

## Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire?

## What are the perceptions of students with behavioural difficulties regarding the conditions influencing their education in regular classes?

## ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes con dificultades de comportamiento respecto a las condiciones que influyen su escolarización en una clase regular?

Manon Beaudoin et Marie-France Nadeau

Volume 22, numéro 1, 2020

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070028ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1070028ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Beaudoin, M. & Nadeau, M.-F. (2020). Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(1), 145–169. <https://doi.org/10.7202/1070028ar>

Résumé de l'article

L'éducation inclusive, qui préconise la scolarisation dans un cadre le plus normal possible, s'impose comme la voie privilégiée pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves. Malgré les conditions suggérées pour soutenir celle-ci, l'expérience scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales reste difficile. Est-il possible que ces conditions ne tiennent pas compte du point de vue des élèves? La méthode de recension des écrits ( $n = 42$  études: 31 qualitatives, 2 quantitatives, 7 mixtes, 2 recensions) a permis de répondre à l'objectif d'identifier les conditions qui soutiennent ou freinent la scolarisation en classe ordinaire selon les élèves présentant des difficultés comportementales. Dans les deux cas, la relation avec l'enseignant s'avère la condition la plus souvent mentionnée. Les résultats sont discutés à la lumière des caractéristiques méthodologiques des ouvrages pour orienter les futures études.

## Quelles sont les perceptions des élèves présentant des difficultés comportementales quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe ordinaire?

**Manon Beaudoin**

**Marie-France Nadeau**

Université de Sherbrooke

### Résumé

L'éducation inclusive, qui préconise la scolarisation dans un cadre le plus normal possible, s'impose comme la voie privilégiée pour favoriser la réussite éducative de tous les élèves. Malgré les conditions suggérées pour soutenir celle-ci, l'expérience scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales reste difficile. Est-il possible que ces conditions ne tiennent pas compte du point de vue des élèves? La méthode de recension des écrits ( $n = 42$  études: 31 qualitatives, 2 quantitatives, 7 mixtes, 2 recensions) a permis de répondre à l'objectif d'identifier les conditions qui soutiennent ou freinent la scolarisation en classe ordinaire selon les élèves présentant des difficultés comportementales. Dans les deux cas, la relation avec l'enseignant s'avère la condition la plus souvent mentionnée. Les résultats sont discutés à la lumière des caractéristiques méthodologiques des ouvrages pour orienter les futures études.

**Mots-clés** : éducation inclusive, classe ordinaire, difficultés comportementales, recension des écrits, perception des élèves

## What are the perceptions of students with behavioural difficulties regarding the conditions influencing their education in regular classes?

### Abstract

Inclusive education, which advocates for schooling in the most normal setting possible, stands as the preferred way to promote the educational success of all students. Yet in spite of the conditions suggested to support inclusive education, students with behavioural difficulties continue to struggle in their educational experience. Is it possible that these conditions fail to take the students' point of view into account? A literature review method ( $n = 42$  studies: 31 qualitative, 2 quantitative, 7 mixed, 2 reviews) was conducted to pinpoint the conditions that support or hinder regular classroom schooling, according to students exhibiting behavioural difficulties. In both cases, the most frequently mentioned condition was students' relationship with their teacher. The results are discussed in light of the studies' methodological characteristics, with a view to guiding future studies.

**Keywords:** inclusive education, regular class, behavioural difficulties, literature review, student perception

## ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes con dificultades de comportamiento respecto a las condiciones que influyen su escolarización en una clase regular?

### Resumen

La educación inclusiva, que preconiza la escolarización en un entorno lo más normal posible, se destaca como la forma preferida de promover el éxito educativo de todos los alumnos. A pesar de las condiciones sugeridas para apoyarla, la experiencia educativa de los alumnos con dificultades de comportamiento sigue siendo difícil. ¿Es posible que estas condiciones no tengan en cuenta el punto de vista de los alumnos? El método de revisión de la literatura ( $n = 42$  estudios: 31 cualitativos, 2 cuantitativos, 7 mixtos, 2 reseñas) permitió alcanzar el objetivo de identificar las condiciones que según los estudiantes que presentan dificultades de comportamiento, apoyan u obstaculizan la escolarización en un aula regular. En ambos casos, la relación con el docente resulta ser la condición más frecuentemente mencionada. Los resultados se discuten a la luz de las características metodológicas de los trabajos para guiar futuros estudios.

**Keywords:** educación inclusiva, clase regular, dificultades comportamentales, resección de escritos, percepción de los alumnos

## 1. Introduction

Malgré une volonté de plus en plus affirmée envers l'éducation inclusive comme moyen d'accompagner tous les élèves dans leur réussite éducative, la scolarisation en classe ordinaire des élèves présentant des difficultés de comportement (PDC) reste un enjeu actuel. En effet, la recension de Rousseau, Point, Vienneau, Blais, Desmarais, Maunier et Tétreault (2015) indique que c'est la seule clientèle scolaire pour laquelle on trouve encore dans les écrits des réserves quant à la scolarisation en classe ordinaire. Parmi les élèves présentant des difficultés, les élèves PDC sont reconnus comme étant le groupe le moins aimé (Baker, 2005) et pour lequel la scolarisation en classe ordinaire s'avère la plus difficile (Kauffman et Landrum, 2009). En outre, les élèves PDC peinent à suivre le rythme du groupe-classe (Cefai et Copper, 2010), accaparent l'attention de l'enseignant, distraient et influencent le rendement scolaire de leurs pairs (Ceylan et Aral, 2016; Kristoffersen, Krægpøth, Nielsen et Simonsen, 2015).

Même s'ils sont généralement en accord avec le principe de l'éducation inclusive, les enseignants entretiennent une attitude plus négative à l'égard des élèves PDC (Avramidis et Norwich, 2002; Monsen, Ewing et Kwoka, 2014), mentionnent être irrités par les comportements difficiles de ceux-ci (Nadeau, Massé, Gaudreau, Verret et Nadeau, 2018) et déclarent qu'ils interfèrent avec leur enseignement et le processus d'apprentissage des autres élèves de la classe (Conroy, Alter et Sutherland, 2013). Au final, les élèves PDC occasionnent un stress accru pour les enseignants (Massé, Bégin, Couture, Plouffe-Leboeuf, Beaulieu-Lessard et Tremblay, 2015).

Il n'est donc pas rare que les élèves PDC soient scolarisés en milieux ségrégués (Hornby et Evans, 2013), en dépit des orientations mondiales (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 1994, 2009) et provinciales (Gouvernement du Québec, 1999, 2015) qui prescrivent le placement dans un milieu le moins restrictif possible. La mise en œuvre du courant de l'éducation inclusive comporte ainsi encore des défis. Cet article explore les perceptions des élèves PDC quant aux conditions qui influencent leur scolarisation en classe. Tout d'abord, la première section décrira plus en détail la notion d'élèves PDC, leurs difficultés et les conditions favorables à leur scolarisation en classe ordinaire.

### 1.1 Les élèves présentant des difficultés comportementales

La plupart des enfants et des adolescents vont manifester des comportements perturbateurs passagers au cours de leur vie qui s'extériorisent sous de nombreuses formes: mensonges, désobéissance, crises, consommation d'alcool ou de drogue (Dumas, 2013). Pour certains cependant, les difficultés persistent et la récurrence des comportements perturbateurs nuit à leur fonctionnement adaptatif, notamment à l'école.

Ces élèves, en contexte scolaire québécois, sont d'abord considérés à risque dans la mesure où ils présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles de nuire à leurs apprentissages (Gouvernement du Québec, 2015). La nature et l'ampleur des difficultés peuvent entraîner la mention d'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (DAA), plus précisément à partir du code «trouble grave du comportement». Ce dernier correspond à un échelon de gravité dans lequel on note un déficit important de la capacité d'adaptation de l'élève.

À l'instar de Gaudreau et Nadeau (2015), la notion d'élève PDC utilisée ici fait référence au fait de présenter des réactions comportementales ou émotionnelles se manifestant davantage sur le plan extériorisé (hyperactivité, opposition, agressivité, etc.). Celles-ci sont différentes des normes associées à son âge ou à sa culture par leur fréquence, leur intensité, leur durée et leur constance et elles ont un effet négatif sur son rendement scolaire et sur son fonctionnement social. Les comportements problématiques s'avèrent plus qu'une réponse temporaire et normale à des événements stressants dans l'environnement, restent présents dans le contexte scolaire et sont peu sensibles aux interventions directes dans l'enseignement général. Qu'ils soient reconnus comme une difficulté, un problème ou un trouble grave, ces comportements dérangeants sont une source de préoccupation pour les enseignants et détériorent le climat éducatif (Gouvernement du Québec, 2015).

Il est difficile de dénombrer ceux qui manifestent des difficultés de comportement parmi les élèves à risque ou DAA. Certaines données font état de 25 000 élèves des écoles publiques ayant reçu des services complémentaires en raison de difficultés comportementales lors de l'année scolaire (Gouvernement du Québec, 2008). Sur la base de données américaines, 5 % des élèves reçoivent des services parce qu'ils présentent des difficultés émotionnelles ou comportementales. De l'avis de Vinnes (2017), cette valeur constitue une sous-représentation de la prévalence de cette clientèle. En effet, plusieurs facteurs influencent à la baisse les estimations à ce sujet, dont la réticence des adultes à l'identification de la problématique avant qu'elle ne devienne intolérable (Kauffman et Landrum, 2018). La prévalence des élèves ayant des difficultés comportementales aux États-Unis serait plutôt de 10 % (Fletcher, 2010) tout comme dans les pays européens (Cooper et Cefai, 2013).

Nombreuses sont les difficultés répertoriées auprès des élèves PDC, autant sur le plan scolaire que sur le plan social (Michael et Frederickson, 2013). Au plan scolaire, les élèves PDC sont réputés démontrer un faible engagement scolaire, obtenir des résultats peu satisfaisants, éprouver des difficultés d'apprentissage et présenter un taux élevé d'absentéisme (Bradley, Henderson et Monfore, 2004). Les élèves qui se trouvent en situation d'échecs répétés sont plus susceptibles de produire des comportements dérangeants, lesquels les conduisent vers un placement plus restrictif (Gable, Bullock et Evans, 2006). Au plan social, les élèves PDC ont des habiletés sociales limitées, suscitent

des sentiments négatifs et ont des conflits avec l'entourage (pairs, enseignants et parents) (McEvoy et Welker, 2000). Ils ont de faibles habiletés de coopération et un moindre contrôle de soi (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2000). Leurs comportements dérangeants peuvent les conduire à vivre du rejet, les privant d'occasions d'apprentissage des comportements adéquats (Dumas, Prinz, Smith et Laughlin, 1999). Les élèves PDC semblent être engagés dans cette dynamique comme le laissent penser les taux élevés d'échecs scolaires et d'exclusion de leur milieu rapportés parmi ce groupe. En conséquence, 50 % des élèves PDC abandonneraient l'école avant l'obtention d'un diplôme (Nicholson, 2013). À l'âge adulte, les élèves PDC seront moins nombreux à fréquenter l'éducation postsecondaire, garderont difficilement un emploi, présenteront un risque accru d'abus de drogue et d'alcool et seront plus à risque d'incarcération (Gable *et al.*, 2006).

En somme, à moins d'une intervention précoce qui préviendra le maintien ou l'aggravation des comportements problématiques, les élèves PDC s'engagent sur une trajectoire développementale inadaptée qui devient de plus en plus difficile à corriger (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). L'expérience scolaire des élèves PDC laisse penser que les milieux éducatifs ont de la difficulté à atteindre les visées d'instruction, de socialisation et de qualification que s'est donnée l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2012). Est-ce que les conditions actuellement proposées pour soutenir le développement de tous dans la classe ordinaire correspondent aux besoins des élèves PDC?

## 1.2 Conditions suggérées pour soutenir l'éducation inclusive

Plusieurs auteurs suggèrent des conditions afin que tous les élèves puissent actualiser leur plein potentiel dans le milieu scolaire: des attitudes d'ouverture et de souplesse de la part de tout le personnel, la présence d'un personnel formé pour intervenir auprès des élèves, une disponibilité des ressources humaines et financières, le développement du sentiment d'appartenance, une direction d'école avec un leadership proactif et solide, des activités régulières de perfectionnement et d'évaluations des pratiques et une communauté stimulante caractérisée par ses habitudes de collaboration (Bélanger, 2006; Rousseau, Massé, Bergeron, Carignan et Lanaris, 2014; Rousseau *et al.*, 2015; Tremblay, 2012). Une étude plus récente de Gaudreau, Verret, Massé, Nadeau et Picher (2018) a pour sa part précisé ces conditions au regard de la scolarisation des élèves PDC. À partir d'entretiens individuels et de groupes de discussion menés auprès de directeurs, d'enseignants du secondaire et de professionnels de soutien (n = 67), l'étude a montré que les pratiques enseignantes, les services et mesures d'aide à l'élève et l'environnement humain, physique et matériel sont des conditions étroitement liées à la réussite de l'intégration scolaire des élèves PDC.

Certes, ces conditions sont pertinentes et correspondent à celles qui sont perçues comme des conditions favorables à l'intégration scolaire des élèves PDC par différents acteurs du milieu scolaire, mais qu'en est-il de la perception de l'acteur principal, l'élève PDC lui-même? Est-il possible que les difficultés persistent parce que les conditions favorables sont surtout issues d'un processus de réflexion dirigé et recensé par et pour des adultes? La voix de l'élève, premier agent de son développement, est peu sollicitée et mise à contribution lors de son cheminement éducatif (Casey, 2015; Wood, 2003). Au contraire, les adultes partent souvent de leurs propres perceptions, et parfois même de leurs besoins, pour faire des choix qui touchent l'élève (Gouvernement du Québec, 2002). Or, les études témoignent d'écarts, voire de contradictions, entre la perception de l'élève et celle de l'enseignant (White, 2016; Zee et Koomen, 2017). Par exemple, alors que les enseignants supposent que les garçons préfèrent les écrits de type factuel et analytique, ces derniers déclarent apprécier davantage les écrits créatifs (Wood, 2003). En conséquence, il est possible que les conditions mises en place ne répondent que partiellement aux besoins des élèves eux-mêmes.

La prise en compte du point de vue de l'élève dans l'élaboration des conditions visant à soutenir sa réussite est donc primordiale (Gaudreau *et al.*, 2018). D'ailleurs, des études établissent des liens entre les perceptions des élèves et leurs comportements (Frenzel, Pekrun et Goetz, 2007), leur engagement (Patrick, Ryan et Kaplan, 2007) et leur rendement scolaire (Brock, Nishida, Chiong, Grimm et Rimm-Kaufman, 2008). Une amélioration des perceptions de la classe entraînerait une amélioration des comportements, de la motivation, des habiletés sociales et du rendement scolaire (Battistich, Schaps et Wilson, 2004; Brock *et al.*, 2008; Gasser, Grutter, Buholzer et Wettstein, 2018; Thuen et Bru, 2009).

Dans ces circonstances, s'intéresser aux perceptions de l'élève PDC permettrait d'aborder ce qui soutient leur scolarisation en classe ordinaire sous un angle différent de celui généralement réfléchi par les adultes. La question qui se pose ici est: quelles sont les conditions qui favorisent et celles qui nuisent à la scolarisation en classe ordinaire des élèves PDC selon leur perception? Pour y répondre, nous avons utilisé la méthodologie de la recension des écrits pour mettre en exergue les résultats ainsi que les lacunes méthodologiques des ouvrages consultés.

## **2. Méthode de recension des écrits**

La recension des écrits vise à 1) brosser un portrait des études rapportant la perception des élèves PDC et 2) dégager les conditions qui favorisent ou nuisent à leur scolarisation en classe ordinaire selon ces derniers. Pour ce faire, sept banques de données ont été consultées: Cairn, Érudit, Francis, ERIC, Education Source, PsycINFO et ProQuest Theses and Dissertations.

## 2.1 Sélection des termes de recherche

La scolarisation en classe ordinaire, les élèves PDC et leur perception sont les notions abordées par la question de recension. Pour déterminer les termes qui leur correspondent dans les banques de données, les thésaurus ont été consultés, générant plusieurs mots-clés, et ce, en langue française et anglaise. D'abord, la scolarisation en classe ordinaire a été traduite par les termes *éducation inclusive*, *inclusion*, *intégration* et *éducation spéciale*. Bien que l'éducation inclusive soit actualisée dans certaines politiques scolaires, des élèves PDC continuent de fréquenter l'éducation spécialisée (Cole, Daniels et Visser, 2003). Il semble pertinent de refléter cette réalité dans cette recension et retenir les articles relatant le vécu scolaire de ces élèves dans ces diverses modalités éducatives. Les conditions mentionnées par les élèves fréquentant un milieu spécialisé peuvent contribuer à la compréhension de ce qui favorise leur réussite éducative, notamment parce qu'ils ont déjà fréquenté la classe ordinaire. D'autres élèves PDC sont placés en milieu de détention ou en milieu hospitalier et y poursuivent leur scolarité. Considérant que la mission première de ces milieux ne concerne pas l'éducation, ces articles ne seront pas retenus.

Pour ce qui est de la notion d'élèves PDC, la section 1.1 révèle que les termes *difficulté*, *problème* ou *trouble du comportement* sont utilisés par les auteurs francophones. Notre recension en a tenu compte. Du côté de la littérature scientifique anglophone, deux termes sont utilisés pour y faire référence: *behavior* et *emotional*. D'autre part, en l'absence de terme unique pour refléter la notion de difficultés, les termes *disorder*, *disturbance*, *problem*, *difficulties* ont été inclus et leurs différentes combinaisons ont été explorées. Enfin, comme le trouble déficitaire d'attention avec ou sans hyperactivité est associé à des difficultés comportementales ou émotionnelles (Crundwell, 2005), les études menées auprès de tels échantillons ont été conservées. Toutefois, les comportements dérangeants liés à une condition médicale particulière, comme le trouble du spectre de l'autisme ou un traumatisme crânien, n'ont pas été inclus.

En ce qui concerne la perception de l'élève, notre intérêt est de refléter qu'il s'agit d'une construction mentale faite par un individu en vue de comprendre et éventuellement d'agir sur le monde qui l'entoure. En ce sens, le terme *perception*, défini comme un processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement dépendamment de son vécu (Raynal et Rieunier, 2010) et celui d'*expérience*, correspondant à un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes intégrées à la personnalité de l'individu (Office québécois de la langue française, 2012), conviennent tous les deux. Les termes *perspective* et *point de vue* ont été retenus puisqu'ils renvoient aussi au vécu de l'élève. Du côté anglophone, le terme *voice*, qui représente le fait que c'est le jeune lui-même qui s'exprime, a été ajouté. Le tableau qui suit résume les mots-clés retenus pour la recension et présente les équivalents anglais des termes utilisés.



**Tableau 1**  
Liste des mots-clés français et anglais  
se rapportant aux trois notions de la recension

<b>Français</b>		
· Inclusion · Intégration · Éducation inclusive · Éducation spéciale	· Difficultés de comportement · Difficulté comportementale · Trouble du comportement · Problème de comportement · Trouble des conduites	· Perception · Point de vue · Perspective · Expérience
<b>Anglais</b>		
· Inclusion · Integration · Mainstreaming · Inclusive education · Special education	· Behavior disorder · Behavior difficulties · Behavior problem · Behavior disturbance · Emotional disorder · Emotional difficulties · Emotional problem · Emotional disturbance · Conduct disorder	· Perception · Voice · View · Perspective · Experience

**Tableau 2**  
Critères d'inclusion et critères d'exclusion de la recension initiale

<b>Critères d'inclusion</b>	<b>Critères d'exclusion</b>
1. Étude empirique primaire ou secondaire	· Chapitre de livre, critique d'articles, résumé de conférence
2. Article disponible en anglais ou français	· Articles en tout autre langue
3. Enfant et adolescent d'âge scolaire (6 à 17 ans)	· Préscolaire · Étudiants au collégial ou à l'université · Adultes
4. Rapporte des résultats spécifiques aux élèves PDC	· Rapporte des résultats pour un échantillon SEN, sans préciser de résultats propres aux élèves PDC · Rapporte des résultats liés à des conditions médicales (ex.: trouble du spectre de l'autisme)
5. En classe	· S'intéresse au vécu à la maison ou dans un centre spécialisé
6. S'intéresse au vécu de l'élève	· S'intéresse au vécu de l'enseignant, des parents, de la direction, des intervenants scolaires ou des autres élèves
7. S'intéresse au vécu relatif à l'intégration ou l'inclusion	· Porte sur le vécu lié à la réintégration · Traite d'un aspect spécifique des apprentissages

## 2.2 Critères d'inclusion et d'exclusion des articles de la recension

Outre les concepts centraux, il importe de circonscrire une période de temps qui délimite la recension puisque les changements dans les politiques ont des conséquences pour les élèves en difficulté (Krull, Wilbert et Hennemann 2014). En l'occurrence, la période de référence sera de 1995 à 2018. Ce choix s'appuie sur la publication de l'énoncé de Salamanque (UNESCO, 1994) qui confirme la volonté à l'échelle mondiale de donner accès à tous les enfants à une éducation dans le cadre le plus normal possible. Le but de cette recension est de connaître le vécu de l'élève dans ce contexte, même si l'éducation inclusive n'est pas appliquée en intégralité dans toutes les institutions concernées. L'année 1995 nous apparaît pouvoir refléter ce changement de paradigme dans les écrits. Eu égard à ce critère, le vécu scolaire de l'élève rapporté devra également se situer dans cette période, peu importe la date de parution de l'article.

Sept autres critères ont été établis afin de guider la sélection des articles. Ces derniers doivent exposer les résultats obtenus par le biais d'une étude empirique et doivent être rédigés en français ou en anglais. Les recensions seront conservées si elles présentent des études empiriques auxquelles nous n'avons pas eu accès. L'étude doit avoir été menée auprès de jeunes d'âge scolaire (primaire ou secondaire) correspondants à la définition d'élèves PDC. Les études concernant les élèves en difficulté sont retenues si elles exposent clairement des résultats particuliers aux élèves PDC. Le vécu doit être basé sur le point de vue de l'élève et doit concerner l'école ou la classe en général et non un aspect spécifique, comme l'apprentissage de la lecture. Le tableau 2 reprend ces critères en établissant les contreparties qui servent de critères d'exclusion.

## 3. Résultats

Notre recension a permis de rassembler 34 articles, tous parus dans des revues révisées par des pairs, et 16 thèses. Les articles et les thèses portant sur le même échantillon d'élèves PDC ont été regroupés, menant à un total de 42 études. Considérant la nature exploratoire de la question de recension, aucune étude n'a été rejetée sur la base de faiblesses méthodologiques. Ces limites seront cependant soulevées dans la discussion. Les études ont été classées selon le milieu scolaire fréquenté par le participant: la classe ordinaire, la classe spécialisée, l'école spécialisée ou dans ces différents milieux à la fois – soit parce que l'échantillon est mixte ou parce que les élèves comparent leur vécu dans plus d'un milieu scolaire. Le tableau 3 fait état de l'année de publication, du lieu de l'étude, de la composition de l'échantillon et de la méthodologie mise en œuvre dans les études retenues.

Tableau 3

Articles et thèses retenus selon le ou les auteurs, l'année et le lieu, description de leur échantillon et description de leur méthodologie

	· Auteur(s), année, (article/thèse) · Lieu	· Échantillon · n garçons, n filles · Âge	1. Méthode 2. Approche 3. Instrument(s)
<i>Scolarisation en classe ordinaire (16 articles, 4 thèses)</i>			
1	Balagna, Young et Smith, 2013 (A); Balagna, 2008 (T) États-Unis	· 11 élèves EBD · 8g, 3f · 11 à 13 ans	1. Qualitative 2. Phénoménologique 3. Entretien individuel
2	Daniels, 2006 (T); Wiener et Daniels, 2016 (A) Canada	· 12 élèves TDAH · 9g, 3f · 14 à 16 ans	1. Qualitative 2. Théorisation ancrée 3. Entretien individuel
3	Flynn, 2014 (A); Flynn, Shevlin et Lodge, 2011 (A) Irlande	· 20 élèves SEBD · 14g, 6f · 12 à 18 ans	1. Qualitative 2. Ethnographique et participative 3. Entretien individuel et de groupe
4	Gibb, Allred, Ingram, Young et Egan, 1999 (A) États-Unis	· 14 élèves E/BD · 11g, 3f · Moyenne de 14 ans	1. Qualitative 2. Descriptive 3. Entretien
5	Habel, Bloom, Ray et Bacon, 1999 (A) États-Unis	· 17 élèves · 13g, 4f · 10 à 18 ans	1. Qualitative 2. Constructivisme 3. Entretien individuel ou petits groupes
6	Honkasilta, Vehkakoski et Vehmas, 2016 (A) Finlande	· 13 élèves TDAH · <i>Genre non précisé</i> · 11 à 16 ans	1. Qualitative 2. Narrative 3. Entretien
7	Kendall, 2016 (A) Royaume-Uni	· 12 élèves TDAH · 7g, 5f · 10 à 15 ans	1. Qualitative 2. <i>Non précisé</i> 3. Entretien
8	Krull, Wilbert et Hennemann, 2014 (A) Allemagne	· 2 839 élèves (175 CBP) · 1 476g, 1 363f · Moyenne de 6 ans	1. Quantitative 2. Transversal 3. Questionnaire
9	Mowat, 2009 (A) Écosse	· 69 élèves · <i>Genre non précisé</i> · Niveau secondaire	1. Mixte 2. Étude de cas évaluative 3. Entretien, questionnaire, consultation de dossier
10	Pillay et Flanagan, 2011 (A) Nouvelle-Zélande	· 6 garçons · <i>Âge non précisé</i>	1. Qualitative 2. Rétrospective 3. Entretien
11	Prochnow, 2006 (A) Nouvelle-Zélande	· 8 élèves · <i>Genre et âge non précisés</i>	1. Mixte 2. Évaluative, étude de cas 3. Entretien et questionnaire
12	Sheffield et Morgan, 2017 (A) Royaume-Uni	· 9 élèves BESD · 8g, 1f · 13 à 16 ans	1. Qualitative 2. Théorisation ancrée 3. Entretien
13	Vinnes, 2017 (T) États-Unis	· 5 élèves BD · <i>Genre non précisé</i> · 8 à 11 ans	1. Mixte 2. Approche multirépondant 3. Observation, questionnaire
14	Westwood, 2002 (T) Canada	· 4 élèves EBD · 2g, 2f · 9 à 11 ans	1. Qualitative 2. Phénoménologique 3. Entretien

15	Whitley, Lupart et Beran, 2009 (A) Canada	· 223 EBD · 178g, 45f · 10 à 14 ans	1. Quantitative 2. Descriptive 3. Items du questionnaire de l'étude NLSCY
16	Wise et Upton, 1998 (A); Wise, 1999 (A) Royaume-Uni	· 36 élèves · 31g, 5f · 12 à 16 ans	1. Qualitative 2. Exploratoire 3. Entretien
<i>Scolarisation en classe spécialisée (3 articles, 5 thèses)</i>			
17	Borg, 2003 (T) Malta	· 9 élèves SEBD · 6g, 3f · 11 à 15 ans	1. Mixte 2. Exploratoire 3. Entretien, photographie
18	Champine, 2017 (T) États-Unis	· 6 élèves · 6g · 11 à 14 ans	1. Qualitative 2. Phénoménologique 3. Entretien
19	Da Silva 2003 (A) Canada	· 17 élèves E/BD · 17g · 11 à 14 ans	1. Mixte 2. Descriptive 3. Quanti: CES, MSCS/quali: entretien
20	Hamill et Boyd, 2003 (A) Écosse	· 45 jeunes SEBD · 34g, 11f · 14 à 16 ans	1. Qualitative 2. Recherche action 3. Entretien, observation, questionnaire
21	Kutaka-Kennedy, 2003 (T) États-Unis	· 9 élèves EBD · Genre non précisé · 14 à 19 ans	1. Mixte 2. Descriptive 3. Questionnaire, entretien individuel et de groupe
22	Link, 2007 (T) États-Unis	· 16 élèves ED · 11g, 5f · 12 à 15 ans	1. Qualitative 2. Ethnographique 3. Observation, entretien individuel ou groupe, journal
23	Preece et Timmins, 2004 (A) États-Unis	· 12 élèves (8 ESBD) · 5g, 7f · Niveau secondaire	1. Qualitative 2. Évaluative 3. Entretien
24	Stoughton, 2003 (T) États-Unis	· 6 élèves ED · 5g, 1f · 14 à 20 ans	1. Qualitative 2. Narrative 3. Entretien
<i>Scolarisation dans une école spécialisée (8 articles, 1 thèse)</i>			
25	Clarke, Boorman et Nind, 2011 (A); Nind, Boorman et Clarke, 2012 (A) Royaume-Uni	· 6 filles · 11 à 16 ans	1. Qualitative 2. Participative 3. Techniques visuelles pour entretien (ex. :journal vidéo)
26	Graham, Van Bergenb et Swellerc, 2016 (A) Australie	· 33 garçons · 9 à 16 ans	1. Qualitative 2. Phénoménologique 3. Entretien
27	Michael et Frederickson, 2013 (A) Royaume-Uni	· 16 élèves SEBD · 10g, 6f · 12 à 16 ans	1. Qualitative 2. Descriptive 3. Entretien
28	Polat et Farrell, 2002 (A); Farrell et Polat, 2003 (A) Royaume-Uni	· 26 garçons EBD · 17 à 25 ans	1. Qualitative 2. Rétrospective 3. Entretien
29	Sellman, 2009 (A) Royaume-Uni	· 6 garçons EBD · 13 à 16 ans	1. Qualitative 2. Participative 3. Entretien de groupe

30	Smith, 2005 (T) Royaume-Uni	· 22 élèves SEN (2 PDC) · Fin primaire au début du secondaire	1. Qualitative 2. Longitudinale (3 ans) 3. Entretien
31	Townsend et Wilton, 2006 (A) Nouvelle-Zélande	· 32 élèves · 26g, 6f · 10 à 19 ans	1. Qualitative 2. Rétrospective 3. Entretien dirigé
<i>Scolarisation dans un milieu inclusif et exclusif (7 articles, 6 thèses)</i>			
32	Ackermann, 2012 (T) États-Unis	· 5 élèves EBI · 4g, 1f · Plus de 18 ans	1. Qualitative 2. Rétrospective 3. Entretien
33	Cefai et Cooper, 2010 (A) Malta	· Entre 8 et 25 élèves SEBD mixte, gars ou fille · 11 à 18 ans	1. Recension des écrits: 8 études qualitatives
34	de Leeuw, de Boer et Minnaert, 2018 (A) Pays-Bas	· 27 élèves SEBD: 21 en classe spécialisée, 6 en classe ordinaire · 22g, 5f · 10 à 13 ans	1. Qualitative 2. Théorisation ancrée 3. Entretien
35	Graham, Van Bergen et Sweller, 2015 (A) Australie	· 96 élèves: 33 élèves école spécialisée, 21 élèves PDC en classe ordinaire, 42 élèves réguliers · 9 à 16 ans	1. Mixte 2. Transversale 3. Entretien
36	Hajdukova, Hornby et Cushman, 2014, 2016 (A); Hajdukova, 2014 (T) Nouvelle-Zélande	· 29 garçons SEBD · 9 à 12 ans	1. Qualitative 2. Phénoménologique 3. Entretien individuel et en groupe
37	Lloyd et O'Regan, 1999 (A) Royaume-Uni	· 20 filles (dernière année de scolarité obligatoire · aucun âge spécifié)	1. Qualitative 2. Rétrospective 3. Entretien
38	Penna Bray, 2010 (T) Royaume-Uni	· 4 garçons BESD · 11 à 15 ans	1. Qualitative 2. Interactionnisme symbolique 3. Entretien
39	Rice, 2003 (T) États-Unis	· 4 garçons SED · 9 et 10 ans	1. Qualitative 2. Étude de cas narrative 3. Entretien individuel et de groupe
40	Robic, 2010 (T) États-Unis	· 6 filles EBD · 13 à 19 ans	1. Qualitative 2. Phénoménologique 3. Entretien
41	Sines, 2011 (T) Royaume-Uni	· 16 garçons · 11 à 15 ans	1. Qualitative 2. Constructivisme 3. Entretien multiméthode
42	Willmann et Seeliger, 2017 (A)	· 39 rapports de recherche · 22 études qualitatives · 8 méthodes mixtes · 9 études quantitatives	1. Revue systématique du journal <i>Emotional and Behavioural Difficulties</i> (E8BD)

*Légendes*

· A: article	· T: thèse	· EBD: Emotional and Behavioural Disorder	· EBI: Emotional and Behavioral Impairments
· g: garçon	· f: fille	· CBP: Classroom Behavior Problems	· ESBD: Emotional, Social and Behavioural Difficulties
· CES: Classroom Environment Scale		· SEBD: Social, Emotional and Behavioural Difficulties	· BESD: Behavioural, Emotional and Social Difficulties
· MSCS: Multidimensional Self-Concept Scale		· E/BD: Emotional/Behavioural Disorder	· SED: Severely Emotionally Disturbed
· NLSCY: National Longitudinal Survey of Children and Youth		· ED: Emotional Disturbance	

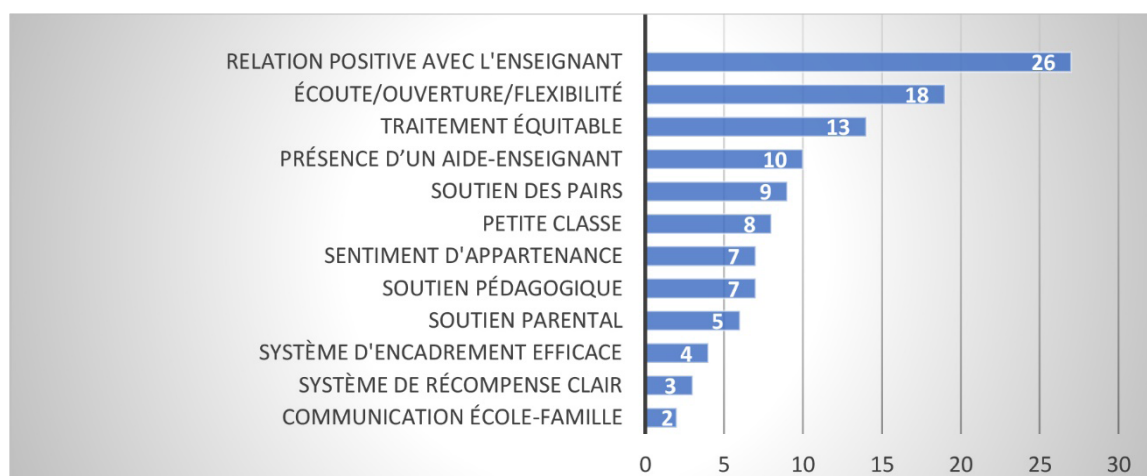
*Note des auteurs:* Bien qu'il ait été choisi d'utiliser le sigle PDC pour identifier les élèves avec des difficultés comportementales, le sigle utilisé par le ou les auteurs de l'article a été conservé dans ce tableau.

### 3.1 Études tenant compte de la perception des élèves PDC

En réponse à notre premier objectif, la recension montre que les perceptions des élèves PDC ont été rapportées dans un nombre appréciable d'études. Celles-ci ont été réalisées auprès d'élèves scolarisés dans différents pays et fréquentant différents milieux scolaires. Les échantillons présentent aussi une diversité au plan du genre et des problématiques comportementales des participants. Quoique l'âge ne soit pas toujours présenté avec exactitude, les participants sont des élèves âgés de plus de 11 ans dans la majorité des études, alors qu'une seule a eu lieu auprès d'enfants de 6 ans. Parmi les études retenues, 2 sont des recensions, 31 ont mis de l'avant une méthodologie qualitative, 2, une méthodologie quantitative et 7, une méthodologie mixte. Toutefois, pour 4 de ces dernières (Borg, 2013; Da Silva, 2003; Mowat, 2009; Prochnow, 2006), il ne s'agit pas d'une étude de méthodologie mixte s'intéressant au vécu scolaire du point de vue de l'élève, mais plutôt d'une méthodologie mixte visant à évaluer l'effet d'un programme d'intervention. Ces études ont été retenues puisqu'un volet de celle-ci – souvent qualitatif – s'intéressait aux perceptions de l'élève. Dans la majorité des cas, les résultats rapportés par ces études correspondent à des propos énoncés par les élèves en réponse à des questions ouvertes sur leur vécu en classe lors d'un entretien.

### 3.2 Conditions qui favorisent ou entravent la scolarisation en classe ordinaire

Dans les études recensées, les élèves PDC ont énoncé des conditions qui favorisent ou entravent leur scolarisation en classe ordinaire. Celles-ci sont respectivement rapportées aux figures 1 et 2. Le nombre inscrit à chacune des conditions renvoie au nombre d'articles dans lequel cette dernière a été énoncée.

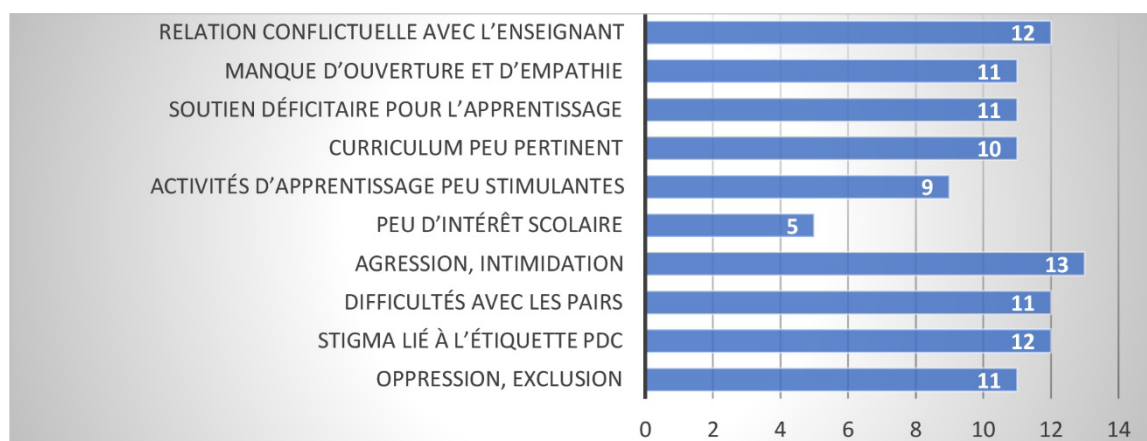


Inventaire des conditions soutenant la scolarisation en classe ordinaire selon les élèves PDC et nombre d'articles qui en fait mention

Figure 1

Parmi les conditions qui favorisent la scolarisation en classe ordinaire, les élèves PDC nomment la relation positive avec l'enseignant dans 26 des 42 études. D'autres propos font référence aux interactions entre l'élève et l'enseignant, tels les termes *écoute*, *empathie*, *flexibilité* et *traitement équitable*. Dans 7 des 8 études impliquant des élèves PDC scolarisés en classe spécialisée, il a été mentionné que la relation avec l'enseignant au sein de celle-ci était davantage positive que celle vécue par les élèves en classe ordinaire. Rapportés dans environ 20 % des études, des éléments concernant le contexte de classe semblent aussi avoir une influence positive: la présence en classe d'une aide spécialisée<sup>1</sup>, la dimension de la classe et le soutien aux apprentissages offert. Le soutien des pairs et le sentiment d'appartenance sont indiqués respectivement dans 9 et 7 études comme une condition qui contribue positivement à la présence en classe.

Les conditions qui entravent la scolarisation en classe ordinaire selon les élèves PDC sont pour la plupart à l'opposé de celles désignées comme des conditions qui la favorisent. La relation conflictuelle avec l'enseignant, le manque d'ouverture ou d'empathie de celui-ci sont des éléments fréquemment mentionnés lorsqu'il est question de ce qui nuit à la présence en classe ordinaire. Les obstacles liés au contexte de classe font référence au soutien déficitaire pour les apprentissages, au curriculum peu pertinent ou aux activités d'apprentissage peu stimulantes selon les élèves. Les diverses difficultés qui entourent les relations avec les pairs sont nommées comme des conditions défavorables dans environ le tiers des études, avec notamment des propos qui évoquent que les élèves PDC subissent de l'intimidation, de l'agression et de la stigmatisation dans leur milieu scolaire.



Inventaire des conditions qui entravent la scolarisation en classe ordinaire selon les élèves PDC et nombre d'articles qui en fait mention

Figure 2

<sup>1</sup> Divers termes utilisés dans les études réfèrent à «aide spécialisée» (ex.: travailleur social, psychoéducateur, orthopédagogue, aide-enseignant ou éducateur spécialisé), selon les ressources disponibles du milieu.

## 4. Discussion

Cette étude visait d'abord à broser le portrait des études s'intéressant aux perceptions des élèves PDC concernant les conditions influençant leur scolarisation en classe ordinaire. Dans la première partie, les caractéristiques méthodologiques des études seront discutées pour souligner leurs apports et leurs limites. Par la suite, la recension voulait identifier les conditions qui contribuent positivement et celles qui sont perçues comme des barrières à leur présence en classe. Celles-ci seront revisitées au regard des conditions émises actuellement dans les écrits.

### 4.1 Caractéristiques des études portant sur la perception des élèves PDC: apports et limites

La recension a permis d'identifier 42 études pertinentes au regard de nos critères. Ce nombre ainsi que la diversité des échantillons permettent d'affirmer qu'il existe des connaissances nuancées sur la question. Néanmoins, ce corpus présente certaines limites qui méritent d'être soulevées. D'abord, l'analyse des études va dans le même sens que Cefai et Cooper (2010), de Leeuw, de Boer et Minnaert (2018) et Herz et Haertel (2016) qui soutiennent que le point de vue des élèves PDC a insuffisamment été l'objet d'étude. De fait, huit études de notre recension reposent sur un échantillon de moins de quatre participants. Le portrait de ces études permet également de constater que les élèves d'âge primaire sont le moins sollicités dans les études, comme le confirment Fauth, Decristan, Rieser, Klieme et Büttner (2014).

En cohérence avec la définition proposée, les auteurs des études entérinent l'idée que les élèves PDC ne sont pas uniquement ceux identifiés à l'aide d'un diagnostic et ainsi, ils ont mis en œuvre diverses procédures pour les identifier (questionnaire, référence d'un adulte, milieu scolaire fréquenté). Or, ces procédures peuvent avoir introduit des biais quant à la présence ou non de difficultés comportementales chez le participant. Pour certaines études, la sélection des participants a été effectuée à l'aide d'un outil non validé pour le groupe d'âge ciblé (Balagna, 2008; Balagna, Young et Smith, 2013). Pour d'autres, les participants ont été identifiés selon la perception d'un adulte (ex.: enseignant ou directeur) (Flynn, 2014; Flynn, Shelvin et Lodge, 2011; Graham, Van Bergen et Sweller, 2015; Krull *et al.*, 2014; Penna Bray, 2010; Whitley, Lupart et Beran, 2009). Si dans certaines de ces études quelques balises étaient proposées à cet adulte, il est possible que sa subjectivité ait influencé l'identification des participants. Comme l'ont conclu Willmann et Seeliger (2017) dans leur recension, une définition claire des participants est parfois difficile à obtenir dans les articles.

Les études recensées se sont intéressées à des élèves fréquentant divers milieux éducatifs, ce qui témoigne de la diversité des services éducatifs qui leur sont offerts. Dans



le cas de 17 études, les participants ont été recrutés à la suite de leur participation à un programme d'intervention (par exemple *Learning Support Zone*). Puisque ces programmes sont susceptibles d'avoir influencé l'expérience scolaire, il devient difficile de généraliser les résultats à d'autres populations. Dans le même sens, les études de Balagna (2008) et de Rice (2003) jetaient un regard spécifique sur des élèves PDC d'origine latine ou africaine, ce qui limite la transférabilité. Enfin, les perceptions des élèves PDC scolarisés dans divers pays ont été examinées. Cependant, Schwab (2015) considère qu'il est difficile de généraliser les résultats d'études provenant d'autres pays en raison des critères différents pour identifier les élèves en difficulté et du nombre variable de ceux-ci présents en classe en vertu des diverses politiques d'inclusion scolaire. La plupart des auteurs de la recension soulignent que la prudence doit être de mise dans la généralisation de leurs résultats à d'autres milieux éducatifs.

Les études recensées relèvent de divers paradigmes de recherche (qualitative, quantitative ou mixte) et diverses méthodes de cueillette de données ont été utilisées, l'entretien étant la méthode la plus fréquente. Bien que les élèves puissent fournir des informations uniques et pertinentes, il peut toutefois être difficile pour ceux-ci de s'engager dans la discussion, ce qui a semblé le cas selon les auteurs de sept des études de notre recension. Peu d'instruments quantitatifs ont été déployés auprès des participants. Si la prévalence des élèves PDC freine les analyses statistiques possibles, certains enfants peuvent trouver plus facile de répondre par écrit que de discuter avec un étranger (Hill, 2006). En revanche, la lecture et l'écriture constituent des obstacles à la participation pour les élèves PDC parmi lesquels des difficultés s'observent fréquemment sur ces plans (Gouvernement du Québec, 2015). Tout particulièrement au primaire, les instruments quantitatifs doivent être courts et faciles à administrer, tout en répondant aux critères de validité et de fidélité des données. À cet égard, certaines échelles de l'étude de Krull *et al.* (2014) et celle de Whitley *et al.* (2009) démontrent de faibles qualités psychométriques. En contrepartie, l'étude de Da Silva (2003), qui visait à évaluer le climat dans une classe spécialisée, invite à penser que des résultats intéressants pourraient être dégagés d'études quantitatives. En effet, les perceptions des 17 élèves PDC de cet échantillon divergent des valeurs normatives sur cinq échelles de l'instrument *Classroom Environment Scale* (Trickett et Moos, 1973), à savoir: le soutien de l'enseignant, le contrôle de l'enseignant, la clarté des règles, l'ordre et l'organisation et l'orientation sur la tâche. De ce fait, il pourrait être intéressant d'examiner les perceptions d'élèves PDC scolarisés en classe ordinaire à partir d'un instrument quantitatif, et ce, sur un plus grand échantillon.

Une appréciation de la méthode mise en œuvre dans les études recensées selon d'autres critères (authenticité, validité, crédibilité) met en lumière diverses faiblesses. Plus précisément dans notre échantillon, il est question de l'utilisation d'un outil construit par

un chercheur (Kutaka-Kennedy, 2003), de la présence d'un biais de désirabilité lors de la collecte de données (Link, 2007) ou d'un manque d'explicitation quant à la méthode ou l'analyse effectuée (Lloyd et O'Regan, 1999; Preece et Timmins, 2004). Dans le cas de sept études, l'analyse ne semble avoir été menée que par un chercheur, ce qui suscite un questionnement quant à l'objectivité des résultats. De plus, aucun retour aux participants n'est mentionné dans 17 des études, ce qui aurait contribué à soutenir la fiabilité des résultats. La recension de Willmann et Seeliger (2017) témoigne aussi que les études publiées comportent de telles faiblesses méthodologiques. Il semble donc opportun de continuer à proposer de nouvelles études qui tiennent compte des perceptions de l'élève PDC, notamment pour mieux cerner la réalité des élèves PDC en contexte québécois.

#### 4.2 Conditions évoquées par les élèves: convergences ou divergences avec celles proposées?

Notre recension montre que, malgré la diversité des échantillons, les conditions énoncées par les élèves s'avèrent similaires. Plus de la moitié de ces études souligne que pour les élèves PDC, la relation avec l'enseignant est capitale afin de vivre une inclusion positive en classe. Les élèves indiquent que l'écoute, l'empathie et le traitement équitable favorisent une expérience positive, mais qu'à l'inverse une relation conflictuelle ou le manque d'ouverture et de flexibilité rendent difficile la scolarisation en classe ordinaire. Or, il semblerait que la relation élève-enseignant soit conflictuelle dans de nombreux cas lorsqu'il est question d'un élève PDC, et ce, autant selon la perception de celui-ci que selon la perception de l'enseignant (Zee et Koomen, 2017). L'attitude de flexibilité et d'ouverture est pourtant l'une des conditions soulevées par les écrits actuels concernant les conditions qui soutiennent la présence en classe ordinaire de tous les élèves (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017; Rousseau, Point, Desmarais et Vienneau, 2017) et est nommée par les enseignants de l'étude de Gaudreau *et al.* (2018). Ce constat invite à se questionner sur les mesures mises en place afin de développer ces attitudes auprès du personnel scolaire.

D'autres conditions ont été mentionnées dans plusieurs études recensées à propos du contexte d'apprentissage. La présence d'une aide spécialisée est estimée essentielle par un bon nombre d'élèves, condition aussi identifiée par Rousseau *et al.* (2015). La possibilité d'avoir un soutien au plan pédagogique, un niveau académique stimulant ou être dans une classe ayant un nombre restreint d'élèves sont indiqués par les élèves PDC comme des conditions ayant une incidence positive. À l'inverse, un curriculum peu pertinent, des activités d'apprentissages peu liées à leur intérêt ou un soutien déficitaire au plan des apprentissages peuvent expliquer les difficultés vécues en classe ordinaire. Ces conditions énumérées par les élèves PDC laissent à penser que le déploiement de celles-ci n'a pas été suffisant dans les dernières années malgré le fait que la politique de

l'adaptation scolaire proposait en 1999 six voies d'action réputées pour façonner une «école adaptée à tous les élèves». Le CSE (2017) réitère l'importance de maintenir des exigences élevées dans le parcours scolaire tout en faisant preuve de créativité pour répondre aux besoins des élèves.

Les interactions avec les pairs peuvent faciliter ou nuire à la scolarisation en classe ordinaire. Pour certains élèves PDC, le sentiment d'appartenance et le soutien des pairs influencent positivement leur insertion en classe ordinaire. En contrepartie, bon nombre d'élèves PDC mentionnent vivre de l'exclusion, de l'oppression, de la stigmatisation, de l'agression ou de l'intimidation. De l'avis de Rousseau *et al.* (2015), autant d'études indiquent des apports que des limites concernant le développement social dans un contexte d'intégration ou d'inclusion scolaires. Les expériences positives vécues dans les milieux spécialisés sont donc à considérer en parallèle avec la stigmatisation qui peut avoir lieu dans les classes ordinaires (Willmann et Seeliger, 2017). L'influence des pairs, condition moins souvent soulevée lorsque l'organisation scolaire est réfléchie du point de vue des adultes, encourage à poursuivre la réflexion concernant la scolarisation en classe ordinaire.

En somme, les conditions qui influencent la présence en classe selon les élèves PDC s'organisent principalement autour des interactions qui y prennent place: relation élève-enseignant, accueil par les pairs, soutien pour les apprentissages. Si les conditions réfléchies par les adultes pointent l'importance de telles interactions notamment par le biais des attitudes, celles énoncées prévoient plutôt des mesures qui concernent l'enseignant à titre de professionnel: soutien de la direction, présence de ressources humaines et financières, activité de perfectionnement. L'importance relative accordée aux conditions pourrait être une source de l'écart entre les perceptions de ces acteurs.

Si cette recension est exhaustive au regard du nombre de banques de données et de mots-clés utilisés, elle comporte certaines limites. D'abord, la recension n'a été effectuée que par une seule analyste, ce qui a pu biaiser l'identification des articles. De plus, les sept banques de données utilisent chacune un langage spécifique et des descripteurs de recherche uniques, ce qui fait que, malgré un effort considérable consenti à l'utilisation du descripteur approprié, un certain nombre d'article n'a peut-être pas été trouvé. La majorité des études dans ce champ de recherche étant qualitative, les conditions répertoriées ne sont que celles fréquemment mentionnées par les participants. Aucune analyse statistique de corrélation ou de causalité ne vient appuyer ces liens.

## 5. Conclusion

L'éducation inclusive a rallié un bon nombre de chercheurs et d'intervenants scolaires en vertu du respect des principes d'équité et des retombées positives pour les élèves. Les conditions qui favorisent son implantation pour les acteurs concernés ont été identifiées par différentes études. Cependant, les difficultés jalonnant le parcours scolaire des élèves PDC suscitent un questionnement quant à l'efficacité, la pertinence ou la suffisance des conditions mises en place dans les milieux scolaires. Bien qu'il serait souhaitable d'évaluer la mise en place systématique de celles-ci dans les écoles, nous avons envisagé l'hypothèse que les conditions actuelles n'ont pas été examinées à la lumière des perceptions des élèves PDC.

Notre recension montre que, selon les élèves PDC, la qualité des interactions de classe influence considérablement leur présence en classe. Ces élèves valorisent des interactions positives et stimulantes autant sur le plan relationnel que pédagogique. Puisque chaque contexte de classe est unique, donner l'opportunité aux élèves d'exprimer leur point de vue sur les interactions de classe avant la mise en place de mesures spécifiques semble une stratégie gagnante, d'autant plus qu'il s'agit d'un moyen cohérent avec l'approche de l'éducation inclusive.

## Références

- Ackermann, B. (2012). *The experience of high school students with emotional and behavioral impairments: A critical look back upon alternative educational placements*. Thèse de doctorat en éducation. Fielding Graduate University, Santa Barbara, États-Unis.
- 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.
- Balagna, R. M. (2008). *Latino students identified as at risk for emotional or behavioral disorders: Descriptions of their school experience*. Thèse de doctorat en philosophie. Brigham Young University, Provo, États-Unis.
- Balagna, R. M., Young, E. L. et Smith, T. B. (2013). School experiences of early adolescent latinos/as at risk for emotional and behavioral disorders. *School Psychology Quarterly*, 28(2), 101-121.
- Battistich, V., Schaps, E. et Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' «connectedness» to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243-262.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire: attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 63-90). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Borg, A. (2013). *Learning support zones: The unheard voices of students exhibiting social, emotional and behavioural difficulties*. Thèse de doctorat en psychologie de l'éducation et de l'enfance. Université de Londres-Est, Londres, Royaume-Uni.

- Bradley, R., Henderson, K. et Monfore, D. A. (2004). A national perspective on children with emotional disorders. *Behavioral Disorders*, 29(3), 211-223.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J. et Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the *Responsive Classroom* approach. *Journal of School Psychology*, 46(2), 129-149.
- Casey, J. (2015). *What school factors impact on the behaviour of secondary students deemed to have attachment difficulties? A pupil perspective*. Thèse de doctorat en psychologie de l'éducation. Université de Sheffield, Sheffield, Royaume-Uni.
- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198.
- Ceylan, R. et Aral, N. (2016). The opinions of classroom teachers and normally developing children on inclusive practice. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 12-22.
- Champine, K. E. (2017). *Perceptions of school by students with emotional and behavioral disorders: A qualitative investigation of school connectedness within a substantially separate classroom*. Thèse de doctorat en éducation. Northeastern University, Boston, États-Unis.
- Clarke, G., Boorman, G. et Nind, M. (2011). «If they don't listen I shout, and when I shout they listen»: Hearing the voices of girls with behavioural, emotional and social difficulties. *British Educational Research Journal*, 37(5), 765-780.
- Cole, T., Daniels, H. et Visser, J. (2003). Patterns of provision for pupils with behavioural difficulties in England: A study of government statistics and behaviour support plan data. *Oxford Review of Education*, 29(2), 187-205.
- Conroy, M., Alter, P. et Sutherland, K. (2013). Classroom-based intervention research in the field of EDB: Current practices and future directions. In P. Garner, K. James et E. Julian (dir.), *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (p. 465-477). London: SAGE Publications Ltd.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cooper, P. et Cefai, C. (2013). Evidence-based approaches to social, emotional and behavior difficulties in schools. *KEDI Journal of Educational Policy*, 10(3), 81-101.
- Crundwell, R. A. (2005). An initial investigation of the impact of self-regulation and emotionality on behavior problems in children with ADHD. *Canadian Journal of School Psychology*, 20(1-2), 62-74.
- Daniels, L. A. (2006). «If school was only four months long, I would have a very good average»: *Understanding the school experiences of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder*. Thèse de doctorat en philosophie. Université de Toronto, Toronto, Canada.
- Da Silva, T. A. (2003). An evaluation of the structured success program: From students' point of view. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1/2), 129-152.
- de Leeuw, R. R., de Boer, A. A. et Minnaert, A. E. M. G. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 166-186.
- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4<sup>e</sup> éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Dumas, J. E., Prinz, R. J., Smith, E. P. et Laughlin, J. (1999). The Early Alliance prevention trial: An integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 37-53.
- Farrell, P. et Polat, F. (2003). The long-term impact of residential provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 277-292.

- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. et Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction, 29*, 1-9.
- Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management, 29*(1), 69-83.
- Flynn, P. (2014). Empowerment and transformation for young people with social, emotional and behavioural difficulties engaged with student voice research. *New Zealand Journal of Educational Studies, 49*(2), 162-175.
- Flynn, P., Shelvin, M. et Lodge, A. (2011). Are you listening? I'm me! *Journal of Special Needs Education in Ireland, 25*(1), 60-74.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 26*(1), 197-218.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. et Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 17*(5), 478-493.
- Gable, R. A., Bullock, L. M. et Evans, W. H. (2006). Changing perspectives on alternative schooling for children and adolescents with challenging behavior. *Preventing School Failure, 51*(1), 5-9.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. et Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction, 54*, 82-92.
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2015). Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales: dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 72*(4), 1-20.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M. F. et Picher, M. J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales: analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 41*(2), 554-583.
- Gibb, S. A., Allred, K., Ingram, C. F., Young, J. R. et Egan, W. M. (1999). Lessons learned from the inclusion of students with emotional and behavioral disorders in one junior high school. *Behavioral Disorders, 24*(2), 122-136.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2002). *Les services éducatifs complémentaires: essentiels à la réussite*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2008). *Difficultés de comportement. Nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/1\\_13\\_3/113\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/1_13_3/113_3.html).
- Gouvernement du Québec (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec: Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Graham, L. J., Van Bergen, P. et Sweller, N. (2015). «To educate you to be smart»: Disaffected students and the purpose of school in the (not so clever) «lucky country». *Journal of Education Policy, 30*(2), 237-257.

- Graham, L. J., Van Bergen, P. et Sweller, N. (2016). Caught between a rock and a hard place: Disruptive boys' views on mainstream and special schools in New South Wales, Australia. *Critical Studies in Education*, 57(1), 35-54.
- Habel, J., Bloom, L. A., Ray, M. S. et Bacon, E. (1999). Consumer reports: What students with behavior disorders say about school. *Remedial and Special Education*, 20(2), 93-105.
- Hajdukova, E. B. (2014). *Capturing the perspectives of students with social, emotional and behavioural difficulties on their schooling experiences*. Thèse de doctorat en éducation. Université de Canterbury, Canterbury, Nouvelle-Zélande.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2014). Pupil-teacher relationships: Perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 32(2), 145-156.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G. et Cushman, P. (2016). Bullying experiences of students with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Educational Review*, 68(2), 207-221.
- Hamill, P. et Boyd, B. (2002). Equality, fairness and rights – The young person's voice. *British Journal of Special Education*, 29(3), 111-117.
- Herz, B. et Haertel, N. (2016). The pupils voice in different educational settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 1040-1045.
- Hill, M. (2006). Children's voices on ways of having a voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 13(1), 69-89.
- Honkasilta, J. J., Vehkakoski, T. T. et Vehmas, S. S. (2016). «The teacher almost made me cry». Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching & Teacher Education*, 55, 100-109.
- Hornby, G. et Evans, B. (2013). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings. In P. Garner, K. James et E. Julian (dir.), *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (p. 335-347). London: SAGE Publications Ltd.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11<sup>e</sup> ed.). New York: Pearson.
- Kendall, L. (2016). «The teacher said I'm thick!» Experiences of children with attention deficit hyperactivity disorder within a school setting. *Support for Learning*, 31(2), 122-137.
- Kristoffersen, J. H. G., Kræggpøth, M. V., Nielsen, H. S. et Simonsen, M. (2015). Disruptive school peers and student outcomes. *Economics of Education Review*, 45, 1-13.
- Krull, J., Wilbert, J. et Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities. A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190.
- Kutaka-Kennedy, J. (2003). *Inclusion in secondary general education classes: What do students with emotional and behavioral disorders think?* Thèse de doctorat en éducation. Université de San Francisco, San Francisco, États-Unis.
- Link, M. E. P. (2007). *Experiencing placement in classes for emotional disturbance: Gender variations in student perceptions*. Thèse de doctorat en philosophie de l'éducation. Université de Californie, Riverside, États-Unis.
- Lloyd, G. et O'Regan, A. (1999). Education for social exclusion? Issues to do with the effectiveness of education provision for young women with «social, emotional and behavioural difficulties». *Emotional & Behavioural Difficulties*, 4(2), 38-46.

- Massé, L., Bégin, J. Y., Couture, C., Plouffe-Lebœuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200.
- Massé, L., Desbiens, D. et Lanaris, C. (dir.) (2014). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- McEvoy, A. et Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Michael, S. et Frederickson, N. (2013). Improving pupil referral unit outcomes: Pupil perspectives. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 18(4), 407-422.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.
- Mowat, J. (2009). The inclusion of pupils perceived as having social and emotional behavioural difficulties in mainstream schools: A focus upon learning. *Support for Learning*, 24(4), 159-169.
- Nadeau, M. F., Massé, L., Gaudreau, N., Verret, C. et Nadeau, S. (2018). *Ce que je pense, fais et ressens de l'éducation inclusive et des élèves présentant des difficultés de comportement: attitudes des enseignants québécois*. 7<sup>e</sup> conférence mondiale sur la violence à l'école et les politiques publiques/7<sup>e</sup> congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Centre des congrès de Québec, Québec, Canada, 26 avril.
- Nicholson, T. (2013). Academic achievement and behavior. In P. Garner, K. James et E. Julian (dir.), *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties* (p. 177-188). London: SAGE Publications Ltd.
- Nind, M., Boorman, G. et Clarke, G. (2012). Creating spaces to belong: Listening to the voice of girls with behavioural, emotional and social difficulties through digital visual and narrative methods. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 643-656.
- Office québécois de la langue française (2012). *Le grand dictionnaire terminologique*. Repéré à <http://www.granddictionnaire.com>.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. Espagne: UNESCO.
- Patrick, H., Ryan, A. M. et Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Penna Bray, S. (2010). *Support for children and young people with behavioural, emotional and social difficulties: The perspectives of children, young people, families and practitioners*. Thèse de doctorat en éducation, enfance et communauté. Université de Exeter, Exeter, Royaume-Uni.
- Pillay, P. et Flanagan, P. (2011). The long term implication of RTLB support: Listening to the voices of student experiences. *Kairaranga*, 12(1), 59-64.
- Polat, F. et Farrell, P. (2002). What was it like for you? *Emotional & Behavioural Difficulties*, 7(2), 97-108.
- Preece, D. et Timmins, P. (2004). Consulting with students: Evaluating a mainstream inclusion centre. *Support for Learning*, 19(1), 24-30.
- Prochnow, J. E. (2006). Barriers toward including students with difficult behaviour in regular classrooms. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 41(2), 329-347.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Montrouge: ESF Éditeur.



- Rice, E. J. (2003). *Captured voices: Stories of special education experience from students severely emotionally disturbed*. Thèse de doctorat en éducation. Université Columbia, New York, États-Unis.
- Robic, A. (2010). *The lived school experiences of a select group of female adolescents labeled emotionally/behaviorally disordered*. Thèse de doctorat en philosophie. Université du Sud de la Floride, Tampa, États-Unis.
- Rousseau, N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S. et Lanaris, C. (2014). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant un trouble du comportement. Dans L. Massé, D. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 133-146). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K. et Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire: les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S. et Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire. Méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture. Québec: Actions concertées.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43, 72-79.
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48.
- Sheffield, E. L. et Morgan, G. (2017). The perceptions and experiences of young people with a BESD/SEMH classification. *Educational Psychology in Practice*, 33(1), 50-64.
- Sines, J. E. (2011). *Perceptions of self, peers and school: The use of a multi-method approach for eliciting pupil voice in provision for boys with social, emotional and behavioural difficulties*. Thèse de doctorat en psychologie de l'éducation. Université de Londres, Londres, Royaume-Uni.
- Smith, M. I. (2005). *Views of school held by pupils with special educational needs*. Thèse de doctorat en psychologie scolaire. Université de Manchester, Manchester, Royaume-Uni.
- Stoughton, E. A. (2003). *«I wish I could tell them how I feel»: Sharing the stories of young people labeled emotionally disturbed and their families*. Thèse de doctorat en philosophie. Indiana University, Bloomington, États-Unis.
- Thuen, E. et Bru, E. (2009). Are changes in students' perceptions of the learning environment related to changes in emotional and behavioural problems? *School Psychology International*, 30(2), 115-136.
- Townsend, M. et Wilton, K. (2006). Effects of attendance at a New Zealand residential school for students with emotional-behavioural difficulties: The views of former students and their parents. *Australasian Journal of Special Education*, 30(2), 145-156.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles: De Boeck Éducation.
- Trickett, E. J. et Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Vinnes, S. (2017). *Inclusion of students with behavior disorders: The relationship between school climate and student academic outcomes*. Thèse de doctorat en éducation. Boston University, Boston, États-Unis.

- Westwood, C. A. (2002). *The successful inclusion of children with emotional and behavioural disorders into general education settings*. Thèse de doctorat en philosophie. Université de Calgary, Calgary, Canada.
- Wiener, J. J. et Daniels, L. A. (2016). School experiences of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 567-581.
- Whitley, J., Lupart, J. L. et Beran, T. (2009). The characteristics and experiences of canadian students receiving special education services for emotional/behavioural difficulties. *Exceptionality Education International*, 19(1), 14-31.
- Willmann, M. et Seeliger, G. M. (2017). SEBD inclusion research synthesis: A content analysis of research themes and methods in empirical studies published in the journal *Emotional and Behavioural Difficulties* from 1996-2014. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 22(2), 142-161.
- Wise, S. F. (1999). Improving success in the mainstream setting for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 17(3), 14-20.
- Wise, S. F. et Upton, G. (1998). The perceptions of pupils with emotional and behavioural difficulties of their mainstream schooling. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 3(3), 3-12.
- Wood, E. (2003). The power of pupil perspectives in evidence-based practice: The case of gender and underachievement. *Research Papers in Education*, 18(4), 365-383.
- Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60.