

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## **Formation continue pour le personnel enseignant: comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement**

### **Rapport intégral**

#### **Chercheuse principale**

**Line Massé, Université du Québec à Trois-Rivières**

#### **Co-chercheur(s)**

Caroline Couture, Université du Québec à Trois-Rivières  
Pierre Potvin, Université du Québec à Trois-Rivières

#### **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université du Québec à Trois-Rivières

#### **Numéro du projet de recherche**

2009-PE-130684

#### **Titre de l'Action concertée**

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

#### **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)  
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## Rapport intégral

### Table des matières

	Page
PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....	1
1. La problématique .....	1
2. Les objectifs poursuivis .....	3
3. Les principales questions de recherche et hypothèses .....	4
PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE NOS TRAVAUX .....	5
1. Types d’auditoire à qui s’adressent nos travaux .....	5
2. Conclusions pour les décideurs, les gestionnaires ou les intervenants .....	5
3. Retombées immédiates ou prévues des travaux .....	6
4. Limites et niveau de généralisation des résultats .....	7
5. Messages clés selon les types d’auditoire visés .....	8
6. Principales pistes de solution selon les types d’auditoire visés .....	9
PARTIE C – MÉTHODOLOGIE .....	10
1. La description de l’approche méthodologique .....	10
2. La description de l’échantillon et des méthodes de cueillette de données ....	10
3. Les stratégies et les techniques d’analyse .....	10
PARTIE D – RÉSULTATS .....	11
1. Les principaux résultats issus des analyses qualitatives .....	11
1.2 L’appréciation globale du service d’accompagnement .....	11
1.3 L’organisation des rencontres .....	12
1.4 L’utilité des rencontres .....	12
1.5 Les changements observés .....	13
1.6 L’accompagnement de groupe versus l’accompagnement individuel .....	14
2. Les principaux résultats selon les données issues des questionnaires .....	15

2.1 Le stress à enseigner aux élèves PTC .....	15
2.2 La relation maître-élève .....	15
2.3 Le sentiment d'auto-efficacité .....	16
2.4 Les attitudes face à l'inclusion scolaire des élèves PTC .....	16
2.5 Les pratiques pédagogiques .....	16
3. Discussion et conclusion .....	16
PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE .....	18
PARTIE F – RÉFÉRENCES .....	19
Annexe 1 : Guide d'entretien avec les enseignants .....	21
Annexe 2 : Guide d'entretien avec les accompagnateurs .....	25
Annexe 3 : Guide d'entretien avec les directions d'école .....	29
Annexe 4 : Différences et similitudes entre les deux modalités de traitement selon le discours des enseignants.....	32
Annexe 5 : Résultats concernant le stress à enseigner aux élèves PTC .....	35
Annexe 6 : Résultats concernant le sentiment d'auto-efficacité des enseignants .....	37
Annexe 7 : Annexe 7 : Résultats concernant les attitudes des enseignants face à l'intégration scolaire des élèves PTC .....	39

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

### **1. La problématique**

Les dernières publications du MELS (2007) sur l'organisation des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) réitèrent les orientations de la politique de l'adaptation scolaire voulant que l'intégration des EHDA en classe ordinaire doive être privilégiée. Parmi ces élèves, les élèves présentant des difficultés d'ordre comportementale ou des troubles de comportement (PTC) forment un groupe particulier et sont reconnus comme étant les plus difficiles à intégrer en classe ordinaire et l'expérience d'inclusion est souvent moins positive pour eux que pour les autres catégories d'élèves en difficultés (Avramidis et Norwich, 2002). Les comportements difficiles des élèves entraînent du stress chez les enseignants (CSEÉ, 2009; Genoud, Brodard et Reicherts, 2009; Jeffrey et Sun, 2006; Royer et al., 2001), 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 (Poulou et Norwich, 2000). La difficulté à maintenir la discipline en classe est d'ailleurs l'une des principales raisons évoquées pour quitter la profession d'enseignement (Ingersoll, 2001). 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 que les enseignants 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). Des études suggèrent qu'un manque de formation continue, de soutien et de connaissances peut contribuer à maintenir un écart important entre les pratiques considérées comme exemplaires pour les élèves PTC 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). Le recours à de telles stratégies est susceptible de provoquer l'aggravation des problèmes de comportement (Bowen et Desbiens, 2004). De plus, l'utilisation de stratégies majoritairement réactives négatives est liée à une augmentation du stress des enseignants (Clunies-Ross et al., 2008) et à une diminution des comportements d'attention à la tâche (Clunies-Ross et al., 2008; Leflot, van Lier, Onghena et Colpin, 2010). Par ailleurs, plusieurs études démontrent que plus les enseignants possèdent un fort sentiment d'auto-efficacité, plus ils sont ouverts à l'inclusion scolaire des élèves PTC au sein de leur classe et plus ils croient que ces élèves peuvent réussir (Savolainen et al., 2012). Leurs attitudes par rapport à l'inclusion scolaire sont aussi liées à la formation suffisante reçue à l'égard de la compréhension et de la gestion des comportements difficiles (Drysdale, Williams et Meaney, 2007) et au soutien humain offert (Avramidis et Norwich, 2002).

Ces résultats soulignent l'importance d'offrir aux enseignants de la formation par rapport aux interventions efficaces auprès des élèves PTC ainsi que 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 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 et ses collaborateurs (2002) sans soutien à long terme, 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.

## **2. Les objectifs poursuivis**

Le but de la recherche est d'évaluer l'impact du programme d'Accompagnement collaboratif des enseignants du secondaire (ACES) ayant pour but de faciliter l'intégration scolaire des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental (PTC). Les objectifs d'ACES sont d'aider les enseignants à : 1) bâtir une relation positive avec leurs élèves; 2) comprendre la nature des difficultés rencontrées par les élèves PTC 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. Ce programme comporte cinq à six rencontres d'accompagnement par année se déroulant de novembre à mai. . L'accompagnateur peut être un enseignant-ressource, un psychologue scolaire ou un psychoéducateur. 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 (4 à 6 enseignants). Les interventions proposées s'appuient sur les données probantes concernant l'amélioration des comportements des élèves PTC en classe, en particulier les interventions comportementales et cognitives comportementales (Akin-Little, Little, Bray et Kehle, 2009; Massé, Desbiens et Lanaris, 2006). 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. Chaque rencontre comporte une brève capsule de formation, une activité d'écriture de pratique réflexive et une activité de résolution de problèmes. (Pour plus de détails, voir Couture et Massé, soumis).

### **3. Les principales questions de recherche et hypothèses**

Nous examinons les perceptions des différents acteurs impliqués (enseignants, accompagnateurs, intervenants scolaires, direction scolaire) sur les différentes modalités de soutien offertes ainsi que leurs suggestions pour améliorer les services offerts. Nous explorons entre autres les perceptions quant à l'utilité du soutien reçu et des progrès réalisés à la suite de l'intervention, le réalisme des modalités offertes, les points forts et les irritants qui sont associés à chacune d'elles et leurs possibilités de pérennité dans les écoles. Nous mesurons les changements opérés chez les enseignants quant à leurs attitudes envers l'inclusion scolaire des élèves PTC, à leur stress lié à l'enseignement à ces élèves, à leur sentiment d'auto-efficacité, à la qualité de leur relation avec ces élèves, ainsi qu'aux pratiques utilisées ou perçues par eux comme désirables et faisables.

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE NOS TRAVAUX**

### **1. Types d'auditoire à qui s'adressent nos travaux**

Ces travaux s'adressent à tous les acteurs œuvrant dans le milieu scolaire, en particulier dans les écoles secondaires. Ils pourront être utiles aux auditoires suivants :

- décideurs et administrateurs scolaire (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, direction régionale du MELS, commission scolaire);
- enseignants du secondaire;
- psychologues scolaires;
- psychoéducateurs;
- conseillers pédagogiques en adaptation scolaire;
- enseignants-ressources.

### **2. Conclusions pour les décideurs, les gestionnaires ou les intervenants**

Les résultats de cette recherche montrent que le programme ACES, inspiré du modèle de consultation comportemental et du modèle de consultation en santé mentale, peut être facilement mis en place auprès des enseignants qui œuvrent dans les écoles secondaires afin de faciliter l'intégration des élèves PTC. Les deux types de modalités, soit l'accompagnement individuel ou l'accompagnement de groupe, offrent un contexte pour un dialogue professionnel dans lequel les enseignants peuvent mieux comprendre les problèmes rencontrés avec leurs élèves PTC 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.

Bien qu'il existe peu de différences d'effets ou d'impacts pour les enseignants selon la modalité d'accompagnement à laquelle ils ont participé, 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 au changement. L'accompagnement peut être réalisé avec succès tant par un enseignant-ressource que par un professionnel non enseignant (psychologue ou psychoéducateur), mais l'accompagnateur doit avoir une crédibilité dans le milieu et doit avoir une solide expertise en ce qui concerne les élèves PTC. Il semble aussi favorable que les enseignants-ressources soient suivis par un professionnel lors de leurs premières expériences d'accompagnement, afin de les aider à adopter une posture collaborative auprès de leurs collègues enseignants.

### **3. Retombées immédiates ou prévues des travaux**

La plupart des écoles et des commissions scolaires impliquées dans le projet de recherche continuent d'offrir le service d'accompagnement ACES mis au point dans leurs milieux respectifs. La commission scolaire de la Capitale a même étendu le service à d'autres écoles n'ayant pas participé au projet. D'autres intervenants et d'autres milieux scolaires se sont également montrés intéressés à implanter le service.

Le projet a permis de développer différents outils pour former et soutenir les accompagnateurs dans leur rôle. Certains des outils développés ont déjà été inclus dans un guide d'accompagnement distribué aux personnes ressources agissant au sein des services régionaux d'expertise en trouble du comportement du MELS. La plupart des outils demandent toutefois à être bonifiés en regard des résultats des analyses qualitatives. Ils feront l'objet d'une publication au cours des prochaines années afin de les rendre accessibles aux intervenants intéressés.

Le modèle d'accompagnement ACES pourra renouveler les pratiques des enseignants ressources, des psychoéducateurs ou des psychologues en milieu

scolaire et leur offrir un cadre structuré pour agir dans leur rôle conseil auprès des enseignants pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves PTC. En ce sens, cela pourra servir de guide pour les modèles de services indirects à l'élève offerts dans les commissions scolaires. Les résultats générés par le projet de recherche ont déjà été intégrés à la formation des psychoéducateurs dans le cadre d'un cours de maîtrise offert à l'UQTR.

#### **4. Limites et niveau de généralisation des résultats**

La recherche a plusieurs limites. Tout d'abord, les résultats sont basés seulement sur des entretiens effectués auprès des enseignants, des accompagnateurs et des directeurs d'école ou des questionnaires remplis par les enseignants. La triangulation avec la perception des élèves à propos des changements observés dans les pratiques de leurs enseignants, de leur relation avec ces derniers, de leurs comportements ou du climat de classe, aurait pu ajouter des informations pertinentes. Aussi, des observations effectuées en classe auraient pu permettre de vérifier si les changements rapportés par les enseignants sont réels.

D'autre part, certaines variables qui pourraient affecter l'impact du service d'accompagnement n'ont pas été prises en compte, notamment le nombre d'élèves PTC intégrés dans la classe, certaines caractéristiques personnelles des enseignants, des variables relatives aux relations enseignant-élève ou enseignant-accompagnateur, les habiletés et l'expertise des accompagnateurs, la dynamique des groupes, les types de cas apportés lors des discussions, la collaboration entre les parties impliquées, les autres ressources disponibles, le niveau socio-économique de l'école, etc. Des recherches sont nécessaires afin de généraliser les résultats pour les écoles primaires ou les écoles secondaires privées.

## **5. Messages clés selon les types d'auditoire visés**

**Pour les décideurs du milieu scolaire,** l'accompagnement des enseignants, combinant le modèle de consultation comportementale et le modèle issu de la santé mentale, peut constituer un modèle de service indirect à l'élève, utile tant pour le primaire que pour le secondaire, afin de soutenir les enseignants dans l'inclusion scolaire des élèves PTC. Les deux modalités d'accompagnement, en individuel ou en groupe, ont sensiblement le même impact pour les enseignants. L'accompagnement en individuel est plus facile à mettre en place; l'accompagnement en groupe est le plus apprécié par toutes les parties prenantes. Les professionnels (psychologues, psychoéducateurs, conseillers pédagogiques) et les enseignants ressources estiment que l'accompagnement des enseignants est une composante essentielle pour favoriser l'intégration des élèves PTC et qu'il devrait faire partie de leurs tâches en plus de l'aide directe à l'élève.

**Pour les intervenants scolaires du secondaire (enseignants ressources, psychologues, psychoéducateurs, conseillers pédagogiques en adaptation scolaire),** le programme ACES offre un cadre intéressant, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique, afin d'offrir du soutien et de l'accompagnement aux enseignants du secondaires pour favoriser l'intégration d'élèves PTC dans leur classe. Se basant sur les interventions probantes, le programme propose des outils concrets pour faciliter cet accompagnement. La démarche proposée peut facilement être mise en œuvre dans la structure des écoles secondaires. Les résultats de la recherche démontrent l'importance pour les professionnels d'exercer un rôle conseil auprès des enseignants et de les accompagner pour faciliter l'intégration des élèves PTC.

**Pour les enseignants du secondaire**, participer à un service d'accompagnement peut les aider à mieux comprendre les difficultés comportementales des élèves PTC et à mieux y réagir, les aider à bâtir une meilleure relation avec ces élèves, les aider à améliorer leurs pratiques pédagogiques et leur sentiment d'efficacité personnelle et diminuer leur stress à enseigner à ces élèves. Certains enseignants, qui au départ avaient des réticences à consulter, ont trouvé l'expérience positive et la recommanderaient à leurs collègues, qu'ils soient débutants ou expérimentés.

### **6. Principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés**

Pour s'assurer de l'intégrité du traitement, il est important que les accompagnateurs reçoivent une formation préalable à leurs premiers suivis et qu'ils soient supervisés par une personne expérimentée. Il est également préférable que l'accompagnement soit offert par un professionnel ou un enseignant-ressource ayant une formation spécialisée sur l'intervention auprès des élèves PTC. Le guide d'accompagnement est aussi un outil essentiel pour favoriser une implantation rigoureuse d'ACES. Pour éviter les résistances, la participation à ACES doit être volontaire. Puisque de nombreux enseignants éprouvant des difficultés à gérer les élèves PTC ne se portent pas spontanément volontaires pour participer à de tels projets, il est suggéré de faire en sorte que les enseignants ayant déjà participé à ACES en fasse la promotion envers leurs collègues. La réalisation des rencontres pendant les heures de classe est un facteur facilitant qui est réalisable en libérant les enseignants ou en intégrant ACES à leurs tâches, afin que cela ne soit pas vu comme un surcroît de travail. On recommande que les rencontres débutent dès septembre afin d'agir le plus tôt possible et d'éviter que des problèmes s'aggravent.

## **PARTIE C - MÉTHODOLOGIE**

### **1. La description de l'approche méthodologique**

Un devis mixte a été utilisé pour la recherche, soit une méthode quasi expérimentale avec deux groupes de traitement (individuel et sous-groupe) et avec un groupe témoin selon une modalité d'échantillonnage par convenance, combiné avec une étude qualitative.

### **2. La description de l'échantillon et des méthodes de cueillette de données**

L'étude qualitative a été réalisée à l'an 1 du projet auprès de 42 enseignants ayant été accompagnés (22 en groupe et 20 en individuel), 11 accompagnateurs et 8 directions d'école. Des entretiens semi-dirigés de 45 à 60 minutes ont été réalisés en se référant à un guide d'entretien différent pour chacun des groupes d'acteurs (voir les annexes 1-3). Pour l'étude quantitative, la collecte de donnée s'est échelonnée sur trois années : 129 enseignants ont participé au projet (88 femmes et 41 hommes) répartis en deux groupe de traitement (consultation individuelle,  $n = 30$ ; consultation en groupe,  $n = 55$ ) et en un groupe témoin ( $n = 44$ ). Des questionnaires ont été remplis par les enseignants en pré et post tests : Questionnaire de données sociodémographiques, Teacher-Student Relationship Inventory, Index of Teaching Stress, Teacher Efficacy Scale, et l'Inventaires des pratiques de gestion des comportements difficiles.

### **3. Les stratégies et les techniques d'analyse**

Les données ont été analysées selon un système de catégorisation thématique mixte à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo (version 8.0). Les données issues des questionnaires ont été traitées avec le logiciel SPSS en réalisant différentes analyses statistiques, notamment des ANOVA à mesures répétées.

## **PARTIE D – RÉSULTATS**

Nous présentons d’abord les principaux résultats des analyses qualitatives (pour plus de détails, voir Massé, Couture, Levesque et Bégin, soumis, ab). Par la suite, nous décrivons les résultats issus des questionnaires (pour plus de détails, voir Couture, Massé et Bégin, en préparation).

### **1. Les principaux résultats issus des analyses qualitatives**

#### **1.2 L’appréciation globale du service d’accompagnement**

Tous les acteurs (enseignants, accompagnateurs et direction) ont jugé utile l’accompagnement offert et le recommanderait 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 amènent les enseignants vers des solutions positives pour le mieux-être tant des élèves que des enseignants. Pour tous les accompagnateurs, cela a confirmé l’importance de ne pas seulement travailler sur une base individuelle avec les élèves PTC, mais de travailler également de concert avec leurs enseignants pour améliorer les situations problématiques.

La majorité des enseignants mentionnent que les rencontres leur ont été utiles pour mieux comprendre les élèves PTC et leurs difficultés, ce qui a changé leur attitude auprès de cette clientèle. Près de 90% des enseignants relatent que leur participation à ACES leur a permis de découvrir et de mettre en place de nouvelles stratégies et outils d’intervention. Un grand nombre affirment qu’ils ont vu le climat de classe s’améliorer suite à leur participation au projet. Plusieurs évoquent aussi qu’ils voient plus clairement leur propre contribution aux comportements problématiques des élèves. La plupart rapportent d’ailleurs qu’ils

prennent maintenant plus de temps pour analyser une situation problématique avant d'agir. Un élément clé rapporté par tous les acteurs est la possibilité que le programme donne de prendre le temps de réfléchir sur ses pratiques et de les remettre en question en étant guidé dans ses réflexions.

### **1.3 L'organisation des rencontres**

Pour le choix des participants, tous reconnaissent que la participation à l'accompagnement doit être volontaire. Cependant, nombreux soulignent que certains enseignants éprouvant des difficultés à gérer les élèves PTC ne se sont pas portés volontaires pour participer au projet. Ils suggèrent que le service d'accompagnement soit davantage promu auprès d'eux afin de les inciter à participer. Pour la composition des groupes, quatre à six enseignants semblent le nombre idéal selon l'ensemble des participants afin de favoriser les échanges et une participation active de tous. 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.

### **1.4 L'utilité des rencontres**

La majorité des enseignants mentionnent que les rencontres leur ont été utiles pour mieux comprendre les élèves PTC et leurs difficultés. Plusieurs évoquent qu'ils voient plus clairement leur propre contribution aux comportements problématiques des élèves. La plupart rapportent aussi qu'ils prennent maintenant plus de temps pour analyser une situation problématique avant d'agir. Un élément clé rapporté 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. Afin de réfléchir à leurs pratiques, les enseignants rapportent l'importance des échanges et des rétroactions de l'accompagnateur et des autres membres du groupe le cas

échéant. La majorité des enseignants (80 %) signalent qu'ils ont appris de nouvelles stratégies pour intervenir auprès des élèves PTC, mais les stratégies rapportées varient beaucoup d'un enseignant à l'autre. Cela peut refléter l'adaptation aux besoins particuliers des enseignants. De nombreux enseignants rapportent que les capsules de formation n'étaient pas nécessairement du nouveau contenu pour eux, mais que cela leur a permis de réaliser qu'ils oubliaient de les utiliser au quotidien ou qu'ils ne les utilisaient pas de façon appropriée. Seulement une minorité d'enseignants (14 %) rapportent que ACES leur a permis de recevoir du soutien affectif pour leur propre détresse.

### **1.5 Les changements observés**

La plupart des changements rapportés ont plus trait aux enseignants qu'aux élèves. Les enseignants, les accompagnateurs et les directions d'école signalent que les enseignants interviennent maintenant davantage de façon proactive que de façon réactive. Les enseignants mentionnent qu'ils considèrent comme plus important de bâtir une bonne relation avec les élèves PTC et qu'ils utilisent plus le renforcement positif tant pour les élèves PTC que pour l'ensemble des élèves de leur classe. 66 % des enseignants rapportent avoir changé leurs attitudes à l'égard des élèves PTC et être dorénavant plus positifs et plus compréhensifs à leur égard. La majorité des enseignants (70 %) notent une amélioration dans le climat de la classe et dans leur relation avec les élèves PTC : les élèves sont plus calmes et collaborateurs, ils sont moins opposants ou provocants et démontrent plus de respect envers les enseignants. Plusieurs enseignants (38 %) disent se sentir plus efficaces dans leurs interventions auprès des élèves PTC. Les accompagnateurs et les directions notent que les enseignants consultent plus facilement les

professionnels en cas de problèmes et la majorité des enseignants (57 %) reconnaissent aussi cela.

### **1.6 L'accompagnement de groupe versus l'accompagnement individuel**

Il n'y a pas de différences significatives entre les deux modalités dans le discours des enseignants concernant les changements d'attitudes à l'égard des élèves PTC, du climat de classe, de l'interaction avec les élèves, de la collaboration ou des changements observés chez les élèves. Par contre, significativement plus d'enseignants accompagnés en groupe rapportent avoir remis en question leurs pratiques (59% pour l'accompagnement de groupe versus 35% pour l'accompagnement individuel,  $\chi^2 (1, n = 42) = 6.08, p < .05$ ), et amélioré leur confiance en soi (50% pour l'accompagnement de groupe versus 25% pour l'individuel,  $\chi^2 (1, n = 42) = 8.24, p < .01$ ). Plus d'enseignants accompagnés en groupe rapportent avoir dédramatisé les situations problématiques avec les élèves PTC (50% versus 25%,  $\chi^2 (1, n = 42) = 8.24, p < .01$ ). L'annexe 4 présente deux figures illustrant les principales différences et les similitudes entre les deux modalités selon les enseignants.

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

- 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.

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. Même si la modalité de groupe est plus exigeante en matière d'organisation 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.

## **2. Les principaux résultats selon les données issues des questionnaires**

Pour l'ensemble des variables étudiées, nous n'avons observé aucune différence significative entre l'accompagnement individuel et l'accompagnement de groupe.

### **2.2 Le stress à enseigner aux élèves PTC**

De façon générale, le stress à enseigner aux élèves PTC de tous les participants (groupe expérimental et groupe témoin) diminue de façon significative entre le début de l'année scolaire et la fin de l'année scolaire. Toutefois un effet d'interaction significatif avec le traitement est noté : le stress total des enseignants accompagnés diminue significativement plus que celui des enseignants non accompagnés. Des différences significatives en faveur du groupe expérimental sont également observées pour le besoin d'aide et une tendance pour le dérangement occasionné par les élèves PTC. (Voir l'annexe 5 pour un tableau des résultats.)

### **2.3 La relation maître-élève**

Aucune différence significative n'est observée quant à la relation maître-élève.

## **2.4 Le sentiment d'auto-efficacité**

Une tendance est observée concernant le sentiment d'auto-efficacité global es enseignants : il augmente légèrement pour les enseignants accompagnés comparativement aux enseignants du groupe témoin. Une tendance est également observée pour le sentiment d'efficacité personnelle : alors qu'il diminue pour les enseignants du groupe témoin entre le début et la fin de l'année scolaire, il reste stable pour ceux des groupes expérimentaux. (Voir l'annexe 6.)

## **2.5 Les attitudes face à l'inclusion scolaire des élèves PTC**

Pour ce qui est des attitudes face à l'inclusion scolaire des élèves PTC, des différences significatives liées au traitement sont seulement observées pour les impacts négatifs perçus pour l'élève PTC. Alors que les attitudes des enseignants sont légèrement plus négatives pour les enseignants du groupe témoin à la fin de l'année comparativement au début de l'année, elles demeurent stables pour les enseignants des groupes expérimentaux. (Voir l'annexe 7.)

## **2.6 Les pratiques pédagogiques**

Aucune différence significative n'est observée quant aux pratiques utilisées.

## **3. Discussion et conclusion**

De façon globale, le programme ACES semble atteindre la plupart de ses objectifs.

Il aide les enseignants à comprendre la nature des difficultés rencontrées par les élèves PTC et leurs besoins sous-jacents, à prendre conscience de leurs pratiques actuelles à l'égard de ces élèves, à diminuer leur stress à enseigner à ces élèves et à augmenter leur sentiment d'auto-efficacité. Bien que les résultats issus du questionnaire sur la relation maître-élève ne montrent pas de différences significatives entre le groupe témoin et le groupe expérimental, plusieurs enseignants interrogés lors des entretiens rapportent une amélioration de leurs

relations avec les élèves PTC. Il se peut que les enseignants ayant rapporté des améliorations soient ceux qui présentaient plus de difficultés au préalable avec les élèves.

Les résultats montrent que le programme ACES, inspiré du modèle de consultation comportemental et du modèle de consultation en santé mentale, peut être facilement mis en place auprès des enseignants qui œuvrent dans les écoles secondaires afin de faciliter l'intégration des élèves PTC. 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 PTC 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. Quoique les recherches montrent que les enseignants se sentent peu formés pour intervenir auprès des élèves PTC, les résultats de cette recherche montrent que ces derniers semblent surtout avoir 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 semble très utile à cette fin. Le processus de résolution de problème semble permettre aux enseignants de mieux comprendre les situations problématiques rencontrées et d'y trouver des solutions appropriées selon eux. 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 au changement. Elle semble également faciliter le processus de résolution de problème et les prises de conscience par les enseignants.

## **PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE**

Au Québec, on connaît très peu de choses sur les pratiques actuelles des enseignants à l'égard des élèves qui présentent des difficultés d'ordre comportementale intégrés dans leur classe et sur l'impact de ces pratiques sur la réussite des élèves, sur leurs comportements et sur le climat de la classe. Ce manque de connaissances vaut tant pour les écoles primaires que pour les écoles secondaires, tant pour les classes ordinaires que pour les classes spéciales. Il serait également pertinent d'examiner les pratiques selon la matière enseignée, car la recherche a démontré que des problématiques particulières étaient vécues par les enseignants de certaines matières. Ces connaissances permettraient de mieux cerner les écarts entre les pratiques probantes et celles qui sont effectivement utilisées en classe, ce qui permettrait de mieux orienter tant les programmes de formation initiale que les programmes de formation continue.

Il reste bien des éléments à éclaircir afin de mieux accompagner les enseignants lors de l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental, car le changement des pratiques demeure un défi de taille. Dans les recherches futures, il serait intéressant de regarder la problématique sous l'angle de la théorie du comportement planifié et d'examiner les relations entre les croyances et les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire des élèves PTC, leur sentiment d'auto-efficacité à l'égard de ces élèves, leurs jugements sur les pratiques proposées (désirabilité et conséquences anticipées), les normes sociales (convention collective, pression des pairs, etc.) et le changement de leurs pratiques. Une meilleure connaissance de ces interactions pourrait orienter l'intervention des accompagnateurs.

## PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Akin-Little, A., Little, S. G., Bray, M. A. et Kehle, T. J. (Dir.). (2009). *Behavioral interventions in schools: Evidence-based positive strategies*. Washington DC: 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. et 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. et 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. et Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly, 21*(3), 262-285.
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec. *Éducation et francophonie, 32*(1), 69-86.
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710.
- Comité syndical européen de l'éducation (CSEE). (2009). *Le stress des enseignants au travail : mise en oeuvre du Plan d'action du CSEE et de l'Accord-cadre autonome européen sur le stress au travail*. Bruxelles: Auteur.
- Couture, C., Massé, L. et Bégin, J-Y. (En préparation). Impact d'un programme d'accompagnement des enseignants du secondaire sur leur stress à enseigner aux élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental et sur leur sentiment d'auto-efficacité.
- Couture, C. et Massé, L. (Soumis). A collaborative school consultation program for secondary school teachers. *Journal of the International Association of Special Education*.
- Drysdale, M. T. B., Williams, A. et Meaney, G. J. (2007). Teachers' perceptions of integrating students with behaviour disorders: Challenges and strategies. *Exceptionality Education Canada, 17*(3), 35-59.
- 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.
- Giallo, R. et 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 & Developmental Psychology, 7*, 108-119.

- Hastings, R. P. et Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, QC: Les Presses de l'Université Laval.
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., 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.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (Soumis a). Impact of a school consulting program aimed at helping teachers integrate students with behaviour disorders in secondary school: Actors' points of view. *Emotional & Behavioral Difficulties*.
- Massé, L., Couture, C., Levesque, V. et Bégin, J.-Y. (Soumis b). Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles de comportements. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (Dir.). (2006). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- 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. *Australian Journal of Special Education*, 29(1), 21-39.
- Poulou, M. et 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.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Daudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, (119), 5-8.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. et 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. et Mannella, M. C. (2002). Strengthening emotional support services: an empirically based model for training teachers of students with behavior disorders. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 10(4), 223-232.
- Webster-Stratton, C. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zentall, S. S. et Javorsky, J. (2007). Professional Development for Teachers of Students with ADHD and Characteristics of ADHD. *Behavioral Disorders*, 32(2), 78-93.

**Annexe 1 : Guide d'entretien avec les enseignants**

**Projet FQRSC : Formation continue pour le personnel enseignant : comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement (PTC)**

## GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS<sup>1</sup>

### Préambule

[Avant de commencer l'entrevue, enregistrez la date de l'entrevue et le code du sujet.]

*Avant de débiter, j'aimerais vous remercier d'avoir accepté de participer à cette rencontre. L'objectif d'aujourd'hui est de discuter de votre participation au projet de soutien/accompagnement des enseignants qui s'est déroulé dans votre école. Nous souhaitons savoir ce que vous pensez du projet. Vos commentaires nous permettront de mieux cerner l'impact du projet et de bonifier l'accompagnement offert. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est votre point de vue qui compte, vous êtes en quelque sorte l'expert! Si vous n'êtes pas à l'aise de répondre à une question, dites-le moi et nous passerons à la suivante. Toutes vos réponses seront traitées de manière confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement de l'entrevue et le traitement des données. Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer?*

### 1. EXPÉRIENCE LORS DE L'ACCOMPAGNEMENT

- 1.1. Comment avez-vous trouvé votre expérience en tant que participant au projet de soutien et d'accompagnement des enseignants?

*NOTE : L'objectif est de briser la glace et de savoir comment l'enseignant a vécu l'expérience (sentiment de confiance, tour de parole, particularité des membres, règles de fonctionnement, première participation, anticipation négative/positive par rapport au groupe ou à l'accompagnateur (ou aux accompagnateurs), attitudes relativement au projet, participation choisie ou imposée par la direction de l'école, etc.)*

- 1.2. Quels ont été vos meilleurs moments lors de votre participation au projet?

*NOTE : L'objectif est de permettre à l'enseignant d'entrer en contact avec les émotions et les souvenirs vécus dans le groupe et de faire ressortir une situation qui a été révélatrice pour l'enseignant (trucs, soutien, bons coups, etc.).*

- 1.3. **(Si l'accompagnement était en groupe)**» Que pensez-vous du climat de travail à l'intérieur du groupe d'accompagnement?
- 1.4. Que pensez-vous de l'animation des rencontres? *Si le participant n'a pas abordé le sujet : « Est-ce que les interventions de l'accompagnateur(trice) vous ont été utiles? »*
- 1.5. **(Seulement pour les participants à la modalité d'accompagnement de groupe).** Avez-vous communiqué avec des participants de votre groupe entre les rencontres afin de partager votre vécu scolaire ou les interventions mises en place auprès des élèves en difficulté comportementale?

<sup>1</sup> Cette grille d'entrevue a été élaborée par Line Massé et Caroline Couture, Département de psychoéducation, UQTR. Elle est inspirée de grilles développées entre autres par Kirouac, Verreault et Massé (2008), Levac et al. (2008), Massé, Lanaris et Boudreault (2005) et Patterson et al. (2005).

**Projet FQRSC : Formation continue pour le personnel enseignant : comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement (PTC)**

## **2. APPRÉCIATION GÉNÉRALE DU PROJET**

- 2.1. Qu'avez-vous retenu de votre participation au projet de soutien et d'accompagnement?
  - 2.1.1. Par rapport à vous-mêmes et à votre rôle d'enseignant? Pouvez-vous donner des exemples.
- 2.2. Par rapport aux élèves, en particulier les élèves présentant des difficultés de comportement? Pouvez-vous donner des exemples.
  - 2.2.1. Par rapport à la collaboration avec le personnel des services complémentaires? Pouvez-vous donner des exemples.
- 2.3. Comment trouvez-vous l'organisation des rencontres?
  - a) Nombre des rencontres?
  - b) Durée?
  - c) Activités de pratiques réflexives?
  - d) Capsules d'information?
  - e) Résolution de problème?
  - f) Autres documents reçus?
- 2.4. Quels sont les aspects du projet que vous avez le plus appréciés? Le moins appréciés?
- 2.5. Que pensez-vous du choix des thèmes abordés ou des interventions proposées?
  - a) Quels sont ceux que vous jugez utiles et pertinents et pourquoi?
  - b) Quels sont ceux que vous jugez inutiles ou non pertinents et pourquoi?
  - c) Quels sont les thèmes que vous aimeriez ajouter?
- 2.6. Parmi les interventions proposées, pouvez-vous identifier celles qui ont été les plus faciles à mettre en œuvre et celles qui ont été les plus difficiles? Pourquoi?
- 2.7. En quoi le projet a répondu ou non à vos attentes?
- 2.8. Est-ce que vous le recommanderiez à d'autres enseignants? Pourquoi?
- 2.9. Y a-t-il des problèmes ou des besoins qui n'ont pas été comblés par le projet? Précisez.
- 2.10. De façon globale, quels sont les changements que vous apporteriez au projet de soutien et d'accompagnement afin de l'améliorer?
- 2.11. Selon vous, quelles sont les conditions que devrait respecter un tel service pour être efficace et réaliste dans votre milieu?

## **3. APPRÉCIATION DES ACCOMPAGNATEURS**

- 3.1. Comment était votre relation avec l'accompagnateur(trice)?

**Projet FQRSC : Formation continue pour le personnel enseignant : comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement (PTC)**

- 3.1.1. Dans quelle mesure l'accompagnateur(trice) comprenait-il(elle) vos sentiments et les problèmes vécus avec vos élèves?
- 3.1.2. Quels sont les attitudes et les comportements de l'accompagnateur(trice) qui ont facilité votre cheminement? Ceux qui ont nui?
- 3.2. Si ce service de soutien et d'accompagnement devait à nouveau être offert, qui seraient les intervenants le plus à même de tenir le rôle d'accompagnateur dans votre milieu? Des professionnels de votre école? (Si oui, précisez le type de professionnel.) Des confrères et consœurs d'expérience? Des directions d'école? Des conseillers pédagogiques de votre commission scolaire? Des professionnels de l'extérieur? (Si oui, précisez le type de professionnel.) Justifiez votre choix.

**4. CHANGEMENTS À LA SUITE DE LA PARTICIPATION AU PROGRAMME**

- 4.1. Au début du projet, quels étaient vos besoins et les problèmes que vous souhaitiez régler (par ex. : difficulté à gérer la classe)?
- 4.2. À l'issue du programme, est-ce que les problèmes et les difficultés persistent encore dans votre intervention auprès des jeunes qui éprouvent des difficultés comportementales?  
Si oui, pourquoi d'après vous?  
Sinon, selon vous, en quoi le projet de soutien et d'accompagnement vous a aidé à améliorer la situation?
- 4.3. Avez-vous constaté des changements d'attitudes de votre part par rapport aux élèves présentant des difficultés comportementales?
- 4.4. Avez-vous constaté des changements de votre part quant aux pratiques de collaboration avec les autres enseignants, avec les parents ou avec les intervenants psychosociaux concernant les jeunes présentant des difficultés au plan comportemental?
- 4.5. Depuis votre participation au projet, quels changements avez-vous observés quant au climat de la classe?

**Annexe 2 : Guide d'entretien avec les accompagnateurs**

**Projet FQRSC : Formation continue pour le personnel enseignant : comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement (PTC)**

## GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ACCOMPAGNATEURS<sup>2</sup>

### Préambule

[Avant de commencer l'entrevue, enregistrez la date de l'entrevue et le code du sujet.]

*Avant de débiter, j'aimerais vous remercier d'avoir accepté de participer à cette rencontre. L'objectif d'aujourd'hui est de discuter du projet de soutien/accompagnement des enseignants. Nous souhaitons savoir ce que vous pensez du projet. Vos commentaires nous permettront de mieux cerner l'impact du projet et de bonifier l'accompagnement offert. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est votre point de vue qui compte, vous êtes en quelque sorte l'expert! Si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, sentez-vous bien à l'aise de me le dire et nous passerons à la suivante, vous n'aurez pas à y répondre. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement de l'entrevue et le traitement des données. Toutes vos réponses sont confidentielles.*

*Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer?*

### 1. EXPÉRIENCE LORS DE L'ACCOMPAGNEMENT

- 1.1. Comment avez-vous trouvé votre expérience en tant qu'accompagnateur(trice) au projet de soutien et d'accompagnement des enseignants? Êtes-vous intervenu en groupe, en individuel ou les deux?

*NOTE : L'objectif est de briser la glace et de savoir comment l'accompagnateur a vécu l'expérience (sentiment de confiance, tour de parole, particularité des membres, règles de fonctionnement, première participation, anticipation négative/positive par rapport au groupe ou au soutien individuel, attitude relativement au projet, etc.)*

- 1.2. Quels ont été vos meilleurs moments lors de votre participation au projet?

*NOTE : L'objectif est de permettre à l'accompagnateur d'entrer en contact avec les émotions et les souvenirs vécus dans le projet et de faire ressortir une situation qui a été révélatrice pour l'accompagnateur.*

- 1.3. Que pensez-vous du climat de travail? *Si le participant n'a pas abordé le sujet* : « Est-ce que les interactions avec l'accompagné (en cas de modalité individuelle) ou avec les membres du groupe (en cas de modalité de groupe) ont été fructueuses? »
- 1.4. La participation au projet de soutien et d'accompagnement vous a-t-elle fait faire des prises de conscience particulières ou des remises en questions? Si oui, lesquelles.
- 1.5. Avez-vous communiqué avec des enseignants ayant participé au projet entre les rencontres prévues afin de partager au sujet d'élèves en difficulté comportementale? Précisez.

<sup>2</sup> Cette grille d'entrevue a été élaborée par Line Massé et Caroline Couture, Département de psychoéducation, UQTR. Elle est inspirée de grilles développées entre autres par Kirouac, Verreault et Massé (2008), Levac et al. (2008), Massé, Lanaris et Boudreault (2005) et Patterson et al. (2005).

*Projet FQRSC : Formation continue pour le personnel enseignant : comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement (PTC)*

## **2. APPRÉCIATION GÉNÉRALE DU PROJET**

- 2.1. Qu'avez-vous retenu de votre participation au projet de soutien et d'accompagnement? Par rapport à vous-mêmes? Aux enseignants? Aux élèves? À votre profession?
- 2.2. Comment trouvez-vous l'organisation des rencontres d'accompagnement?
  - a) Nombre des rencontres?
  - b) Durée?
  - c) Activités de pratiques réflexives?
  - d) Capsules d'information?
  - e) Résolution de problème?
  - f) Autres documents reçus?
- 2.3. Quels sont les aspects du projet que vous avez le plus appréciés? Le moins appréciés?
- 2.4. Que pensez-vous du choix des thèmes abordés?
  - a) Quels sont les thèmes que vous jugés utiles et pertinents?
  - b) Quels sont les thèmes que vous juges inutiles ou non pertinents ?
  - c) Quels sont les thèmes que vous aimeriez ajouter?
- 2.5. Est-ce que les interventions proposées vous ont semblé utiles pour les enseignants? Si oui, comment? Parmi les interventions proposées, pouvez-vous identifier celles qui ont été les plus utiles et celles qui ont été les moins utiles? Pourquoi?
- 2.6. Parmi les interventions proposées, pouvez-vous identifier celles qui ont été les plus faciles à mettre en œuvre et celles qui ont été les plus difficiles? Pourquoi?
- 2.7. En quoi le projet a répondu ou non à vos attentes?
- 2.8. Est-ce que vous le recommanderiez à d'autres professionnels ou à d'autres enseignants?
- 2.9. Y a-t-il des problèmes ou des besoins qui n'ont pas été comblés par le projet?
- 2.10. Que pensez-vous de l'implantation concrète du programme dans votre école (par rapport à l'ensemble de votre tâche, temps investi, temps disponible, etc.)?
- 2.11. De façon globale, quels sont les changements que vous apporteriez au projet de soutien et d'accompagnement afin de l'améliorer?
- 2.12. Selon vous, quelles sont les conditions que devrait respecter un tel service pour être efficace et réaliste dans votre milieu?
- 2.13. Si ce service de soutien et d'accompagnement devait à nouveau être offert, qui seraient les intervenants le plus à même de tenir le rôle d'accompagnateur? Des professionnels de votre école? (Si oui, précisez le type de professionnel.) Des enseignants ressources?

**Projet FQRSC : Formation continue pour le personnel enseignant : comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement (PTC)**

Des enseignants d'expérience? Des directions d'école? Des conseillers pédagogiques de votre commission scolaire? Des professionnels de l'extérieur? (Si oui, précisez le type de professionnel.) Justifiez votre choix.

- 2.14. Quelle est votre appréciation de la supervision qui vous a été offerte par l'équipe de recherche? Était-elle suffisante? Utile? Pertinente? Que proposeriez-vous pour rendre cette supervision plus efficace?

### **3. APPRÉCIATION DE LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS AUX RENCONTRES**

- 3.1. Comment était votre relation avec les enseignants?
- 3.2. Dans quelle mesure les enseignants étaient-ils ouverts à partager leurs sentiments et les problèmes vécus avec leurs élèves?
- 3.3. Quels sont les attitudes et les comportements des enseignants qui ont facilité la réalisation du projet? Ceux qui ont nui?

### **4. CHANGEMENTS À LA SUITE DE LA PARTICIPATION AU PROGRAMME**

- 4.1. À la suite des rencontres, qu'est-ce qui a le plus changé dans votre façon d'interagir avec les enseignants? (Leur demander de donner des exemples concrets.)
- 4.2. En quoi votre participation au projet vous a-t-elle été utile ou vous a-t-elle aidé dans votre rôle de professionnel?
- 4.3. Avez-vous constaté des changements de votre part quant aux pratiques de collaboration avec les enseignants, avec les parents ou avec les autres intervenants psychosociaux concernant les jeunes présentant des difficultés au plan comportemental?
- 4.4. Avez-vous constaté des changements dans les comportements des élèves présentant des difficultés comportementales touchés par le projet? Si oui lesquels? Sinon, pouvez-vous nous dire pourquoi, d'après vous?
- 4.5. Que pensez-vous que le programme a apporté aux enseignants? Pouvez-vous me donner des exemples concrets?
- 4.6. Depuis votre participation au projet, quels changements avez-vous observés quant au climat de la classe des enseignants concernés?

**Annexe 3 : Guide d'entretien avec les directions d'école**

**Projet FQRSC : Formation continue pour le personnel enseignant : comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement (PTC)**

## **GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES DIRECTIONS D'ÉCOLE**

### **Préambule**

[Avant de commencer l'entrevue, enregistrez la date de l'entrevue et le code du sujet.]

*Avant de débiter, j'aimerais vous remercier d'avoir accepté de participer à cette rencontre. L'objectif d'aujourd'hui est de discuter de votre participation au projet de soutien/accompagnement des enseignants qui s'est déroulé dans votre école. Nous souhaitons savoir ce que vous pensez du projet. Vos commentaires nous permettront de mieux cerner l'impact du projet et de bonifier l'accompagnement offert. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est votre point de vue qui compte, vous êtes en quelque sorte l'expert! Si vous n'êtes pas à l'aise de répondre à une question, dites-le moi et nous passerons à la suivante. Toutes vos réponses seront traitées de manière confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement de l'entrevue et le traitement des données. Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer?*

### **1. EXPÉRIENCE DU PROJET D'ACCOMPAGNEMENT**

- 1.1. Quelle est la modalité d'accompagnement qui a été implanté dans votre école ? La modalité individuelle? La modalité de groupe? Les deux?
- 1.2. Comment s'est fait le choix ou la sélection des enseignants participants au projet? Selon quelle base ou quels critères?
- 1.3. Quelle est votre connaissance de l'accompagnement offert (nombre des rencontres, durée, structure des activités, thèmes touchés, documents reçus, etc.)?

### **2. APPRÉCIATION GÉNÉRALE DU PROJET**

- 2.1. Comment trouvez-vous l'organisation des rencontres (nombre des rencontres, durée, structure des activités, thèmes touchés, documents reçus, etc.)?
- 2.2. Quels sont les aspects du projet que vous avez le plus appréciés? Le moins appréciés?
- 2.3. Que pensez-vous du choix des thèmes abordés?
  - a) Quels sont les thèmes que vous jugés utiles et pertinents?
  - b) Quels sont les thèmes que vous juges inutiles ou non pertinents ?

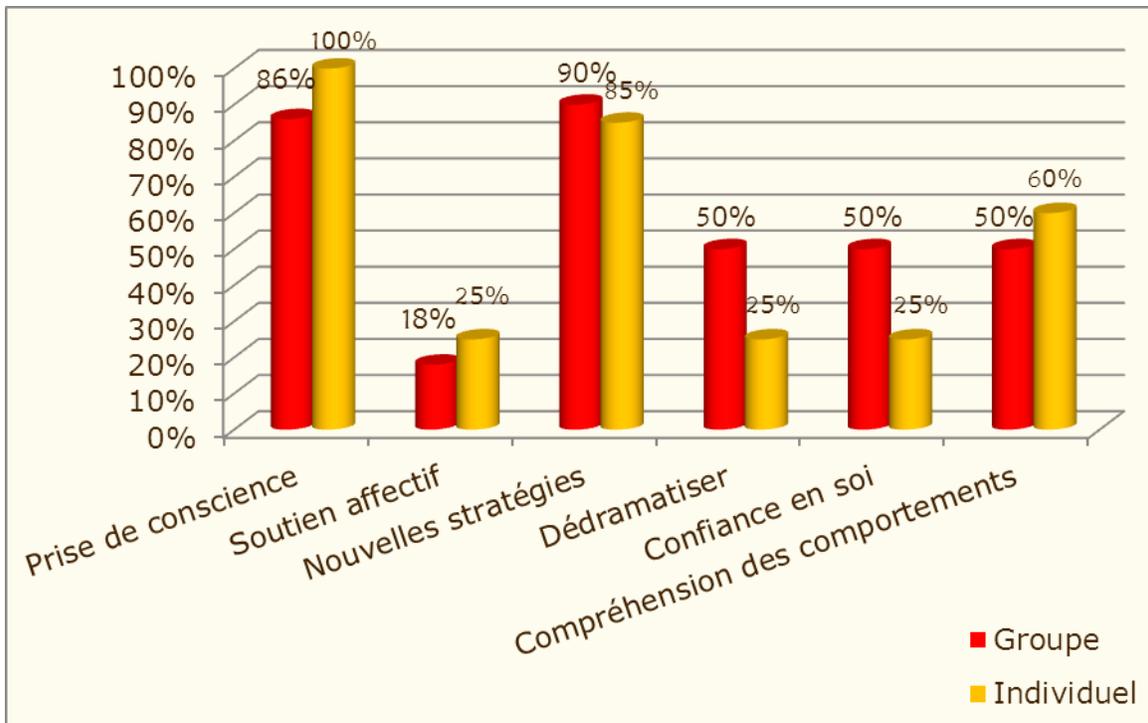
**Projet FQRSC : Formation continue pour le personnel enseignant : comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement (PTC)**

- c) Quels sont les thèmes que vous aimeriez ajouter?
- 2.4. En quoi le projet a répondu ou non à vos attentes?
- 2.5. Est-ce que vous le recommanderiez à d'autres professionnels ou à d'autres enseignants?
- 2.6. Y a-t-il des problèmes ou des besoins qui n'ont pas été comblés par le projet?
- 2.7. Que pensez-vous de l'implantation concrète du projet de soutien/accompagnement des enseignants dans votre école (par rapport à l'ensemble des tâches des enseignants et des professionnels, au temps investi, au temps disponible, etc.)?
- 2.8. De façon globale, quels sont les changements que vous apporteriez au projet de soutien et d'accompagnement afin de l'améliorer?
- 2.9. Selon vous, quelles sont les conditions que devrait respecter un tel service pour être efficace et réaliste dans votre milieu?
- 2.10. Si ce service de soutien et d'accompagnement devait à nouveau être offert, qui seraient les intervenants le plus à même de tenir le rôle d'accompagnateur? Des professionnels de votre école? (Si oui, précisez le type de professionnel.) Des enseignants ressources ? Des enseignants d'expérience ? Des directions d'école? Des conseillers pédagogiques de votre commission scolaire? Des professionnels de l'extérieur? (Si oui, précisez le type de professionnel.) Justifiez votre choix.

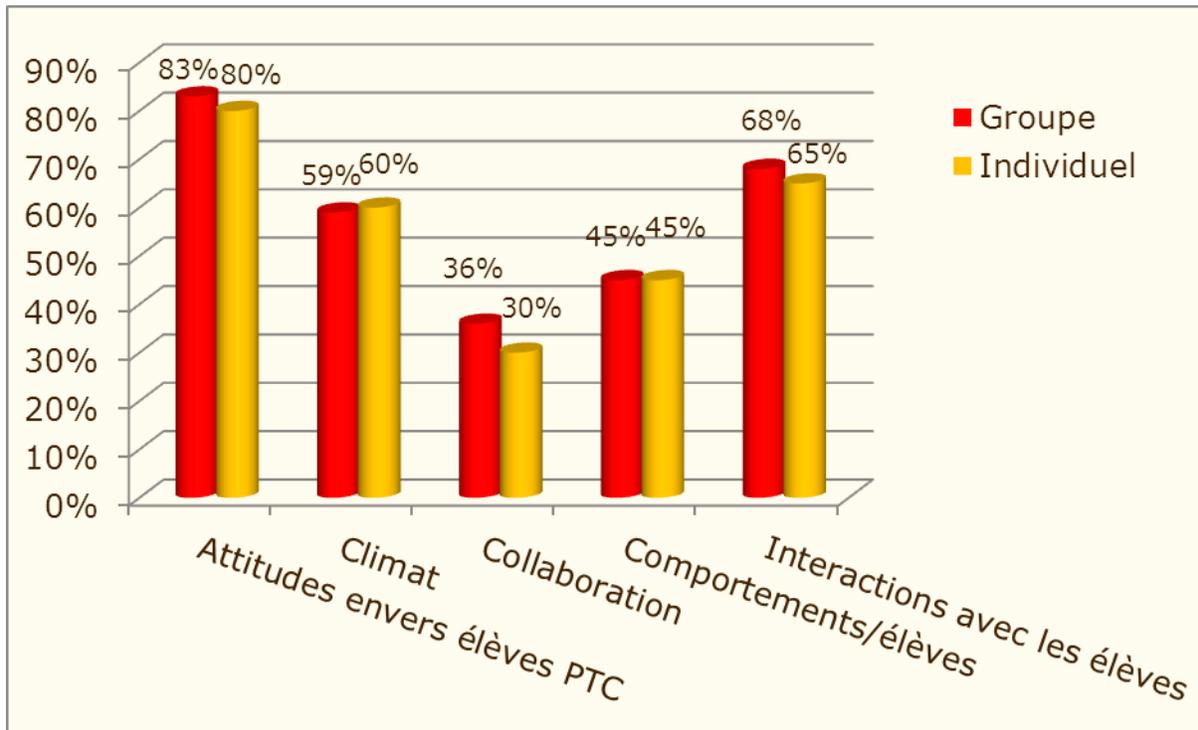
### **3. CHANGEMENTS À LA SUITE DE LA PARTICIPATION AU PROGRAMME**

- 3.1. À la suite des rencontres, qu'est-ce qui a le plus changé chez les enseignants qui ont participé au projet ? (Leur demander de donner des exemples concrets.)
- 3.2. Avez-vous constaté des changements quant aux pratiques de collaboration entre les enseignants et les autres intervenants psychosociaux concernant les jeunes présentant des difficultés au plan comportemental?
- 3.3. Avez-vous constaté des changements dans les comportements des élèves présentant des difficultés comportementales touchés par le projet? Si oui lesquels? Sinon, pouvez-vous nous dire pourquoi, d'après vous?
- 3.4. Que pensez-vous que le programme a apporté aux enseignants? Pouvez-vous me donner des exemples concrets?
- 3.5. Que pensez-vous que le programme a apporté aux intervenants psychosociaux impliqués ? Pouvez-vous me donner des exemples concrets?

**Annexe 4 : Différences et similitudes entre les deux modalités de traitement selon le discours des enseignants**



**Figure 1 : Perceptions de l'utilité des rencontres par les enseignants selon la modalité de traitement**



**Figure 2. Changements observés par les enseignants selon la modalité de traitement**

**Annexe 5 : Résultats concernant le stress à enseigner aux élèves PTC**

Tableau 1

Résultats des analyses de variance effectuées sur les variables associées au stress pour les deux temps de mesure (T1 et T2) entre les groupes expérimentaux ( $n = 85$ ) et témoins ( $n = 44$ )

Variable	Groupe expérimental		Groupe témoin		Effet temps $F(p)$	Effet d'interaction $F(p)$
	$M(\acute{E}-T)$		$M(\acute{E}-T)$			
	T1	T2	T1	T2		
<b>Besoin d'aide</b>	55,49 (10,49)	48,42 (11,00)	51,14 (10,39)	50,48 (11,69)	17,65 (0,000)	12,14 (0,001)
<b>Manque satisfaction</b>	34,12 (6,41)	31,65 (6,48)	32,84 (6,69)	32,09 (7,06)	8,80 (0,004)	2,51 (0,116)
<b>Dérange l'enseignement</b>	21,45 (2,58)	20,34 (2,97)	21,77 (3,21)	21,68 (2,43)	4,53 (0,035)	3,26 (0,073)
<b>Frustration avec parents</b>	15,08 (3,69)	14,49 (3,67)	16,23 (3,41)	16,43 (3,27)	0,31 (0,576)	1,34 (0,249)
<b>Stress total</b>	126,14 (18,58)	114,91 (18,54)	121,98 (19,66)	120,68 (20,38)	14,83 (0,000)	9,33 (0,003)

**Annexe 6 : Résultats concernant le sentiment d'auto-efficacité des enseignants**

Tableau 2

**Résultats des analyses de variance effectuées sur les variables associées au sentiment d'auto-efficacité des enseignants pour les deux temps de mesure (T1 et T2) entre les groupes expérimentaux ( $n = 85$ ) et témoins ( $n = 44$ )**

Variable	Groupe expérimental		Groupe témoin		Effet temps <i>F</i> ( <i>p</i> )	Effet d'interaction <i>F</i> ( <i>p</i> )
	<i>M</i> ( <i>É-T</i> )		<i>M</i> ( <i>É-T</i> )			
	T1	T2	T1	T2		
<b>Efficacité personnelle</b>	42,24 (6,27)	44,69 (6,23)	44,54 (6,66)	46,02 (6,01)	21,54 (0,000)	1,34 (0,249)
<b>Efficacité de l'enseignement</b>	46,67 (8,82)	46,85 (9,12)	48,07 (8,67)	45,91 (8,07)	2,46 (0,119)	3,41 (0,067)
<b>Bienfait de l'enseignement</b>	17,48 (3,00)	17,801 (2,84)	16,63 (3,65)	17,23 (3,58)	2,49 (0,117)	0,23 (0,636)
<b>Score total</b>	106,39 (12,57)	109,34 (12,52)	109,25 (14,06)	109,16 (11,98)	2,61 (0,109)	2,95 (0,088)

**Annexe 7 : Résultats concernant les attitudes des enseignants face à  
l'intégration scolaire des élèves PTC**

Tableau 3

Résultats des analyses de variance effectuées sur les variables associées à l'attitude des enseignants face à l'intégration scolaire des élèves PTC pour les deux temps de mesure entre les groupes expérimentaux ( $n = 85$ ) et témoins ( $n = 44$ )

Variable	Groupe expérimental		Groupe témoin		Effet temps $F(p)$	Effet d'interaction $F(p)$
	$M(\acute{E}-T)$		$M(\acute{E}-T)$			
	T1	T2	T1	T2		
<b>Impact sur l'enseignement</b>	27,94 (5,51)	27,59 (5,34)	28,41 (6,95)	28,03 (6,55)	0,67 (0,414)	0,001 (0,971)
<b>Impact sur l'environnement</b>	30,54 (4,49)	30,52 (4,50)	31,07 (4,75)	31,25 (5,25)	0,04 (0,847)	0,06 (0,802)
<b>Impact sur les autres élèves</b>	30,18 (4,89)	29,39 (5,48)	30,30 (5,83)	30,64 (4,93)	0,29 (0,591)	1,85 (0,176)
<b>Impact sur l'élève cible</b>	26,83 (4,96)	26,26 (4,86)	27,43 (5,62)	28,50 (5,92)	0,34 (0,560)	<b>3,83</b> <b>(0,053)</b>