseignant) (TE = 1,51), alors que la consultation issue du modèle de la santé mentale produit des effets modérés seulement sur le plan de la personne qui consulte (TE = 0,53) et peu de résultats significatifs sur le client. Les deux types de consultation sont particulièrement efficaces pour les jeunes qui présentent des problèmes de comportements externalisés (TE = 1,49) et pour la personne qui consulte. Pour la personne qui consulte, on trouve des effets importants sont trouvés sur le plan de l'apprentissage de nouvelles habiletés (TE = 2,29) et des effets modérés sur l'amélioration des connaissances (TE = 0,58) et le changement de perceptions ou d'attitudes (TE = 0,51). Sur le plan systémique, des changements sont observés sur l'utilisation des services psychologiques (TE = 3,82) et sur la réduction des références pour de l'évaluation psychoéducationnelle (TE = 0,86). Un petit effet positif est noté sur la réduction de placement dans des services spécialisés (TE = 0,29). Ces résultats s'appliquent toutefois principalement pour les écoles primaires, puisque l'échantillon est constitué essentiellement d'élèves et d'enseignants du primaire (près de 99 % des études). Des analyses effectuées selon l'âge des sujets montrent toutefois que les modèles de consultation comportementale appliqués auprès d'une population adolescente (3 études) produisent des effets importants sur l'amélioration de leurs comportements (TE = 2,70). Mentionnons que, dans cette méta-analyse, les auteurs ont utilisé quatre méthodes différentes pour calculer les tailles des effets, dont le d de Cohen, mais n'ont malheureusement pas précisé chaque fois lors de la présentation quel était l'indice. C'est pourquoi nous avons indiqué seulement la TE et non l'indice particulier.

Des études plus récentes sur la consultation comportementale utilisant un devis quasi expérimental avec un groupe de comparaison rapportent des résultats similaires sur l'amélioration des comportements des élèves (Boyajian, DuPaul, Handler, Eckert et McGoe, 2001; Gettinger, Stoiber et Koscik, 2008; Gettinger et Stoiber, 2006; Nadeau, Normandeau et Massé, 2012; Stoiber et Gettinger, 2011; Wilkinson, 2005, 2006) et leur rendement scolaire (DuPaul et Weyandt, 2006; Miranda, Presentacion et Soriano, 2002; Nadeau et al., 2012). On observe également une augmentation de l'utilisation, par les enseignants, des pratiques recommandées (Gettinger et al., 2008; Nadeau et al., 2012; Stoiber et Gettinger, 2011; Zentall et

Javorsky, 2007) et une amélioration de leur sentiment d'autoefficacité (Nadeau et al., 2012). Toutes ces recherches portent sur les enseignants du primaire. Une revue récente des écrits sur les modèles de consultation de santé mentale appliqués auprès d'une population de jeunes enfants (Perry, Allenm, Brennan et Bradley, 2010) révèle également que ces services sont toujours associés à une réduction des comportements problématiques des élèves, selon les enseignants.

2.2 Les groupes d'analyse des pratiques

Une nouvelle approche prometteuse pour améliorer les pratiques des enseignants est l'utilisation de groupes d'analyse des pratiques (aussi appelés communautés de pratiques ou d'apprenants, communautés d'apprentissage professionnelles ou consultation de groupe) (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). Ces groupes sont habituellement constitués pour faciliter les échanges entre les enseignants et la résolution de problème. Les participants partagent des problèmes, des outils ou les meilleures pratiques. Ces groupes diffèrent selon qu'ils sont animés ou non par une personne-ressource spécialiste dans le champ des pratiques concernées, selon le contenu touché et selon le processus suivi. Dans une recension de onze études portant sur l'impact des communautés d'apprentissage professionnelles centrées sur les apprentissages, Vescio, Ross et Adams (2008) relèvent des impacts positifs sur le rendement scolaire des élèves et sur les pratiques des enseignants. Pour ce qui des enseignants, ces auteurs notent des pratiques plus centrées sur les élèves, plus de collaboration, plus d'autonomisation (*empowerment*) et un apprentissage continu. Très peu de recherches évaluatives sont toutefois disponibles concernant l'utilisation de ces groupes pour améliorer les pratiques des enseignants par rapport aux élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental, et toutes portent sur les enseignants du primaire. Selon ces recherches, l'impact est positif sur la compréhension des problématiques des élèves, sur l'utilisation de pratiques recommandées et sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (Benn, 2005; Evans, 2005; Massé, Lanaris, Dumouchel et Tessier, 2008).

2.3 Le programme Accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire

Malgré les résultats prometteurs observés pour les services de soutien et d'accompagnement des enseignants afin de favoriser l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement, il existe peu de programmes d'accompagnement mis au point pour le contexte scolaire québécois,

en particulier pour les enseignants du secondaire. Afin de pallier cet état de fait, un programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES) a été développé (Massé et Couture, 2015). Les objectifs du programme sont d'aider les enseignants à : 1) bâtir une relation positive avec leurs élèves; 2) comprendre la nature des difficultés rencontrées par les élèves présentant des troubles du comportement et leurs besoins sous-jacents par l'entremise d'une évaluation fonctionnelle; 3) prendre conscience de leurs pratiques actuelles à l'égard de ces élèves et de leur efficacité; 4) choisir un plan d'action approprié pour résoudre les problèmes rencontrés, qui met l'accent sur des stratégies positives et proactives; et 5) mettre en œuvre les solutions choisies.

Le programme *Accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire* propose cinq à six rencontres d'accompagnement dans une année scolaire, entre novembre et mai (Massé et Couture, 2009). L'accompagnateur peut être un enseignant-ressource, un psychologue scolaire, un psychoéducateur ou un conseiller pédagogique. Le programme incorpore des éléments des modèles de consultation comportementale et de santé mentale, et il est offert selon deux modalités : en individuel ou en sous-groupe. Les interventions proposées s'appuient sur les données probantes concernant l'amélioration des comportements des élèves ayant des troubles du comportement en classe, en particulier les interventions comportementales et cognitives comportementales (Akin-Little, Little, Bray et Kehle, 2009; Gimpel Peacock et Collett, 2010; Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). Selon le modèle hiérarchique des interventions proposé par Webster-Stratton (1999), l'accent est mis sur l'établissement d'une bonne relation maître-élève et sur la prévention des problèmes de comportement par une gestion de classe appropriée. Chacune des rencontres comporte une brève capsule de formation et une activité de résolution de problèmes. Les capsules abordent différents thèmes (par exemple, identifier la fonction des comportements, bâtir la relation avec l'élève, combler les déficits, établir une discipline positive, prévenir les problèmes de comportements). Une activité de pratique réflexive est proposée en lien avec chacune des capsules de formation (par exemple, une activité d'autoévaluation de sa façon d'entrer en relation avec un élève en difficulté). La démarche de résolution de problème se déroule différemment selon qu'il s'agit de la modalité individuelle ou de groupe. Si un enseignant éprouve des difficultés ou s'interroge sur certains aspects entre les rencontres d'accompagnement prévues, il a la possibilité de communiquer de façon informelle avec l'accompagnateur afin d'obtenir un soutien ponctuel. Pour faciliter la recherche de solutions, un

coffret d'outils de 28 plans d'action pour résoudre différentes problématiques comportementales (par exemple : opposition, distraction, refus de travailler, etc.) est fourni à chacun des accompagnateurs. Les solutions proposées dans ces plans d'action se basent sur les pratiques probantes pour les élèves présentant des troubles du comportement (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014) et varient selon la nature de la fonction des comportements problématiques pour l'élève ou selon les conditions qui influencent leur apparition. La figure 1 présente de façon synthétique le modèle d'action du programme en se référant aux composantes proposées par Chen (2015).

2.3.1 Accompagnement individuel

La première modalité implique que l'enseignant rencontre individuellement l'accompagnateur. Chaque rencontre dure de 60 à 75 minutes. À l'intérieur de chacune d'elles, l'accompagnateur guide l'enseignant à travers une démarche de résolution de problème à propos d'un élève de sa classe ou d'une situation particulière qui représente un défi pour l'enseignant. Il aide tout d'abord l'enseignant à définir précisément la situation problématique en lui posant différentes questions permettant de cibler des aspects précis de la relation entre l'environnement de la classe et les caractéristiques de l'élève. Ce processus amène le tandem à effectuer une évaluation fonctionnelle du comportement problématique afin d'identifier les antécédents et les conséquences du comportement, de formuler des hypothèses sur la fonction des comportements problématiques et de cibler les aspects du contexte qu'il serait possible de modifier pour voir la situation problématique se transformer. L'enseignant et l'accompagnateur proposent alors différentes interventions possibles et évaluent ensemble le caractère réaliste et les chances de succès de chacune des propositions. À cette étape, le rôle de l'accompagnateur est d'inciter l'enseignant à susciter lui-même des solutions à partir de ses connaissances et de son savoir d'expérience, en plus de lui proposer différentes interventions pertinentes qu'il retrouve dans son coffre à outils. Une fois la ou les meilleures interventions identifiées, l'accompagnateur attire l'attention de l'enseignant sur différents aspects qu'il est important de respecter pour favoriser le succès de l'intervention. Au cours des semaines suivantes, l'enseignant met en pratique l'intervention ou les interventions retenues dans sa classe. À la rencontre suivante, le tandem fait un retour sur ce qui a bien ou moins bien fonctionné et selon les résultats, recommence le processus de résolution de problème pour la même situation ou pour une autre situation problématique.

2.3.2 Accompagnement en groupe

La seconde modalité est la mise en place de groupes d'analyse des pratiques constitués d'au plus 6 enseignants. Chaque rencontre dure de 120 à 150 minutes. À chacune des rencontres, après avoir incité les enseignants à revenir sur les expériences positives et négatives vécues au cours des dernières semaines en lien avec les thèmes abordés, des activités de résolution de problèmes sont enclenchées, à partir de problèmes présentés par un ou des enseignants. La démarche suivie est inspirée du processus de résolution de problèmes de groupe développé par Caplan (2004) :

- 1) Un enseignant (le présentateur) propose un problème à résoudre et le décrit à partir du formulaire d'évaluation fonctionnelle rempli.
- 2) Par la suite, l'accompagnateur incite les membres du groupe à poser des questions afin de compléter l'évaluation fonctionnelle et d'avoir une vue plus complète de la situation problématique.
- 3) L'accompagnateur encourage les membres du groupe à formuler des hypothèses sur le problème afin de mieux le comprendre, en faisant appel à leurs connaissances (savoirs d'expériences et connaissances théoriques).
- 4) Une fois le problème bien défini, les membres du groupe proposent des solutions.
- 5) Le présentateur choisit les éléments susceptibles d'aider l'enseignant à résoudre le problème et formule un plan d'action à mettre en œuvre avant la prochaine rencontre.
- 6) Enfin, l'accompagnateur propose son soutien pour aider l'enseignant à mettre en œuvre la solution choisie.

3. Objectifs

Une subvention octroyée dans le cadre de l'Action concertée du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec ainsi que du Fonds de recherche société et culture du Québec, a permis la réalisation de ce projet de recherche. Ce projet visait, entre autres, à évaluer 1) la faisabilité de la mise en œuvre du service dans le contexte des écoles secondaires québécoises; 2) ses conditions d'efficacité, ainsi que 3) son impact auprès des enseignants. L'évaluation de l'implantation du programme se fonde sur la théorie des programmes (*theory-driven evaluation*) de Chen (2015), en particulier l'évaluation des composantes du modèle d'action. Cette évaluation permet de tester le caractère réaliste du modèle d'action ou de la théorie du

programme, de vérifier sa faisabilité sur le terrain et de mettre en lumière ses forces et ses faiblesses en vue de l'améliorer. Selon Paquette, Tourigny et Joly (2010), l'implantation d'un programme est une phase cruciale qui devrait faire l'objet d'une évaluation particulière, quel que soit le modèle d'évaluation choisie. L'évaluation de l'implantation permet de mieux comprendre les mécanismes de changement d'un programme, ses effets, les causes de son échec, ou encore les améliorations à y apporter (Chen, 2015; Mowbray, Holter, Teague et Bybee, 2003; Perepletchikova et Kazdin, 2005). Elle est considérée comme une phase préalable à l'évaluation des effets d'un programme (Chen 2015 ; Donaldson, 2007). Cet article se centre sur les résultats portant sur les perceptions des acteurs concernant la mise en œuvre du programme, ses conditions d'efficacité et les changements à y apporter.

4. Méthodologie

Pour l'évaluation de l'implantation, un devis qualitatif a été utilisé. Le point de vue des parties prenantes est recherché, car il est reconnu que leur point de vue est essentiel pour développer des stratégies d'intervention qui ont le plus de chances d'être répliquées ou généralisées à l'avenir (Chen et Turner, 2012).

4.1 Sujets

Lors de la première année du projet, les commissions scolaires de la grande région de Québec et de la Mauricie-Centre du Québec ont été sollicitées pour participer à la recherche. Huit écoles ont accepté d'y participer, dont cinq de régions urbaines et six de régions rurales. La participation de tous les acteurs était volontaire. Pour être inclus dans l'étude, les enseignants devaient enseigner au secteur régulier et avoir au moins un élève présentant un trouble du comportement intégré dans leur classe. Quarante-huit enseignants ont été recrutés, mais six se sont désistés en cours d'années en raison de congé de maladie ($n = 2$) ou de manque de temps ($n = 4$). À la fin de la première année d'expérimentation, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de tous les enseignants ayant terminé la procédure d'accompagnement ($N = 42$; 22 en groupe et 20 en individuel; 27 femmes et 15 hommes; années d'expérience : $\mu = 11,32$ ans, $s = 7,55$), onze accompagnateurs (6 femmes et 5 hommes; années d'expérience : $\mu = 14,91$, $s = 5,28$; 2 psychologues, 5 psychoéducateurs, 1 conseiller pédagogique en adaptation scolaire et 3 enseignants-ressources) et 8 directions d'école. Les accompagnateurs ont été sélectionnés par

les directions d'école en fonction de leur expertise reconnue dans leur milieu pour les élèves présentant des troubles du comportement.

4.2 Instrumentation

4.2.1 Les entretiens semi-structurés

Les entretiens duraient de 45 à 60 minutes. Tous les entretiens ont été réalisés à partir d'un guide d'entretien différent pour chacun des groupes d'acteurs. Pour les enseignants, le guide était divisé en quatre sections. La première section consistait en questions générales sur leur participation au projet (par exemple, *Comment avez-vous trouvé votre expérience dans le projet?*). Les deuxième et troisième sections comportaient des questions sur leur appréciation du programme d'accompagnement (organisation, déroulement, etc.) et de l'accompagnateur. La dernière section portait sur les changements observés à la suite de leur participation au programme. Pour les accompagnateurs, le guide d'entretien était similaire, mais la troisième section concernait leur appréciation de la participation des enseignants dans le processus d'accompagnement. Pour les directeurs d'école, le guide était divisé en trois sections : 1) leur expérience dans le projet, 2) leur appréciation de la modalité d'accompagnement expérimentée dans leur école, et 3) les changements observés.

4.2.2 Les données sociodémographiques

Tous les enseignants et les accompagnateurs ont rempli un questionnaire de données sociodémographiques à propos de leur âge, de leur fonction actuelle, des diplômes obtenus, de leur formation initiale ou continue par rapport aux troubles du comportement et de leurs années d'expérience.

4.3 Déroulement

4.3.1 Intégrité du traitement

Pour s'assurer de l'intégrité du traitement ou de la fidélité de l'implantation, les accompagnateurs ont reçu deux jours de formation et ont été supervisés en petits groupes par un des chercheurs à cinq reprises au cours de l'année scolaire. Ils ont également reçu un guide pour l'accompagnement décrivant en détail les postulats du programme, les principes d'intervention et le processus d'accompagnement (Massé et Couture, 2009). Ce guide comprend également le plan

de chacune des rencontres, les documents à remettre aux enseignants (capsules de formation, journal de bord, etc.), les outils pour réaliser l'évaluation fonctionnelle ainsi que les propositions de plans d'action. À chacune des rencontres d'accompagnement, les accompagnateurs devaient remplir une grille d'évaluation sur l'intégrité du traitement.

4.3.2 Entraînement des intervieweurs

Les entretiens ont été réalisés par deux assistants de recherche qui étaient des étudiants de maîtrise. Ils ont reçu une formation sur la conduite d'entretien qualitatif par un formateur qualifié et ont été informés des sujets des entretiens par les responsables de la recherche.

4.4 Considérations éthiques

Avant de consentir à participer au projet, tous les acteurs ont été informés des buts de la recherche et de son déroulement, que les données des entretiens serviraient seulement à des fins de recherche et que les entretiens seraient enregistrés. Ils étaient aussi assurés de la confidentialité des données. Ni les accompagnateurs, ni les enseignants ne pouvaient choisir la modalité d'accompagnement à laquelle ils participeraient. Celle-ci était attribuée au hasard parmi les écoles recrutées. Au cours des entretiens, les participants avaient le droit de sauter des questions auxquelles ils ne se sentaient pas à l'aise de répondre. Les entretiens ont été réalisés à leur école à un moment de leur convenance. Toutes les procédures ont été approuvées par le comité d'éthique de l'Université.

4.5 La méthode d'analyse des résultats

Tous les verbatims des entretiens ont été transcrits par une assistante de recherche spécialement formée, à l'aide du traitement de texte *Word*, dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données. Un numéro d'identification a été assigné à chacun des participants. Chacun des entretiens a été étiqueté avec ce numéro d'identification, le sexe du participant, ses années d'expérience, son rôle dans le projet (enseignant, accompagnateur ou directeur d'école), la modalité de consultation expérimentée, et le nom de l'interviewer. Afin de faciliter la codification et le traitement des données, chacun des entretiens a été importé dans le logiciel d'analyse qualitative *NVivo* (version 8.0) (Qualitative Solution and Research Software-QSRS, 2007). Pour analyser les données issues des entretiens, un système de catégorisation thématique

mixte a été utilisé, puisque certaines catégories avaient été préalablement établies en fonction de nos objectifs de recherche et que d'autres avaient émergé des données à la suite d'une première analyse des entretiens. Les propos des participants ont ainsi été analysés et découpés selon des unités de signification préétablies et nous avons fait des liens entre ces unités en leur attribuant des codes représentatifs de l'importance conceptuelle qui leur est propre. Trois membres de l'équipe de recherche se sont rencontrés pour établir un consensus sur la justesse des catégories utilisées pour les citations des participants. Des rapports écrits de chacune des catégories ont été produits en utilisant *NVivo* afin de faciliter la recherche des similarités et des différences ainsi que des tendances dans les réponses des participants. Par la suite, les citations qui représentent le mieux les perceptions des acteurs ont été sélectionnées pour illustrer les informations présentées. Pour chacune d'elles, des codes ont été utilisés pour identifier les participants (F = femme; H = Homme; E = enseignant; A = accompagnateur; D = directeur d'école; I = accompagnement individuel; G = accompagnement en groupe). Pour protéger l'anonymat des accompagnateurs et des directeurs comme ils étaient moins nombreux, le sexe est indiqué seulement pour les enseignants.

5. Résultats

L'appréciation globale des différents acteurs par rapport au service est d'abord présentée. Par la suite, nous dégagons leurs perceptions par rapport à l'organisation des rencontres, à leurs contenus et à leur animation sont dégagées, en insistant chaque fois sur les conditions d'efficacité avancées. Enfin, leurs opinions par rapport à l'accompagnateur seront décrites.

5.1 Appréciation globale

Tous les acteurs (enseignants, accompagnateurs et direction) ont jugé utile l'accompagnement offert et le recommanderaient à d'autres enseignants, particulièrement des enseignants débutants ou en difficulté. Ils considèrent que c'est une façon constructive de résoudre les problèmes des élèves, qui amène les enseignants vers des solutions positives pour le mieux-être tant des élèves que des enseignants.

C'est une façon de faire qui est toute simple et qui prend le temps d'amener les gens dans une réflexion pour être en action, en relation auprès des jeunes, plutôt que d'être en réaction. (AI)

C'est une ouverture face à peut-être changer des pratiques, à trouver des moyens pour aider parce que souvent ce qu'on se rend compte avec un élève en trouble du comportement, c'est qu'à partir du moment où il va être identifié, on travaille plus pour essayer de le mettre à la porte. C'est gros de le dire comme ça, mais on travaille plus en sanction. Ce que j'ai vu, ce sont des enseignants qui cherchaient des moyens pour récupérer ce jeune-là et le ramener. (DG)

Ça permet de réfléchir sur ce qu'on fait. Même si ça fait 25 ans qu'on pratique, bien des fois, on a pris de mauvais plis; ça permet de faire un petit coup de fer à repasser sur nos mauvaises habitudes. (HEG)

Pour tous les accompagnateurs, cela a confirmé l'importance de ne pas seulement travailler sur une base individuelle avec les élèves présentant des troubles du comportement, mais de travailler également de concert avec leurs enseignants pour améliorer les situations problématiques.

Moi en tout cas, ça m'a confirmé qu'on devrait travailler beaucoup, beaucoup avec les enseignants aussi et non seulement avec l'élève. Il faut toucher les deux. Moi j'ai bien beau, comme n'importe quel intervenant en relation d'aide ici, faire 12 000 rencontres avec mon jeune en individuel, l'observer en classe, si je ne travaille pas avec l'enseignant et si l'enseignant ne s'arrête pas lui-même deux minutes pour réfléchir [...], On n'arrivera jamais. (AI)

La majorité des enseignants (65 %) mentionnent que les rencontres leur ont été utiles pour mieux comprendre les troubles du comportement et les difficultés des élèves. Plusieurs font observer qu'ils voient plus clairement leur propre contribution aux comportements problématiques des élèves. La plupart (85 %) rapportent aussi qu'ils prennent maintenant plus de temps pour analyser une situation problématique avant d'agir. Un élément clé souligné par tous les acteurs est la possibilité de prendre le temps de réfléchir sur ses pratiques et de les remettre en question en étant guidé dans ses réflexions.

Je pense que ce qui est important à retenir, c'est qu'on doit revenir sur ce qu'on fait et se poser des questions souvent, parce que des fois on pense qu'un comportement c'est juste de la mauvaise volonté ou c'est juste que l'élève est lâche. [...] Ça m'a rappelé qu'il y a toujours une raison à un comportement. Ça vaut la peine d'aller voir c'est quoi, parce que tu es gagnant après. (FEI)

C'est un bon miroir pour réfléchir sur notre façon de faire. Ça a vraiment permis de réfléchir sur comment on agissait aussi, comment on réagissait en classe. (HEG)

Ça m'a permis de faire une réflexion sur moi-même, sur mon enseignement, mes méthodes et tout. Et de porter attention à des choses que j'aurais probablement passées inaperçues. (FEI)

Il y a des élèves avec qui je réagis d'une certaine manière et en discutant là-bas avec les autres, ils disaient : « Oui, mais as-tu pensé telle affaire? » [...]. Ça, j'ai vraiment apprécié de voir certains comportements comme je n'aurais pas pensé et que j'ai fait : « C'est vrai dans le fond. Peut-être qu'il dérange, oui parce qu'il veut capter mon attention, mais en passant mon temps à m'acharner dessus, vas-tu te taire, je provoque comme le contraire de ce que je voudrais qui se passe. » (FEG)

5.2 Organisation des rencontres

5.2.1 Nombre et choix des participants

Pour le choix des participants, tous reconnaissent que la participation à l'accompagnement doit être volontaire, comme c'était le cas dans l'étude. Cependant, de nombreux acteurs soulignent que plusieurs enseignants éprouvant des difficultés à gérer les élèves ne se sont pas portés volontaires pour participer au projet. Ils suggèrent que le service d'accompagnement soit davantage publicisé auprès d'eux afin de les inciter à participer en plus grand nombre.

Pour la composition des groupes, quatre à six enseignants semblent le nombre idéal, selon l'ensemble des participants, pour favoriser les échanges et une participation active de tous. Quelques-uns suggèrent de regrouper les enseignants qui travaillent auprès des mêmes élèves, des mêmes types de classe ou du même niveau scolaire, afin de partager des réalités communes ou de travailler en collaboration pour résoudre les problématiques vécues. La majorité (65 %) propose également que les groupes soient hétérogènes, tant sur le plan de l'expérience professionnelle (des enseignants débutants avec des plus vieux) que sur le plan des difficultés éprouvées (en particulier, ne pas mettre ensemble seulement des enseignants en grande difficulté) afin que les échanges soient plus profitables.

5.2.2 Nombre, fréquence, durée et moment des rencontres

Le nombre de rencontres (5 à 6), leur fréquence (à toutes les 3 ou 4 semaines) et leur durée sont jugés adéquats par tous les acteurs. La plupart (85 %) recommandent cependant que celles-ci commencent plus tôt, en septembre, et que les rencontres soient plus concentrées au début de l'année scolaire afin d'agir le plus tôt possible et d'éviter que des problèmes s'aggravent. Afin de faciliter la planification des rencontres, plusieurs recommandent aussi que le calendrier des rencontres soit fixé dès le début de l'année scolaire en tenant compte des périodes plus occupées (par exemple, fin d'étape scolaire). Dans le cadre du projet, toutes les rencontres se sont déroulées sur les heures de classe, soit pendant les périodes libres des enseignants, soit grâce à une libération d'enseignement pour faciliter l'organisation des rencontres de groupe. Se rencontrer pendant les heures de classe est comme un facteur facilitant par l'ensemble des acteurs. Si les libérations ne sont pas possibles, nombreux suggèrent que l'accompagnement figure parmi les tâches de l'enseignant qui intègre des élèves présentant des troubles du comportement afin que cela ne soit pas vu comme un surcroît de tâches.

5.2.3 Accompagnement de groupe *versus* accompagnement individuel

La modalité de groupe est celle qui est la plus populaire chez tous les acteurs : enseignants, accompagnateurs et directeurs. Une proportion de 65 % des enseignants accompagnés en individuel auraient préféré un accompagnement de groupe pour les raisons suivantes :

- 1) pour la contribution des autres membres à l'analyse des problèmes et à la recherche de solutions;
- 2) pour profiter de l'expérience des autres enseignants;
- 3) pour pouvoir explorer une plus grande variété de problèmes de comportement et de solutions;
- 4) parce que c'est moins intimidant.

J'aurais davantage aimé cette deuxième option-là, où il y a plusieurs personnes qui présentent des problématiques qu'on vit aussi. J'ai exploré surtout un cas, donc probablement que j'aurais aussi pu voir d'autres problématiques, voir d'autres pistes de solutions et voir d'autres façons d'intervenir chez mes collègues qui m'auraient été plus utiles. J'aurais aimé ça... (FEI)

J'aurais préféré les rencontres de groupes pour entendre ce que les autres enseignants ont à dire. D'autant plus qu'à l'intérieur de la même école, on interagit souvent avec les mêmes élèves. Fait que de savoir comment l'autre enseignant s'y prend, bien je pense que ça pourrait être bénéfique pour tous. (MEI)

Tous les enseignants participant à la modalité de groupe ont aimé cette modalité pour la richesse des discussions, pour la possibilité de se comparer avec d'autres enseignants, pour l'optimisme qui se dégage des activités de résolution de problème en groupe (*Il y a toujours une solution*). Ils rapportent aussi le soutien des autres membres du groupe.

Quand on a parlé de chacun de nos cas, je trouve que c'est vraiment très enrichissant de connaître l'opinion de chacun. On en avait une participante qui est plus âgée un peu, elle a plus d'expérience. On avait des gars, des gars en enseignement, il n'y en a pas beaucoup. Le fait de voir comment eux interagissent des fois nous donne des idées. (FEG)

Les meilleurs moments ont été les échanges avec les collègues. Eux autres nous faisaient part de certains trucs qu'ils avaient essayés. On pouvait leur proposer d'autres choses si ça n'avait pas fonctionné et c'était la même chose pour nous, fait qu'on n'était pas tout seul là-dedans. On avait l'appui d'autres personnes, d'autres membres de l'équipe-école. (MEG)

Même si la modalité de groupe est plus exigeante en matière de logistique, tous les accompagnateurs et les directeurs d'école préfèrent cette modalité, parce que selon eux, elle amenuise les résistances au changement et crée une dynamique positive de recherche de solutions.

Seulement deux enseignants participant aux groupes auraient souhaité un accompagnement individuel sporadique en raison de la complexité des situations problématiques rencontrées ou de l'intensité de leurs propres problèmes de gestion de classe. Ils auraient aimé avoir plus de temps pour analyser certaines situations en profondeur. Ils se sentaient aussi parfois intimidés de parler librement en groupe devant d'autres enseignants qui vivaient des difficultés moins importantes.

Je suis une personne qu'on a besoin de dire plus spécifiquement ce que j'aurais à améliorer. Donc peut-être que si j'avais un suivi à faire, j'aimerais peut-être ça le

faire un par un, pour y aller directement avec mes problèmes ciblés et peut-être avoir un accompagnement en classe pour avoir un œil extérieur. (FEI)

Enfin, certains proposent que l'on offre les deux modalités au sein d'une même école, afin que les enseignants puissent choisir la modalité qui leur convient le mieux.

5.3 Le contenu des rencontres

5.3.1 Les capsules de formation et les plans d'action

Le temps alloué pour les capsules de formation variait beaucoup selon les accompagnateurs, de quelques minutes à la moitié de la rencontre. Certains accompagnateurs ($n = 4$) donnaient les textes des capsules à lire avant les rencontres et en discutaient par la suite avec les enseignants au début de la rencontre. La plupart des enseignants qui ont seulement reçu les textes à lire (70 % de ces 12 enseignants) ne les ont pas lus, alléguant le manque de temps. Pour la majorité des enseignants (75 %), les capsules de formation ont constitué des mises à jour ou des révisions utiles, plutôt que de nouveaux apprentissages, mais tous les thèmes abordés ont été jugés pertinents.

Ça fait 15 ans que j'enseigne, donc je vous dirais qu'il y a beaucoup de choses là-dedans qu'on connaît, mais de les revoir, de s'obliger à les réutiliser, il y a des fois qu'on est obligé de se secouer un peu. On tombe dans une espèce de routine. C'est ça, de dire : « Ah c'est vrai, ça fait longtemps que j'ai utilisé ça ou cette façon de faire là, ah oui ça marchait. » Donc il faut revenir, il ne faut pas hésiter à ressortir des choses qu'on a déjà faites, revoir des choses ou d'autres façons de faire. (HEG)
Les capsules de formation étaient très intéressantes aussi. Avec les études de cas, ce sont les deux éléments que j'ai appréciés le plus. (HEG)

La majorité des accompagnateurs (90 %) ont relevé que les capsules qui leur ont été le plus utiles pour aider les enseignants à résoudre les difficultés comportementales rencontrées ont été la capsule portant sur les fonctions des comportements et celles sur la hiérarchie des interventions. La plupart des enseignants (88 %) s'y reportaient régulièrement lors de la résolution de problème. Pour ce qui est des plans d'action, ces derniers ont été jugés particulièrement utiles pour la recherche de solutions, non seulement par les accompagnateurs auxquels ils étaient destinés, mais par tous les enseignants. Ils notent

principalement que ces plans leur ont permis de différencier leurs interventions selon la nature des problèmes rencontrés et d’agir de façon plus préventive que curative.

5.3.2 Les activités d’écriture de pratique réflexive et le journal de bord

Pour les activités de pratiques réflexives, toutes celles qui nécessitaient peu de temps à remplir ont été réalisées par les enseignants (par exemple, un questionnaire d’autoévaluation), soit pendant les rencontres ou entre celles-ci, mais celles qui nécessitaient plus de temps (par exemple, une activité d’autoobservation), ont été réalisées par très peu d’enseignants. Par contre, plus de 90 % des enseignants témoignent que celles-ci étaient utiles pour réfléchir sur leurs pratiques à l’égard des élèves.

J’ai bien aimé aussi les réflexions qui t’amènent un moment donné à voir ton comportement. (...) Ça amène vraiment à voir comme je disais tantôt : « Ça je le fais c’est bon, j’en fais pas mal. Il me manque ça, il me manque ça. Je n’y avais peut-être pas pensé. » Ce côté bilan, j’ai trouvé ça bien intéressant. (FEG)

En ce qui concerne le journal de bord où les enseignants devaient consigner des situations problématiques vécues avec des élèves en faisant un début d’évaluation fonctionnelle, celui-ci n’a pas été rempli par la majorité des enseignants (plus de 75 %) qui trouvaient la démarche trop lourde. Toutefois, les questions posées dans le journal de bord alimentaient la réflexion des enseignants lorsqu’ils venaient pour rapporter des événements.

Oui, je trouvais ça lourd. (...) Je ne pense pas que dans la vie de tous les jours on a le temps de compléter ces rapports-là par écrit. Mais c’est important de le faire mentalement, de revoir la situation et de se dire « Qu’est-ce que j’aurais pu faire, qu’est-ce que j’aurais dû faire ». Ça nous amène à avoir des trucs et des idées pour la prochaine fois, quand il y aura une situation particulière dans nos classes. (FEI)

5.3.3 Les activités de résolution de problème

Selon tous les enseignants et les accompagnateurs, les activités de résolution de problèmes sont les points forts des rencontres d’accompagnement et la majorité du temps devrait y être consacrée.

Donc on présentait le problème et eux nous donnaient des pistes de solutions. (...) Ça m’apportait souvent des pistes de réflexion que j’avais un petit peu éliminées

rapidement. Ça me forçait à m'y plonger profondément pour voir qu'est-ce qui pouvait survenir. (HEG)

Lors de la résolution de problème, surtout lors des accompagnements de groupe, l'évaluation fonctionnelle a souvent été faite de façon rapide, surtout en ce qui concerne l'analyse des antécédents et des conséquences des comportements. Les participants passaient rapidement aux étapes suivantes : à l'identification de la fonction du comportement et à la recherche de solutions. Dans plusieurs cas plus problématiques, l'observation en classe par l'accompagnateur a été nécessaire afin de réaliser une évaluation fonctionnelle plus complète.

Mes questions n'étaient pas nécessairement ce qui était indiqué sur le formulaire. J'y allais différemment. (...) Ils n'ont pas l'habitude non plus d'observer qu'est-ce qui vient juste avant, juste après, c'est quoi que j'ai dit. C'est une gymnastique mentale qu'ils n'ont comme jamais faite. (...) Souvent la réponse qui arrivait, c'était : « Je n'ai pas vraiment eu le temps de voir. » Des fois, c'était plus facile quand j'allais en classe et j'étais capable d'arriver avec un exemple précis de ce qu'il avait dit, ce qu'il avait fait. (AI)

Lors de l'accompagnement individuel, il semble avoir été plus facile de faire une évaluation fonctionnelle plus en profondeur des cas présentés par les enseignants. Par contre, il a été plus difficile, pour les accompagnateurs, de ne pas tomber dans le rôle d'experts lors de la recherche de solutions, car les enseignants étaient souvent à court d'idées.

Sauf qu'en individuel, bien ça arrive rapidement à ça [au rôle d'expert] parce que quand l'enseignant a passé au travers des interventions qu'il connaît et tu lui en présentes comme de nouvelles qui généralement sont quand même assez en lien avec la problématique qui ressort, s'il dit : « Bien lui je l'ai fait, lui je l'ai fait, lui je l'ai fait », je trouve qu'on arrivait rapidement dans un mode où il faut que j'apporte de nouvelles solutions parce qu'il a déjà fait le tour de tout ce qu'il connaît. (AI)

Lors des activités de résolution de problème, de l'avis de tous les acteurs, les plans d'action proposés pour différentes problématiques ont été utiles pour la recherche de solutions et ont aidé les enseignants à réessayer des stratégies oubliées ou à sortir des sentiers battus.

5.4 L'animation des rencontres

Lors des rencontres de groupes, certains enseignants (surtout des hommes) ont rapporté qu'ils n'aimaient pas lorsque les discussions s'étiraient ou lorsque celles-ci portaient sur les problèmes personnels des enseignants plutôt que sur les problématiques des élèves. Pour ce qui est des autres éléments rapportés, ils concernent les différentes fonctions habituelles de l'animation, en particulier la gestion du temps de parole, la clarification des éléments vus et la facilitation des discussions par l'animateur.

5.5 L'accompagnateur

Quelle que soit leur formation, tous les accompagnateurs ont été appréciés par les enseignants, car ces derniers reconnaissent leur expertise ou leur expérience en regard des troubles du comportement. Les enseignants-ressources ont été particulièrement reconnus pour leur connaissance de la réalité d'une classe, alors que les professionnels non enseignants l'ont été pour leurs visions différentes des problématiques comportementales. Toutefois, lorsqu'on les interroge sur la meilleure personne pour jouer ce rôle, la plupart des enseignants (65 %) préfèrent un professionnel non enseignant ayant une formation spécialisée sur les troubles du comportement (psychologue ou psychoéducateur). Si c'est un enseignant-ressource, on souligne l'importance que celui-ci ait au moins une formation spécialisée en adaptation scolaire.

Entre enseignants, mettons sur l'heure du dîner, il y en a qui ne font que ça parler des problèmes d'élèves, mais on a la même formation, la même vision. Je trouve que ça tourne en rond quand ce sont des enseignants. (HEG)

Selon la majorité des enseignants (90 %), il est préférable que l'accompagnateur œuvre au sein de leur école afin qu'il ait une bonne connaissance du contexte scolaire et des élèves visés. Selon eux, cette proximité facilite aussi le soutien sporadique entre les rencontres. Un consensus se dégage aussi sur les attitudes, les qualités et les comportements essentiels pour jouer ce rôle : crédibilité dans le milieu, ouverture, empathie, écoute, disponibilité, renforcement, humour, mettre les gens à l'aise, ne pas juger, être organisé, ne pas agir comme un expert (se mettre sur le même pied d'égalité, ne pas imposer des solutions) et chercher des solutions « avec » les enseignants. Quelques enseignants ont mentionné que les directions d'école ne pourraient pas jouer ce rôle en raison de leur statut d'autorité ni les techniciens en éducation spécialisée (TSE), en raison de leur expertise plus limitée. Toutefois, plusieurs proposent qu'il

serait bien que les techniciens en éducation spécialisée participent aux rencontres de résolution de problèmes.

6. Discussion

De façon globale, le programme développé semble atteindre la plupart de ses objectifs. Il aide les enseignants à comprendre la nature des difficultés rencontrées par les élèves présentant des troubles du comportement et leurs besoins sous-jacents, à prendre conscience de leurs pratiques actuelles à l'égard de ces élèves et de leur efficacité et à choisir des interventions basées sur des données probantes pour résoudre les problèmes rencontrés. Même si les enseignants en plus grande difficulté ne semblent pas recourir d'emblée à un service d'accompagnement, toutes les parties prenantes sont d'accord avec le principe que la participation au service reste volontaire. Aussi, nombreux sont ceux qui soulignent que tous les enseignants peuvent profiter de ce service pour mieux réagir face aux difficultés comportementales. Le nombre de rencontres, leur fréquence et leur durée apparaissent suffisants et réalistes pour le contexte scolaire des écoles secondaires, même si certains aimeraient poursuivre l'accompagnement pour une deuxième année. Par contre, elles devraient commencer plus tôt en début d'année scolaire.

Bien que les capsules de formation soient jugées utiles par les enseignants, ces derniers estiment que les rencontres d'accompagnement devraient surtout être centrées sur la résolution des problèmes rencontrés en classe avec les élèves. Une évaluation fonctionnelle rigoureuse se révèle plus facile à réaliser en accompagnement individuel qu'en accompagnement de groupe. Cependant, même dans ce contexte et avec le soutien de l'accompagnateur, il s'avère difficile, pour les enseignants, d'identifier toutes les contingences des comportements, car souvent ils ne les ont pas observées. L'observation en classe par l'accompagnateur s'avère souvent nécessaire pour avoir une évaluation plus juste de la situation problématique rencontrée. Néanmoins, le processus de résolution de problème permet aux enseignants de mieux comprendre les situations problématiques rencontrées et d'y trouver des solutions appropriées selon eux. Les propos des enseignants soulignent l'importance que ces derniers puissent choisir les interventions et que celles-ci ne soient pas imposées par l'accompagnateur afin de favoriser leur mise en œuvre. Cela correspond aux résultats rapportés par Wehby et ses collègues (Wehby, Maggin, Johnson et Symons, 2010) qui indiquent que le choix, par les enseignants, des interventions en augmente la fidélité de l'implantation. Quoique les recherches révèlent que les enseignants se sentent peu

formés pour intervenir auprès des élèves présentant des troubles du comportement (Begeny et Martens, 2006; Baker, 2005), les résultats de cette recherche montrent que ces derniers ont surtout besoin d'aide pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris ou faire des liens entre leurs connaissances théoriques et les cas concrets rencontrés. Le processus de résolution de problème animé par l'accompagnateur apparaît très utile à cette fin.

La modalité de groupe est la plus populaire auprès de toutes les parties prenantes, pour la richesse des échanges et la force du groupe à contrer les résistances aux changements. Tout comme dans les études effectuées auprès des enseignants du primaire (Benn, 2005; Evans, 2005; Massé et al., 2008), la modalité de groupe facilite le processus de résolution de problème, les prises de conscience et le changement des pratiques par les enseignants. Cela concorde avec les résultats des recherches portant sur les communautés d'apprentissage professionnelle (Vescio et al., 2008).

Pour ce qui est de l'accompagnateur, que ce soit en individuel ou en groupe, il se dégage qu'il est préférable que ce dernier ait une crédibilité auprès des enseignants et possède une formation plus poussée que les enseignants accompagnés quant aux élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental afin de favoriser l'adhésion des enseignants. Il est également préférable qu'il œuvre au sein de la même école afin de faciliter les contacts entre les rencontres et les observations en cas de besoin. En ce sens, cela diffère un peu de ce que l'on retrouve dans les communautés de pratique, où le rôle de l'animateur est plus souvent joué par un pair (Dionne et al., 2010). Cela va toutefois dans le même sens que des études récentes sur les communautés d'apprentissage professionnelles à propos des pratiques destinées aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage qui nécessitent la présence d'une personne spécialiste de la question pour guider les discussions (Granger, Deburne et Kalubi, 2013; Leclerc, Phillion, Dumouchel, Laflamme et Giasson, 2013).

7. Conclusion

Cette recherche visait à vérifier la faisabilité du programme *Accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire*, inspiré du modèle de consultation comportemental et du modèle de consultation en santé mentale, dans le contexte des écoles secondaires et ses conditions d'efficacité. Selon les différents acteurs interrogés, le programme peut être facilement mis en place auprès des enseignants qui œuvrent dans les écoles secondaires afin de faciliter

l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. Dans l'ensemble, les parties prenantes adhèrent bien au modèle d'action proposé. Néanmoins, malgré l'expertise concernant les troubles du comportement reconnue par leur milieu chez les accompagnateurs participant, malgré la formation dispensée et malgré la supervision reçue, certains accompagnateurs ne s'approprient pas parfaitement le processus d'évaluation fonctionnelle. Cela laisse présager des lacunes dans la formation initiale de ces professionnels et un besoin de formation additionnelle à ce sujet.

Les deux types de modalités offrent un contexte pour un dialogue professionnel dans lequel les enseignants peuvent mieux comprendre les problèmes rencontrés avec leurs élèves et les résoudre de façon constructive. Le dialogue collaboratif permet aux enseignants de voir des perspectives différentes sur les problèmes rencontrés et d'explorer de nouvelles pistes de solutions. Selon les facteurs thérapeutiques identifiés par Yalom et Leszc (2008), le programme *Accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire* fait particulièrement entrer en jeu les facteurs suivants de changement : le partage d'informations, l'instillation de l'espoir (*il y a toujours une solution possible*) et la connaissance de soi. Comparativement à la modalité individuelle, la modalité de groupe fait également intervenir l'intégration (le sentiment d'appartenir au groupe, d'être soutenu et accepté), l'universalité (la prise de conscience de ne pas être unique, que d'autres personnes éprouvent les mêmes choses) et l'imitation (l'observation et l'imitation des comportements des autres).

Le programme *Accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire* constitue un modèle de service d'aide indirecte à l'élève présentant des troubles du comportement facilement transposable à d'autres problématiques d'adaptation. Pour les professionnels de l'adaptation scolaire (psychologues et psychoéducateurs), il représente un mode d'exercice du rôle-conseil auprès des enseignants, qui est réaliste par rapport au contexte scolaire québécois. La modalité de groupe pourrait également être adaptée aux contextes des communautés d'apprentissage professionnel centrées sur les élèves présentant des troubles du comportement.

Dans l'ensemble, les résultats justifient une évaluation plus approfondie du programme, en particulier de ses impacts sur les pratiques des enseignants et sur les comportements des élèves. Cette recherche est fondée sur des entretiens avec des enseignants, des consultants et des directions d'école sans entretiens avec des élèves ou des observations. La triangulation des perceptions des élèves quant aux changements qu'ils observent dans leur relation avec leur

enseignant, dans leurs comportements ou dans le climat de la classe, aurait permis d'ajouter les informations pertinentes. D'autre part, les observations en classe ou lors des séances de consultation pourraient aider à vérifier dans quelle mesure les éléments rapportés se sont effectivement réalisés. Deuxièmement, d'autres variables pourraient avoir affecté la mise en œuvre du programme; par exemple, le nombre d'élèves présentant des troubles de comportement intégrés dans les classes, les caractéristiques des enseignants, les variables relationnelles (par exemple, accompagnateur-enseignant, élève-enseignant), les compétences individuelles des accompagnateurs, la dynamique de groupe, les catégories de cas portés à la discussion, la collaboration en équipe, les ressources, les questions de politique, le statut socioéconomique de l'école, l'organisation scolaire (valeurs, soutien administratif des enseignants), les autres ressources disponibles, et ainsi de suite. Toutefois, ceux-ci n'ont pas été abordés dans cette étude.

ENGLISH TITLE – Analysis of the implementation of a school consulting program aimed at helping teachers integrate adolescents with behavior disorders

SUMMARY – This article presents some results of the evaluative research that was conducted on a collaborative school consulting program to facilitate integration of adolescents with behavior disorders in mainstream classes of secondary schools. It examines particularly the stakeholders' perceptions regarding the conditions of program effectiveness. Semi-structured interviews were conducted with teachers ($N = 42$), resource persons accompanying individuals or groups ($N = 11$) and school managers ($N = 8$). According to qualitative analysis of the interviews, the program should be easily implemented with secondary teachers in order to facilitate the integration of EBD students. The problem solving process seems the core element of the program.

KEY WORDS – school consultation, functional behavior assessment, teacher, behavior disorder, secondary school.

TÍTULO – Análisis de la implantación de un programa de acompañamiento de maestros para favorecer la inclusión de adolescentes con problemas de comportamiento

RESUMEN – Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la evaluación de un programa de acompañamiento colaborativo de maestros de secundaria, con el objetivo de facilitar la inclusión escolar de alumnos con problemas de comportamiento y, en particular, sobre las percepciones de los actores en lo que se refiere a las condiciones de eficacia del programa. Se llevaron a cabo entrevistas semi-dirigidas con 42 maestros que habían sido acompañados, once acompañantes y ocho direcciones de escuela. Según el análisis cualitativo de los resultados, el programa puede desarrollarse fácilmente con maestros que trabajan en escuelas secundarias, de

forma que se facilite la integración de los alumnos con problemas de comportamiento. El elemento clave del programa parece ser las actividades de resolución de problemas basadas en una evaluación funcional de los comportamientos problemáticos.

PALABRAS CLAVE – Acompañante, consultación escolar, evaluación funcional de comportamientos, maestro, problema de comportamiento.

8. Références

- Akin-Little, A., Little, S. G., Bray, M. A. and Kehle, T. J. (eds). (2009). *Behavioral interventions in schools: evidence-based positive strategies*. Washington, district of Columbia: American psychological association.
- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and teacher education*, 23(7), 1113-1126.
- Arcia, E., Frank, R., Sánchez-LaCay, A. and Fernández, M. C. (2000). Teacher understanding of ADHD as reflected in attributions and classroom strategies. *Journal of attention disorders*, 4(2), 91-101.
- Avramidis, E. and Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American secondary education*, 33(3), 51-64.
- Begeny, J. C. and Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School psychology quarterly*, 21(3), 262-285.
- Benn, A. L. (2005). *Communities of practice: study of one school's first year of implementation of a new problem-solving mode*. (Unpublished doctoral thesis), University of Maryland, Maryland.
- Boyajian, A E., DuPaul, G. J., Handler, M. W., Eckert, T. L. and McGoey, K E. (2001). The use of classroom-based brief functional analyses with preschoolers at-risk for attention deficit hyperactivity disorder. *School psychology review*, 30(2), 278-293.
- Caplan, G. (2004). Recent advances in mental health consultation and collaboration. In N. M. Lambert, L. Hylander and J. H. Sandoval (eds), *Consultee-centered consultation: improving the quality of professional services in schools and community organizations*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation: Theory driven evaluation and the integrated evaluation perspective* (2nd edition). Thousand Oaks, California: SAGE publications.
- Chen, H. T. and Turner, N. C. (2012). Formal theory versus stakeholder theory: new insights from a tobacco-focused prevention program evaluation. *American journal of evaluation*, 33(3), 395-413.
- Clunies-Ross, P., Little, E. and Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational psychology*, 28(6), 693-710.
- Comité syndical européen de l'éducation, (2009). Le stress des enseignants au travail : mise en œuvre du Plan d'action du CSEE et de l'Accord-cadre autonome européen sur le stress au travail. Bruxelles, Belgique : Comité syndical européen de l'éducation.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Donaldson, S. I. (2007). *Program theory-driven evaluation science: strategies and applications*. New York, New York: Psychology Press.
- Drysdale, M. T. B., Williams, A. and Meaney, G. J. (2007). Teachers' perceptions of integrating students with behaviour disorders: challenges and strategies. *Exceptionality education Canada*, 17(3), 35-59.
- DuPaul, G. J. and Weyandt, L. L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: effects on academic, social, and behavioural functioning. *International journal of disability, development and education*, 53(2), 161-176.
- Evans, S. (2005). The development of a group consultation approach to service delivery. *Educational psychology in practice*, 21(2), 131-146.
- Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. and Mauzy, D. (2010). Analysis of ongoing participation in a child care workforce cash incentive programme in the United States. *Early child development and care*, 180(6), 719-734.
- 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, Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportements en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *European review of applied psychology/Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45.
- Gettinger, M., Stoiber, K. and Koscik, R. (2008). Effects of a preparation program focused on accommodating children with challenging behaviors. *Teacher education and special education*, 31(3), 164-181.
- Gettinger, M. and Stoiber, K. C. (2006). Functional assessment, collaboration, and evidence-based treatment: analysis of a team approach for addressing challenging behaviors in young children. *Journal of school psychology*, 44(3), 231-252.
- Giallo, R. and Hayes, L. (2007). The paradox of teacher professional development programs for behaviour management: comparing program satisfaction alongside changes in behaviour management practices. *Australian journal of educational and developmental psychology*, 7, 108-119.
- Gimpel Peacock, G. and Collett, B. R. (2010). *Collaborative home/school interventions: evidenced based solutions for emotional, behavioral, and academic problems*. New York, New York: Guilford Press.
- Glazzard, J. (2001). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for learning*, 26(2), 56-63.
- Granger, N., Debeurne, G. et Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques. *Éducation et francophonie*, XLI(2), 232-248.
- Harmon, C. W. (2009). A qualitative analysis of a teacher support program for educating students with emotional disturbance in an inclusive setting. (Unpublished doctoral thesis). University of South Florida, Tampa, Florida.
- Hastings, R. P. and Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School psychology international*, 24(1), 115-127.
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G. and Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the schools*, 38(6), 497-504.

- Hughes, J. N., Loyd, L. and Buss, M. (2008). Empirical and theoretical support for an updated model of mental health. In W. P. Erchul and S. M. Sheridan (eds), *Handbook of research in school consultation* (p. 343-360). New York, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Landrum, T., Katsiyannis, A. and Archwamety, T. (2004). An analysis of placement and exit patterns of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral disorders*, 29(2), 140-153.
- Leclerc, M., Pillion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013). La direction de l'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, XLI(2), 123-154.
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P. and 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.
- Maggin, M. D., Wheby, J. H., Moore Partin, T. C., Robertson, R. and Oliver, R. M. (2011). A comparaison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral disorders*, 36(2), 84-99.
- Martens, B. K. and DiGennaro, F. D. (2008). Behavioral consultation. In W. P. Erchul and S. M. Sheridan (eds), *Handbook of research in school consultation* (p. 147-170). New York, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Massé, L. et Couture, C. (2009). *Guide d'accompagnement des enseignants du secondaire pour favoriser l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement*. Trois-Rivières, Québec : Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Massé, L. et Couture, C. (2015). Programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES). Dans G. Paquette, C. Plourde et K. Gagné (dir.), *Pratiques innovantes de groupe en psychoéducation*. Longueuil, Québec : Béliveau Éditeur.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.) (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Massé, L., Lanaris, C., Dumouchel, M. et Tessier, M. (2008). Un service de soutien offert aux enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande*

difficulté: contextes d'intervention favorables. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation nationale (2012). Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés. Paris, France : Ministère de l'éducation nationale . Récupéré du site : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualite_pedagogique/52/4/Guide_pour_la_scolarisation_des_enfants_et_adolescents_handicapes_211524.pdf.

Miranda, A., Presentacion, J. M. and Soriano, M. (2002). Effectiveness of a school-based multicomponent program for the treatment of children with ADHD. *Journal of learning disabilities*, 35(6), 546-562.

Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B. and Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement, and validation. *American journal of evaluation*, 24(3), 315-340.

Murik, J., Shaddock, A., Spinks, A., Zilber, D. and 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.

Nadeau, M.- F., Normandeau, S. et Massé, L. (2012). Efficacité d'un programme de consultation pour les enseignants du primaire visant à favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un TDAH. *Canadian journal of behavioural science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(2), 146-157.

Norwich, B. and Kelly, N. (2005). *Moderate learning difficulties and the future on inclusion*. New York, New York: Routledge.

Paquette, G., Tourigny, M. et Joly, J. (2010). La fidélité de l'implantation d'un programme d'intervention pour des adolescentes agressées sexuellement : une mesure par observation systématique. *Revue canadienne d'évaluation de programme*, 24(2), 57-79.

Perepletchikova, F. and Kazdin, A. E. (2005). Treatment integrity and therapeutic change: issues and research recommendations. *Clinical psychology: science and practice*, 12(4), 365-382.

Perry, D. F., Allen, M. D., Brennan, E. M. and Bradley, J. R. (2010). The evidence base for mental health consultation in early childhood settings: a research synthesis addressing children's behavioral outcomes. *Early education and development*, 21(6), 795-824.

- Poulou, M. and Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British journal of educational psychology*, 70(4), 559-581.
- Rousseau, N., Tétreault, K. Fréchette, S., Thibodeau, K., Vézina, C. et Bergevin, S., (2012). Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ). *La quête d'un diplôme en Mauricie : les variables prédictives – Outil de valorisation de la recherche*. Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Qualitative solution and research Software (QSRS). (2007). *NVivo* (version 8.0). Duncaster, Australie: QSR International.
- Reddy, L. A., Barboza-Whitehead, S., Files, T. and Rubel, E. (2000). Clinical focus of consultation outcome research with children and adolescents. *Special services in the schools*, 16(1-2), 1-22.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of research in special educational needs*, 9(3), 188-198.
- Rousseau, N. (dir.) (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Salzman, M. B. (2008). Consultation and collaboration as essential services for school counseling programs. In H. L. K. Coleman and C. Yeh (eds), *Handbook of school counselling*. New York, New York: Taylor and Francis.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. and Malinen, O- P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European journal of special needs education*, 27(1), 51-68.
- Sawka, K. D., McCurdy, B. L., and Mannella, M. C. (2002). Strengthening emotional support services: an empirically based model for training teachers of students with behavior disorders. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 10(4), 223-232.
- Sheridan, S. M., Clarke, B. L. and Burt, J. D. (2008). Conjoint behavioral consultation : What do we know and what do we need to know ? In W. P. Erchul and S. M. Sheridan (eds), *Handbook of research in school consultation : Empirical foundations for the field* (p. 171-202). Mahwah, New Jersey : Erlbaum.

- Simpson, R. L. Peterson, R. L. and Smith, C. R. (2011). Critical educational program components for students with emotional and behavioral disorders: science, policy, and practice. *Remedial and special education*, 32(3) 230–242.
- Stoiber, K. C. and Gettinger, M. (2011). Functional assessment and positive support strategies for promoting resilience: effects on teachers and high-risk children. *Psychology in the schools*, 48(7), 686-706.
- Vescio, V., Ross, D. and Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24, 80-91.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire. Une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e édition, p. 237-263). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Thousand Oaks, California: SAGE publications.
- Wehby, J. H., Maggin, D. M., Johnson, L. and Symons, F. J. (2010). *Improving intervention implementation and fidelity in evidence-based practice: integrating teacher preference into intervention selection*. Evanston, Illinois: Society for research on educational effectiveness (SREE). Récupéré du site : <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED512822>
- Wilkinson, L. A. (2005). Supporting the inclusion of students with emotional and behavioural disorders: examples using conjoint behavioural consultation and self-management. *International journal of special education*, 20(2), 73-84.
- Wilkinson, L. A. (2006). Conjoint behavioral consultation: an emerging and effective model for developing home-School partnerships. *International journal of behavioral consultation and therapy*, 2(2), 224-238.
- Yalom, D. and Leszc, M. (2008). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th edition). New York, New York: Basic Books.
- Zentall, S. S. and Javorsky, J. (2007). Professional development for teachers of students with ADHD and characteristics of ADHD. *Behavioral disorders*, 32(2), 78-93.

Correspondance

line.masse@uqtr.ca
caroline.couture@uqtr.ca
vanessa.levesque@live.fr
Jean-Yves.Begin@uqtr.ca

Contribution des auteurs

Line Massé : 50 %
Caroline Couture : 35 %
Vanessa Lévesque : 10 %
Jean-Yves Bégin : 5 %

Ce texte a été révisé par : Viviane Boucher

Texte reçu le 30 août 2012
Version finale reçue le : 17 juin 2015
Accepté le : 5 août 2015

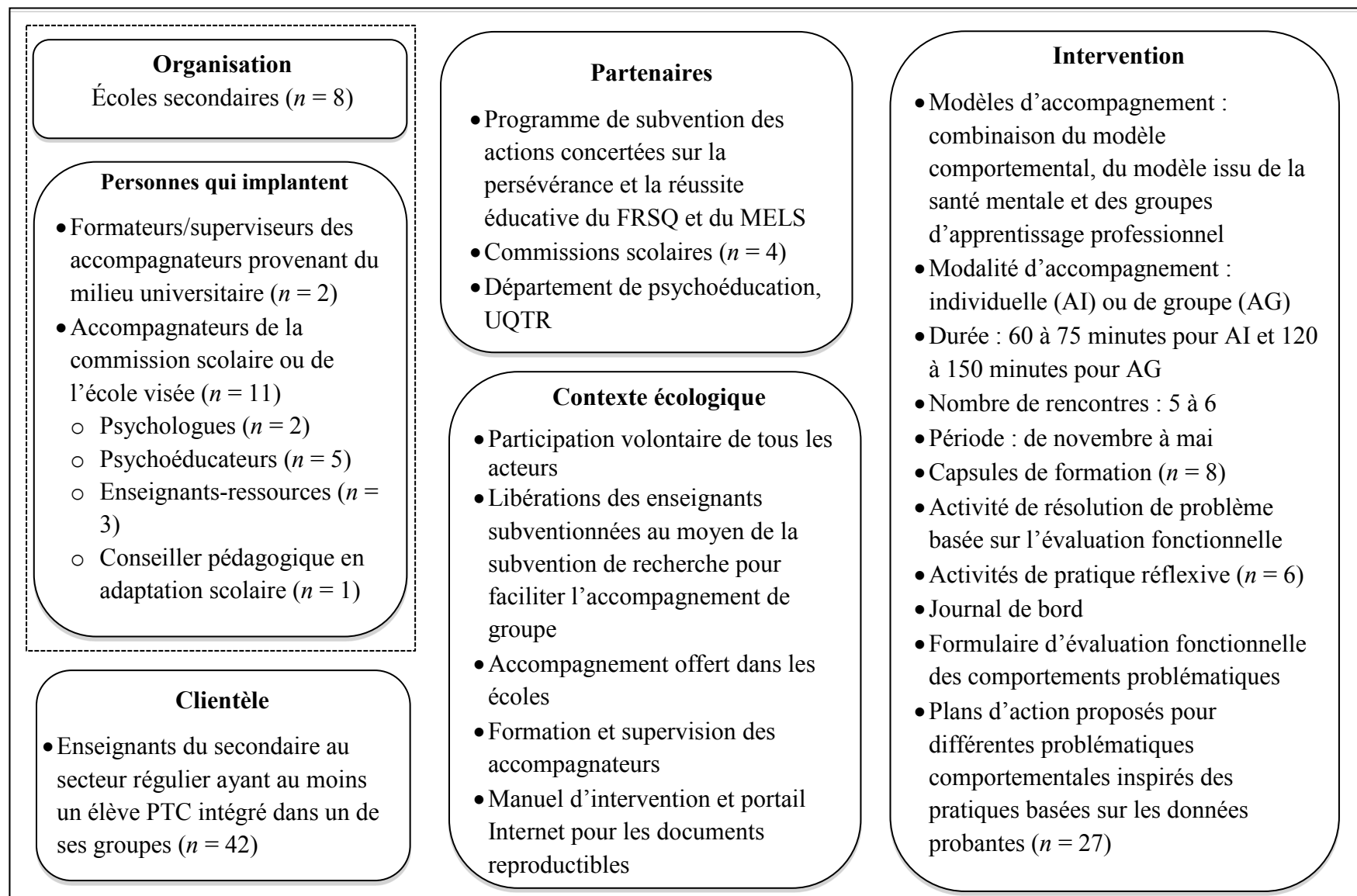


Figure 1. Modèle d'action du Programme d'accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire-ACES