

ENSEIGNER AUX ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES : DISPOSITIFS POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

Nancy Gaudreau et Marie-France Nadeau

I.N.S.H.E.A. | « [La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation](#) »

2015/4 N° 72 | pages 27 à 45

ISSN 1957-0341

ISBN 9782366160338

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-4-page-27.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour I.N.S.H.E.A..

© I.N.S.H.E.A.. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Enseigner aux élèves présentant des difficultés comportementales : dispositifs pour favoriser le développement des compétences des enseignants

Nancy GAUDREAU*

Ph. D., Professeure agrégée

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval, Québec, Canada

Marie-France NADEAU*

Ph. D., Professeure adjointe

Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire
Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé : L'enseignement aux élèves présentant des difficultés comportementales demande la mise en œuvre de connaissances et de compétences complexes. Bien que l'avancement de la recherche ait permis d'identifier les pratiques enseignantes qui favorisent la réussite scolaire de ces élèves en classe ordinaire, force est de constater qu'une majorité d'enseignants se sent encore mal outillée, voire démunie pour accomplir leur mission éducative auprès de cette clientèle d'élèves. Cet article brosse un portrait de la situation actuelle de l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales, tel que perçue et vécue par les enseignants en exercice ou les futurs enseignants, ainsi que des principes et mesures favorables à leur développement professionnel. À partir d'une revue de la littérature, des mesures favorables au développement des compétences professionnelles des enseignants sont exposées. Par la suite, des pistes d'action et de recherche sont suggérées.

Mots-clés : Développement professionnel - Enseignant - Formation initiale - Inclusion scolaire - Troubles du comportement.

Teaching pupils with behavioural difficulties: methods to foster the development of skills of teachers

Summary: Teaching to students presenting behavioural problems requires the knowledge and use of complex skills. Even if research studies has come to identify teaching bests practices that make it easier for these students to succeed in a context of regular classes, it is generally acknowledged that a majority of teachers feel uncomfortable, even helpless to use them and follow the educational objective with those students. This article propose an update on the situation of inclusion of students with behavioural problems in regular class, as perceived and experienced by teacher in practices and teacher in preparation, and about principles and measures supporting the professional development of teachers as well. Based on a literature review, possible courses of action and research are suggested.

Keywords: Behaviour disorder - Inclusive school - Initial training - Professional development - Teacher.

* nancy.gaudreau@fse.ulaval.ca et m-f.nadeau@usherbrooke.ca

EN milieu scolaire québécois, les problèmes de comportement sont définis en fonction de leur fréquence (le caractère répétitif des comportements inappropriés), de leur durée (la période de temps depuis laquelle ces comportements sont présents), de leur intensité (la gravité de ces comportements et des conséquences qu'ils occasionnent) et de leur constance (leur présence dans différents contextes de vie de l'élève) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2015). Au Québec, ces critères s'avèrent très utiles pour distinguer les élèves présentant des difficultés de comportement de ceux qui présentent des troubles du comportement. Prenant souvent la forme de manifestations réactionnelles liées à un contexte donné, les difficultés comportementales se traduisent entre autres par des manifestations de désobéissance répétée (Massé, Desbiens et Lanaris, 2013). Elles résultent ainsi de la présence de facteurs environnementaux (par exemple : désintérêt pour les activités proposées, conflits avec des personnes significatives dans la vie de l'élève, etc.). Des ajustements dans l'environnement scolaire de l'élève peuvent alors être suffisants pour résoudre ces difficultés. Pour leur part, les troubles du comportement sont des problèmes d'adaptation plus sérieux qui se traduisent par la présence de comportements inadaptés tant sur le plan intériorisé (par exemple : anxiété, dépression, etc.) que sur le plan extériorisé (par exemple : trouble oppositionnel avec provocation, trouble des conduites, trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, etc.). Leur durée, fréquence, constance et intensité font en sorte que des mesures particulières doivent être planifiées et mises en œuvre de façon systématique pour répondre aux besoins particuliers de l'élève. Dans le cadre de cet article, la notion d'élèves Présentant des difficultés de comportement (PDC) réfère à l'ensemble des élèves présentant des problèmes de comportement à partir du moment où ils sont perçus comme tels par leurs enseignants, qu'il s'agisse d'élèves jugés à risque ou d'élèves en trouble du comportement.

Dans un contexte où le milieu scolaire tend à devenir de plus en plus inclusif envers les élèves présentant des besoins particuliers, l'enseignement aux élèves (PDC) en classe ordinaire représente un défi pour toute l'école (Carra et Faggianelli, 2011). L'inclusion scolaire s'oppose à l'exclusion des élèves PDC et demande à l'école de se transformer de manière à permettre à tous les apprenants d'être accueillis (Plaisance, Belmont, Vérillon, et Schneider, 2007). La pédagogie de l'inclusion scolaire fait consensus de façon internationale (Unesco, 2005) et implique que l'école est responsable de la création d'environnements dans lesquels ce potentiel peut se développer (Unesco, 2004). Sur le plan pédagogique, il s'agit de permettre à l'enfant, peu importe ses besoins, de trouver dans la classe ordinaire un milieu de vie qui lui permettra d'être une personne qui contribue au développement de la vie intellectuelle et sociale de la classe et qui en retire d'importants bénéfices dans toutes les sphères de son développement : intellectuelle, affective et sociale (Molina y Garcia et Alban-Metcalfe, 1998). Cela demande que les enseignants présentent des attitudes d'ouverture (Avramidis et Norwich, 2002), des habiletés pour intervenir auprès de ces élèves (Lambe et Bones, 2006), ainsi que la présence de ressources susceptibles de les soutenir dans leur action éducative.

Dans le cas plus précis de l'inclusion scolaire et des élèves PDC, plusieurs pratiques enseignantes reconnues efficaces pour favoriser leur réussite scolaire peuvent être

prises en place, telles que les pratiques de gestion de classe positives ou proactives, le soutien affectif, le développement des habiletés sociales et les interventions comportementales (Gaudreau, 2011). Ces pratiques ont pour objectif de prévenir et gérer les difficultés comportementales, en développant les habiletés langagières et sociales, ainsi que celles d'autorégulation des émotions et du comportement (Capuano, Bigras, Poulin, et Vinet, 2012). Malgré ces pratiques variées, les enseignants en exercice montreraient de la difficulté à les utiliser de façon efficace et à vivre mal l'inclusion des élèves PDC (Poulou, 2005). De fait, il semble que les élèves en difficulté de comportement soient perçus comme étant ceux pour lesquels l'inclusion scolaire s'avère le plus difficile (Kauffman et Landrum, 2009).

À partir d'une revue de la littérature, cet article vise à explorer le développement des compétences professionnelles en matière d'inclusion scolaire des élèves PDC, autant pour les enseignants en exercice que pour les futurs enseignants qui sont engagés dans un programme de formation initiale à la profession enseignante. Dans un premier temps, la situation actuelle par rapport à l'inclusion scolaire et des élèves PDC, ainsi que sur les besoins qui y sont associés quant à sa mise en place seront décrits. Par la suite, des principes et des dispositifs favorables au développement des compétences professionnelles seront exposés, dans l'optique de mettre en évidence les recommandations issues de recherches dans ce domaine. Pour ce dernier point, la prévention et la gestion des comportements difficiles en classe seront traitées sous l'angle du Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et du bien-être professionnel des enseignants. Enfin, une synthèse des écrits sur les mesures de soutien au développement professionnel sera présentée de manière à dresser un portrait des dispositifs de formation, d'assistance par les pairs et d'assistance professionnelle et de leurs conditions de mise en œuvre.

ÉLÈVES PDC ET INCLUSION SCOLAIRE : SITUATION ET BESOINS

Pour les enseignants de classe ordinaire, les élèves PDC représentent la principale source de stress menant à l'épuisement professionnel ou à l'abandon de la profession (Fernet, Guay, Senécal, et Austin, 2012 ; McCormick et Barnett, 2011). Plusieurs auteurs affirment que les enseignants possèdent généralement un registre d'intervention peu étendu pour prévenir et gérer les comportements difficiles des élèves (Evans, Weiss, et Cullinan, 2012), les rendant ainsi peu susceptibles de mettre en pratique des stratégies efficaces d'intervention (Reupert et Woodcock, 2010). D'autres recherches révèlent que les enseignants se sentent peu préparés et peu compétents pour intervenir auprès des élèves en difficulté de comportement (Baker, 2005 ; Bonvin et Gaudreau, 2015 ; Wagner et Davis, 2006). Plusieurs études menées en Amérique et en Europe sur les élèves PDC et l'inclusion scolaire mettent en cause une formation initiale qui n'accorde pas suffisamment d'importance au développement des compétences visant à gérer la classe et les comportements difficiles des élèves (Bonvin et Gaudreau, 2015 ; Main et Hammond, 2008 ; Nadeau et Massé, 2015).

Pour leur part, les futurs enseignants considèrent l'inclusion scolaire et la gestion de classe comme étant un défi important pour eux (Hodkinson, 2009) et ce, dès les premiers mois de la formation initiale (Brackenreed et Barnett, 2006). Bien que la

préparation des futurs enseignants en matière d'inclusion des élèves PDC semble être une préoccupation partagée mondialement, une analyse exhaustive de la littérature scientifique nous éclaire peu sur ce qui est fait pour favoriser l'utilisation des pratiques enseignantes efficaces pour ces élèves (Nadeau et Massé, 2015). D'après l'enquête menée par Blaya et Beaumont (2007) dans onze pays d'Europe et d'Amérique, une grande majorité de programmes contiennent en moyenne un cours sur la gestion de classe et très peu de place est accordée à l'enseignement des pratiques enseignantes visant à prévenir et gérer les difficultés comportementales ou à individualiser ces pratiques. Une plus récente étude, effectuée auprès d'institutions universitaires américaines, relève également ces lacunes par rapport l'intervention auprès des élèves en difficulté suite à l'analyse systématique et aléatoire du contenu des plans de cours de 41 programmes de formation initiale (State, Kern, Starosta, et Mukherjee, 2011).

Ces constats, manifestant la présence de besoins importants chez les enseignants en vue de favoriser la réussite des élèves PDC en classe ordinaire, suggèrent également la nécessité de porter une attention particulière aux méthodes utiliser pour mieux préparer à la gestion des élèves PDC. Certaines conditions de réalisation peuvent avoir un effet significatif sur la transformation des pratiques enseignantes et l'adoption d'attitudes d'ouverture envers les élèves PDC et pallier ainsi aux lacunes mentionnées précédemment (Kraiger, Passmore, Santos, et Malvezzi, 2015). La prochaine section se penche sur les principes et dispositifs favorables au développement des compétences professionnelles des enseignants en matière d'inclusion scolaire des élèves PDC, que ce soit lors de la formation initiale ou continue.

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Au Québec, les compétences professionnelles font référence à des gestes professionnels propres au travail enseignant qui s'appuient sur des savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques et doivent être développées tout au long de la pratique enseignante (MEQ, 2001). La revue de la littérature effectuée au regard des compétences professionnelles en lien avec l'inclusion scolaire et les élèves PDC sera rapportée ici selon des principes et des dispositifs qui soutiennent son développement et qui auraient avantage à être mis en place par les personnes qui soutiennent les enseignants. Parce que plusieurs recherches ont démontré le rôle prépondérant que joue le Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans l'appropriation et l'implantation de pratiques éducatives novatrices (Stein et Wang, 1988 ; Woolfolk et Hoy, 1990), les principes abordés s'appuieront d'abord sur ce dernier. Par la suite, une recension des mesures de soutien au développement professionnel sera présentée de manière à dresser un portrait des dispositifs de formation, d'assistance par les pairs et d'assistance professionnelle et de leurs conditions de mise en œuvre.

Principes issus du sentiment d'efficacité personnelle

Introduit par Bandura (1986), le concept du Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) réfère à la perception qu'éprouve un individu de sa capacité à réaliser une tâche ou une action dans un contexte donné et au sentiment que celles-ci produiront les

résultats escomptés. La vaste recension des écrits présentée par Bandura (2003) démontre que le SEP teinte la force de nos décisions, l'évaluation de nos actions avant d'agir ou d'abandonner, notre vulnérabilité au stress et nos choix de vie. Selon cet auteur, « *le niveau de motivation des individus, les états émotionnels et les comportements des individus dépendent plus de ce qu'ils croient que de ce qui est objectivement vrai* » (p. 11).

Selon cette théorie, les croyances d'efficacité personnelle s'opèrent par l'interprétation des situations vécues à travers quatre processus médiateurs : cognitifs, motivationnels, émotionnels et de sélection. Ainsi, plus le SEP de l'enseignant est élevé, plus il adopte une vision optimiste et envisage des scénarios à succès qui le guident positivement dans l'action (processus cognitifs). Convaincu de son influence personnelle sur les situations vécues, il s'engage dans des activités difficiles avec persévérance (processus motivationnels). Face à une situation stressante, il est davantage en mesure de contrôler les pensées négatives et irrationnelles qui risquent d'affecter ses actions et de nuire à son raisonnement (processus cognitifs). Il exerce ainsi un contrôle sur l'action en diminuant les états émotionnels désagréables par une saine gestion du stress (processus émotionnels). Par conséquent, plus le SEP de l'enseignant est élevé, plus celui aura tendance à s'investir dans des situations d'intervention qui représentent des défis, comme celui d'enseigner à des élèves présentant des difficultés comportementales. C'est d'ailleurs ce que la recherche de Gordon (2001) a démontré. À l'inverse, l'enseignant qui présente un faible SEP perçoit les situations de classe comme étant plus difficiles à gérer et envisage davantage des scénarios d'échecs qui minent sa capacité à réussir. Il a davantage tendance à attribuer ses succès à des facteurs situationnels hors de son contrôle, le poussant ainsi à renoncer rapidement lorsqu'il rencontre des difficultés. Par conséquent, il a davantage tendance à interpréter les situations vécues comme étant menaçantes, augmentant ainsi les risques de susciter des états émotionnels désagréables qui entravent sa capacité à exercer son jugement et à agir efficacement (Bandura, 2003). En contexte d'intervention auprès des élèves PDC, l'enseignant qui présente un faible SEP devient alors plus à risque d'adopter des comportements d'évitement le poussant à référer la gestion des situations difficiles à une tierce personne (processus de sélection).

En continuité avec les travaux de Bandura (2003), plusieurs études ont confirmé la présence de liens entre le SEP des enseignants et leurs pratiques d'intervention auprès des élèves PDC. La recension des écrits réalisée par Gaudreau, Royer, Beaumont, et Frenette (2012b) révèle que plus le SEP des enseignants est élevé, plus ceux-ci sont ouverts à accueillir des élèves PDC au sein de leur classe et plus ils croient en leurs capacités à réussir. Ils sont aussi davantage ouverts à l'innovation pédagogique et à l'expérimentation de nouvelles stratégies d'intervention. Ils consacrent plus de temps à l'enseignement et persévèrent davantage lorsqu'ils rencontrent des difficultés. De plus, ils adoptent une approche éducative davantage centrée sur les apprentissages et interviennent de façon à solliciter la responsabilisation et la motivation intrinsèque des élèves. À l'inverse, les enseignants qui présentent un faible SEP consacrent plus de temps de classe aux activités non scolaires (activités dites occupationnelles), adoptent des moyens d'interventions plus punitifs et restrictifs et critiquent davantage les

élèves pour leurs échecs. Ils signalent en plus grand nombre les élèves en difficulté dans leur classe et ont recours plus fréquemment à des services spécialisés pour venir à bout des difficultés rencontrées. Ceux-ci se sentent plus souvent contrariés par les problèmes de comportement de leurs élèves et adoptent alors des modes disciplinaires plus restrictifs et coercitifs ayant pour effet de dévaloriser les élèves. Ces enseignants offrent également moins de soutien affectif à leurs élèves et se retrouvent plus fréquemment en conflit avec ceux-ci. Selon l'étude de Gordon (2001), le SEP de l'enseignant affecte alors de manière significative sa capacité à gérer les situations stressantes. Les processus émotionnels jouant ainsi un rôle médiateur dans la perception et l'interprétation des situations vécues.

Considérant le rôle central joué par le SEP de l'enseignant dans la mise en œuvre de ses pratiques d'intervention auprès des élèves PDC, certains chercheurs se sont intéressés aux modalités de formation et d'accompagnement professionnels qui soutiennent son développement. Selon Cerit (2013), plus le SEP des enseignants est fort, plus ils s'investissent dans les activités de formation continue et acceptent de remettre en question leurs pratiques. Sachant que le SEP varie en fonction des exigences ponctuelles et contextuelles et qu'il se construit à partir de quatre sources d'efficacité personnelle, Gaudreau (2013) suggère différentes stratégies permettant de mettre à profit l'exploitation de ces sources dans le cadre d'activités de formation et d'accompagnement professionnels.

Privilégier un enseignement orienté vers la maîtrise

Les expériences de maîtrise, aussi appelées expériences de succès, représentent la source la plus influente d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). Elles démontrent clairement à l'enseignant qu'il possède toutes les aptitudes nécessaires à la réalisation d'une tâche dans un contexte donné. C'est donc à partir des expériences vécues en contexte d'enseignement auprès des élèves PDC que les futurs enseignants ainsi que ceux en exercice développent leur SEP à intervenir auprès de ces élèves. Plus ces derniers vivent des expériences de succès, plus ils voient accroître leur SEP dans ce domaine. Par conséquent, plus les activités de développement professionnel proposées en formation initiale et continue réussiront à faire vivre des expériences de maîtrise auprès des élèves PDC (par exemple : en incitant les enseignants à expérimenter de nouvelles stratégies efficaces d'intervention auprès des élèves PDC), plus elles permettront de contribuer au développement d'un fort SEP chez les enseignants en matière d'inclusion. D'ailleurs, plus l'enseignant vit des réussites dans un contexte d'intervention perçu difficile, plus il développe sa confiance en ses capacités et sa motivation à persévérer lorsqu'il rencontre des difficultés. La formation des enseignants devrait ainsi prévoir la planification d'objectifs clairs, accessibles et évolutifs qui incitent les enseignants à se mettre en action et à se surpasser (Locke et Latham, 2002).

Soutenir et persuader socialement

La persuasion verbale ou sociale représente une source d'efficacité personnelle facile à utiliser dans un contexte de développement professionnel. De fait, plus les personnes en formation sont encouragées et entourées de gens qui croient en leurs

capacités, plus celles-ci sont susceptibles de produire et de maintenir les efforts nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée. Les encouragements, l'octroi de responsabilités, les gestes de reconnaissance sont des exemples d'actions qui devraient guider les responsables de la formation des enseignants. Pour Bandura (2003) et Tschannen-Moran et Hoy (2007), le soutien social permet d'augmenter le SEP des enseignants et influence ainsi leurs aspirations professionnelles.

Référencer à des modèles

Une troisième source d'efficacité personnelle se puise dans les expériences vicariantes. Celles-ci entrent en œuvre lorsqu'ils observent leurs pairs et qu'ils se comparent à eux. Dans un contexte de formation des enseignants, Gaudreau (2013) suggère de multiplier les occasions où les enseignants peuvent échanger avec leurs pairs sur leur façon d'enseigner aux élèves PDC. Plus les enseignants sont témoins des actions posées par leurs collègues pour intervenir efficacement auprès de cette clientèle d'élèves, plus ils risquent de tenter la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Les activités d'observation par les pairs s'avèrent alors une avenue très prometteuse pour développer le SEP des enseignants en formation¹.

Éliminer les biais autodévalorisants et former à la résilience

Le vécu de l'enseignant est teinté par ses expériences psychologiques et physiologiques en contexte d'intervention (Hastings, 2005). Plus ces expériences ont laissé une empreinte positive, plus l'enseignant sera confiant et ouvert à s'engager à nouveau dans d'autres contextes similaires d'intervention. À l'inverse, plus celles-ci réfèrent à des sensations et des émotions négatives, plus elles auront pour effet d'inciter l'enseignant à adopter des stratégies d'évitement. C'est ainsi que s'opère la quatrième source d'efficacité personnelle : les effets physiologiques et psychologiques (Bandura, 2003). En effet, les enseignants portent un jugement sur leurs aptitudes en se basant aussi sur ce qu'ils éprouvent en contexte d'intervention. Plus le niveau de stress perçu s'avère élevé, plus celui-ci sera associé à un sentiment d'impuissance ou de perte de contrôle qui favorise le développement de faibles croyances d'efficacité personnelles (Tschannen-Moran et Hoy, 2007). L'enseignement aux élèves PDC fait appel à l'opérationnalisation de compétences professionnelles complexes mettant à contribution l'utilisation de connaissances dans le domaine et l'application de stratégies d'intervention efficaces tout en exerçant une excellente maîtrise émotionnelle. Les comportements perturbateurs, voire défiants de certains élèves PDC, ont pour effet de générer énormément de stress chez l'enseignant (CSEE, 2009 ; Friedman-Krauss, Raver, Neuspiel, et Kinsel, 2014 ; Jeffrey et Sun, 2006), augmentant ainsi le risque d'épuisement professionnel (Friedman, 2006 ; Oliver et Reschly, 2007). Lorsque l'enseignant vit des situations stressantes, voire éprouvantes sur le plan émotionnel, il s'avère essentiel de l'amener à prendre conscience de l'influence de ses pensées sur ses actions et de soutenir ses capacités d'autogestion en contexte d'intervention difficile (Gaudreau, 2013).

1. Ce sujet sera davantage explicité dans la section portant sur l'assistance par les pairs.

Les fondements de la théorie d'auto-efficacité de Bandura (2003) soutiennent que les différentes sources d'efficacité personnelle influencent quotidiennement le SEP des enseignants par un processus complexe d'autopersuasion. Les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion sociale et les effets physiologiques et psychologiques qui caractérisent le vécu professionnel de l'enseignant sont à la base même de ce processus. Une formation initiale et continue de qualité devrait donc prendre en compte l'exploitation de ces différentes sources d'efficacité personnelle afin de former des enseignants qui possèdent à la fois les connaissances, le savoir-faire et le savoir-être nécessaires à l'enseignement aux élèves PDC (Gaudreau, 2011).

Dispositifs de soutien au développement professionnel

Selon les fondements de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 2000), trois concepts sous-tendent un accompagnement professionnel susceptible de favoriser la transformation des pratiques enseignantes: le constructivisme, la pratique réflexive et le SEP. Selon les auteurs du projet FARE (2012), « *l'accompagnement est une pratique de perfectionnement cohérente, continue et étayée qui vise à soutenir le personnel enseignant dans le renouvellement de pratiques pédagogiques reconnues par la recherche pour permettre de mieux répondre aux besoins des élèves et d'améliorer ainsi leur rendement* » (p. 17). Concrètement, cet accompagnement professionnel peut s'actualiser à l'aide de différents dispositifs regroupés en trois grandes catégories: les activités de formation, l'assistance par les pairs et l'assistance professionnelle (Brown, Pryzwansky, et Schulte, 2011; Joyce et Calhoun, 2010; Kampwirth et Powers, 2012).

Les activités de formation

Les activités de formation peuvent prendre l'une des formes suivantes: les activités créditées (activités offertes dans le cadre de programmes de formation initiale et continue par les établissements d'enseignement universitaires), les programmes de formation en cours d'emploi (activités structurées offertes en milieu de pratique) et les activités ponctuelles de formation (conférence, congrès, colloque). Bien qu'elles soient généralement appréciées par les enseignants en exercice (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002), les activités ponctuelles de formation qui ne prévoient pas de suivi ou d'accompagnement apportent cependant peu de changement dans la pratique (Hustler *et al.*, 2003; Weiss, Montgomery, Ridgway, et Bond, 1998). Par contre, les activités de formation offertes dans le cadre de programme structuré de formation sont particulièrement efficaces lorsqu'elles recourent également à différents dispositifs d'assistance professionnelle ou par les pairs (Gaudreau, Royer, Beaumont, et Frenette, 2012a; Levin et Rock, 2003), qu'elles prévoient suffisamment de temps pour permettre une intégration des nouvelles connaissances et un transfert dans la pratique (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, et Orphanos, 2009), ainsi que des rétroactions fréquentes entre le formateur et les enseignants (Joyce et Calhoun, 2010).

L'assistance professionnelle

Les dispositifs d'assistance professionnelle recourent à l'intervention d'un professionnel en éducation (psychologue, psychoéducateur, conseiller pédagogique, etc.) qui travaille

en collaboration avec les enseignants à titre de consultant responsable de soutenir leur développement professionnel. Habituellement, les dispositifs d'assistance professionnelle s'offrent aux enseignants en exercice et prennent la forme d'un soutien indirect à l'élève. L'assistance professionnelle est un service offert sur une base volontaire par lequel le professionnel assiste l'enseignant dans la résolution d'un problème concernant un élève, un groupe d'élèves ou encore l'appropriation de nouvelles approches ou politiques d'intervention (Friend et Cook, 2009). Les principaux dispositifs d'assistance professionnelle sont les suivants : la consultation individuelle, la consultation brève, l'étude de cas et l'observation des pratiques.

La consultation individuelle réfère à la consultation entre un professionnel et un enseignant sur une base volontaire. De façon informelle, l'enseignant entre en communication avec le professionnel afin d'obtenir un renseignement ou un conseil. Ce type de consultation brève réfère à l'enseignant qui peut consulter le professionnel dans le cadre de son travail (dans les corridors de l'école ou au bureau du professionnel sans rendez-vous préalable) ou par communication téléphonique ou électronique. Ce type d'assistance professionnelle précède fréquemment d'autres formes d'assistance dites « *plus formelles* » (Gaudreau et Carrier, 2015) sans nécessairement mener à une modification des pratiques enseignantes (Nadeau, Massé, Normandeau et Lanaris, 2013). Un format de consultation connu pour engendrer des changements possède un caractère plus formel (prise de rendez-vous et suivi planifié dans le temps). Il comporte habituellement quatre étapes : l'identification du problème ; l'analyse du problème, la sélection des interventions à mettre en œuvre et l'évaluation des interventions réalisées (Kampwirth et Powers, 2012). La consultation de groupe, aussi appelée étude de cas est une autre forme d'assistance professionnelle largement utilisée en milieu scolaire. Elle consiste à recourir à l'expertise d'un professionnel pour résoudre une situation jugée problématique avec un élève ou un groupe d'élèves. Une équipe composée de la direction d'école, du professionnel, du personnel enseignant et du personnel de soutien concerné par le cas problématique se réunit afin d'exposer le problème et d'identifier des solutions susceptibles d'aider l'élève en difficulté (Kauffman, Mostert, Trent, et Pullen, 2006). Finalement, l'observation des pratiques consiste à visiter l'enseignant au sein de sa classe afin d'observer le milieu écologique dans lequel évoluent les élèves PDC, les stratégies proactives de gestion de classe et de gestion des écarts de conduite des élèves. Une rencontre de planification des objectifs d'observation précède habituellement l'observation en classe qui sera suivie d'une rencontre visant à échanger sur l'observation réalisée et planifier des ajustements aux pratiques effectives. Pour plusieurs auteurs, il s'agit du dispositif d'assistance professionnelle le plus efficace pour soutenir la transformation des pratiques enseignantes (Brown *et al.*, 2011 ; Gaudreau et Carrier, 2014 ; Kampwirth et Powers, 2012).

Les dispositifs d'assistance professionnelle sont reconnus comme ayant des effets positifs sur l'apprentissage de stratégies d'autogestion chez les enseignants, notamment pour faire face aux situations stressantes qui peuvent survenir en classe (Bakker, Hakanen, et Demerouti, 2007). Des recherches font également valoir ses bienfaits pour soutenir le processus de résolution de problèmes auxquels sont confrontés les enseignants œuvrant auprès des élèves PDC (Kampwirth et

Powers, 2012 ; Sexton, Snyder, Lobman, et Daly, 2002). Notons toutefois que l'efficacité des dispositifs d'assistance professionnelle est tributaire de la qualité des professionnels qui en assurent le service. Selon Caplan et Caplan (1993), quatre facteurs peuvent expliquer les difficultés rencontrées par ces derniers : le manque de connaissances, d'habiletés, d'assurance et d'objectivité. Ainsi, lorsque le professionnel ne possède pas suffisamment de connaissances ou d'habiletés dans le domaine de l'enseignement aux élèves PDC, qu'il ne démontre pas l'assurance nécessaire pour inciter l'enseignant à mettre en œuvre les stratégies proposées ou encore qu'il manque d'objectivité pour aborder le problème (parfois parce qu'il est lui-même trop impliqué dans la situation), cela affecte l'efficacité des dispositifs d'assistance professionnelle mis en œuvre.

L'assistance par les pairs

Outre le mentorat, les dispositifs d'assistance par les pairs sont semblables à ceux offerts par des professionnels, à la différence qu'ils sont offerts par des pairs.

La consultation individuelle réfère au soutien qu'un enseignant obtient lorsqu'il consulte l'un de ses collègues sur une base formelle ou informelle afin d'obtenir un renseignement, un conseil ou encore pour valider certaines pratiques.

Très utilisée en formation initiale et très peu utilisée en formation continue, l'observation des pratiques constitue l'un des dispositifs les plus riches dont peuvent bénéficier les enseignants. Elle permet de soutenir le développement professionnel de l'enseignant observé ainsi que celui de l'enseignant observateur. Dans le cadre de la formation initiale des maîtres, les futurs enseignants sont régulièrement appelés à observer les interventions de leurs enseignants associés pour ensuite échanger avec eux sur le sujet. À l'inverse, en formation continue, c'est souvent la personne observée qui demande l'aide de son collègue observateur pour identifier des modifications à effectuer à sa gestion de classe ou encore pour mettre en œuvre des stratégies particulières d'intervention auprès de ses élèves.

La consultation de groupe est un dispositif d'assistance par les pairs visant à exploiter l'expertise des collègues enseignants dans un but de résolution de problème. Décrite par Porter et Richler (1992) comme une « *équipe de résolution de problèmes* », elle prend la forme d'une courte rencontre (environ trente minutes) au cours de laquelle un enseignant expose la situation pour laquelle il demande l'assistance de ses pairs (environ cinq minutes). Par la suite, les collègues enseignants recherchent des solutions par l'entremise d'une tempête d'idées (environ vingt minutes). Au cours de cette étape, l'enseignant demandeur joue un rôle d'observateur et ne prend pas part aux discussions. Une fois terminée, l'enseignant demandeur sélectionne quelques solutions proposées par ses pairs afin de les mettre en œuvre. Une évaluation de la rencontre a lieu ensuite. Ce dispositif de consultation de groupe a l'avantage d'être très producteur et peu coûteux.

Le mentorat est pour sa part un dispositif de soutien au développement professionnel offert aux nouveaux enseignants au cours de leur insertion professionnelle sur le marché du travail. Il consiste à jumeler un enseignant expérimenté à un enseignant novice afin de lui offrir du soutien dans l'appropriation de ses nouvelles responsabilités professionnelles. Il s'agit toutefois d'un dispositif d'assistance par les pairs peu

utilisé pour soutenir les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques efficaces pour enseigner aux élèves PDC.

Outre les activités de formation, l'assistance par les pairs et l'assistance professionnelle, d'autres dispositifs de soutien au développement professionnel s'avèrent efficaces. Les lectures d'ouvrages professionnels et scientifiques dans le domaine de la prévention et de la gestion des problèmes de comportement à l'école et les activités de pratique réflexive des enseignants en sont des exemples. Les stratégies visant à soutenir le développement du SEP *via* l'exploitation des différentes sources d'efficacité personnelle doivent également être prise en compte dans le déploiement des dispositifs de formation et d'assistance qui ont fait l'objet de cette section de l'article. À titre de synthèse, la figure 1 illustre les différentes mesures de soutien au développement professionnel des enseignants.

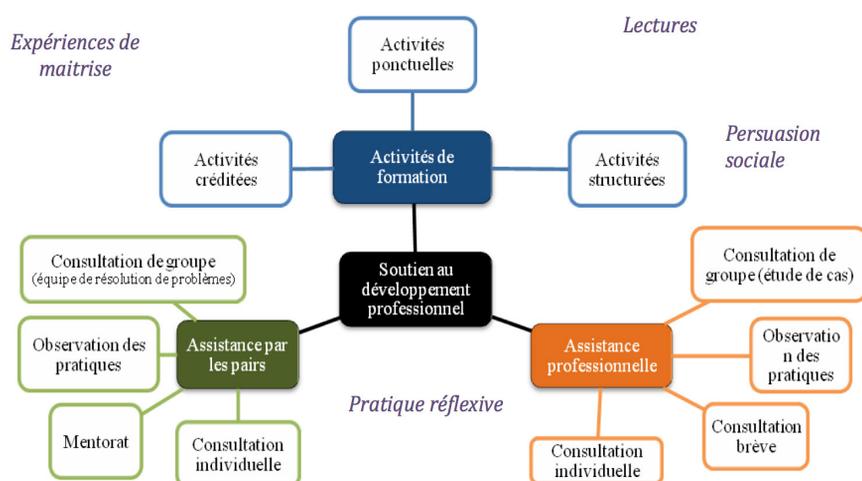


Figure 1. Dispositifs de soutien au développement professionnel

Certes, des recherches ont permis d'identifier différentes formes de soutien au développement professionnel des enseignants au cours de leur formation initiale et de leur formation continue. Or, certaines d'entre elles se sont intéressées aux facteurs d'efficacité de la formation continue. Considérant les besoins de formation des enseignants en exercice en matière de prévention et de gestion des comportements difficiles des élèves, la prochaine section se consacre à ce sujet.

Facteurs d'efficacité de la formation continue

Plus les enseignants sont prêts à s'engager dans une démarche de développement professionnel continu, à apprendre et à transférer dans leur pratique leurs nouveaux apprentissages, plus les effets de la formation continue seront importants (Noe et Colquitt, 2002). Afin d'obtenir des effets durables, Peterson (2002) a identifié cinq conditions essentielles : 1) que les participants sachent ce qu'ils doivent apprendre ; 2) qu'ils soient prêts à y mettre le temps et l'énergie nécessaire ; 3) qu'ils possèdent

les ressources et les connaissances pour effectuer des changements de pratiques ; 4) qu'ils aient l'occasion de mettre en pratique leurs nouvelles habiletés et 5) qu'ils s'engagent dans une démarche réflexive de développement professionnel continu.

Le profil d'un bon formateur

Le choix de la personne qui assumera la responsabilité de former et d'accompagner les enseignants dans leur développement professionnel continu a une influence majeure sur ses effets. Or, il n'est pas rare qu'une personne se voie assigner cette responsabilité sans que l'on se soit assuré qu'elle possède les caractéristiques d'un bon formateur. À partir de sa recension d'écrits, Gauld (2015) insiste sur le fait qu'en plus de maîtriser son domaine, le formateur doit savoir questionner, écouter et faire preuve de sensibilité auprès des personnes en formation. Les compétences relationnelles du formateur sont alors déterminantes dans l'établissement d'une relation de confiance dénuée de jugement. Sa capacité à amener les participants à réfléchir sur leur expérience personnelle joue aussi un rôle prépondérant. Le tableau 1 présente un aperçu des principales caractéristiques d'un formateur efficace (tableau réalisé à partir des travaux de Gauld, 2015, p. 130).

Tableau 1. Caractéristiques d'un formateur efficace

<ul style="list-style-type: none"> . Excellente maîtrise du sujet . Connaissance des besoins du milieu . Sens de l'humour . Flexible . Aime enseigner . Enthousiaste . Sincère . Confiant . Aptitudes en recherche . Ouvert d'esprit . Organisé/Planifié . Bon leadership . Capable d'établir sa crédibilité . Évalue les besoins des participants . Stimule l'intérêt des participants 	<ul style="list-style-type: none"> . Fixe des buts et objectifs . Évalue les effets de la formation . Questionne les habiletés . Donne du renforcement positif . Encourage les participants à penser par eux-mêmes . Tient compte des différences individuelles . Utilise efficacement les technologies . Soutient les apprenants dans leurs apprentissages . Prépare adéquatement les lieux pour la formation . Bonnes aptitudes pour communiquer . Bonnes capacités d'autocontrôle
--	---

L'état d'urgence dans lequel sont souvent plongés les intervenants scolaires pour instaurer et maintenir des milieux scolaires sécurisants et favorables à l'apprentissage et à la réussite de tous les élèves et particulièrement ceux PDC pousse les services éducatifs des organisations scolaires à offrir des activités de formation continue et à déployer des ressources professionnelles pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Cependant, il est rare que ceux-ci mettent en place une procédure et des dispositifs visant à évaluer leurs effets. La section suivante dresse les grandes lignes d'une évaluation susceptible d'augmenter la qualité des services de soutien au développement professionnel continu et d'en connaître les effets.

L'évaluation de la formation continue

L'approche la plus souvent utilisée pour évaluer les effets de la formation continue est celle développée par Kirkpatrick (1979) (Passmore et Velez, 2015). Basé sur quatre niveaux d'évaluation, leur modèle suggère d'évaluer la satisfaction des participants (1), les apprentissages réalisés (2), les changements dans la manière d'agir (3) et les résultats obtenus (4). Le modèle d'évaluation développé par Brinkerhoff (1988) propose l'ajout de deux étapes préalables à celles du modèle de Kirkpatrick : l'une visant l'identification des besoins pour établir les buts de formation et une autre visant l'évaluation et le développement du design de formation (stratégies et matériel de formation). Pour Kraiger (2003), il importe de documenter les effets de la formation selon leur nature : cognitive (changement dans la façon de comprendre un phénomène), affective (changement dans la façon d'être) ou comportementale (changement dans la façon d'agir). La figure 2 illustre un exemple de processus évaluatif adapté à la formation continue du personnel enseignant dans le domaine de la gestion des comportements difficiles en classe.

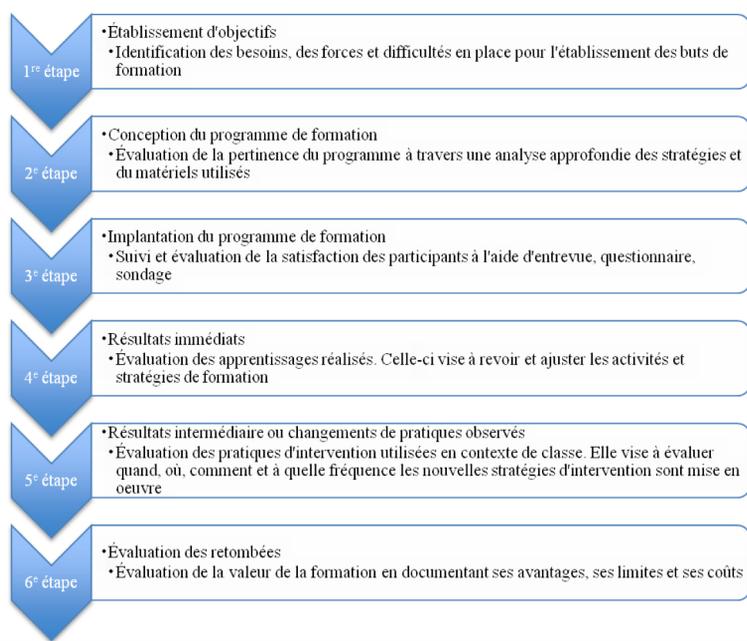


Figure 2. Processus d'évaluation des effets de la formation continue visant une meilleure gestion des comportements difficiles des élèves (adaptation du modèle de Brinkerhoff présenté par Passmore et Velez (2015), p. 143)

Lors de chacune de ces étapes, le recours à divers outils évaluatifs est nécessaire. Une démarche d'évaluation mixte alliant une approche qualitative et quantitative permet à la fois de quantifier les effets perçus et réels des dispositifs mis en place tout en documentant la forme qu'ils prennent ainsi que leur contexte de mise en œuvre. Les questionnaires d'appréciation et d'évaluation des connaissances ainsi

que les entrevues individuelles et de groupe sont des exemples de dispositifs recommandés pour évaluer certaines étapes présentées dans la figure 2 (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2007).

CONCLUSION

La prolifération des recherches au Canada et aux États-Unis portant sur les élèves PDC (caractéristiques de ces élèves, manifestations comportementales, trajectoires développementales des troubles de comportement, interventions prometteuses et efficaces, etc.) permet d'être mieux informé sur le phénomène et d'avoir accès à des connaissances fiables pour guider les chercheurs et praticiens œuvrant auprès de ces élèves. Néanmoins, il semble que cette augmentation des connaissances théoriques par rapport aux caractéristiques des élèves PDC ne soit pas nécessairement associée à une amélioration du SEP des enseignants dans ce domaine (Shillingford et Karlin, 2014). Il apparaît donc important de miser davantage sur des principes qui soutiennent le développement de compétences professionnelles, telles que la maîtrise de pratiques enseignantes encourageant l'ouverture, l'empathie, la souplesse ou l'individualisation. Au même titre que les pratiques enseignantes en matière d'inclusion scolaire doivent être variées pour favoriser la réussite pour tous, il appert également que les contextes et méthodes d'apprentissages offerts dans le cadre de la formation initiale et continue soient diversifiés afin de mettre à profit un éventail de dispositifs de soutien au développement professionnel des enseignants. Offrir aux futurs enseignants et enseignants en exercice des opportunités d'observer la mise en œuvre efficace des différentes pratiques enseignantes reconnues, de mettre à l'essai ces pratiques dans le cadre de mise en situation ou de situation d'apprentissage dirigée, de vivre des expériences de stage ou de travail variées en terme de type de classe ou d'élèves, sont des avenues qui doivent être utilisées par les programmes de formation (Nadeau et Massé, 2015).

Enfin, l'établissement de services éducatifs adaptés aux besoins des élèves PDC ne peut se réaliser que par la présence d'un personnel enseignant ouvert et suffisamment outillé pour les soutenir dans le développement de leurs compétences relationnelles, comportementales et scolaires. Pour ce faire, une place plus importante doit être accordée au développement des compétences professionnelles des enseignants en matière d'enseignement aux élèves PDC. Conformément aux recommandations émises dans la littérature sur le sujet, il convient de porter une attention particulière au développement d'un SEP fort chez les enseignants par la mise en œuvre de plusieurs dispositifs de formation, d'assistance professionnelle et d'assistance par les pairs qui tiennent compte des quatre sources d'efficacité personnelle. Investir dans une formation et un accompagnement professionnels de qualité peut parfois paraître onéreux. Il est d'autant plus important que soient respectés les facteurs d'efficacité mentionnés dans cet article et qu'une évaluation de ses effets soit planifiée et effectuée. À titre d'intervenants de première ligne dans la mise en œuvre des mesures préventives et correctives qui doivent s'actualiser au sein de l'école (State *et al.*, 2011), les enseignants jouent un rôle majeur. La qualité de leur formation professionnelle, initiale et continue, doit donc être à la hauteur des responsabilités qui leurs sont incombées.



Références

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Baker, P. H. (2005). Managing student behaviour: How ready are the teachers to meet the challenge ? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., & Demerouti, E. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284. doi:10.1037/0022-0663.99.2.274
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: Éditions De Boeck.
- Blaya, C., et Beaumont, C. (2007). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école: un tour d'horizon international*. Communication présentée lors de La Conférence sur la violence à l'école, Sherbrooke, Québec, Canada.
- Bonvin, P., et Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de comportement en classe : préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois. *La Revue suisse de l'éducation*, 37(3).
- Brackenreed, D., & Barnett, J. (2006). Teacher Stress and Inclusion: Perceptions of Pre-Service Teachers. *Developmental Disabilities Bulletin*, 34(1-2), 156-176.
- Brinkerhoff, R. O. (1988). An Integrated Evaluation Model for HRD. *Training & Development Journal*, 42(2), 66-68.
- Brown, D., Pryzwansky, W. B., & Schulte, A. C. (2011). *Psychological Consultation and Collaboration: Introduction to Theory and Practice* (7th ed.). Boston, MA: Pearson. Merrill Counseling.
- Caplan, G., & Caplan, R. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Capuano, F., Bigras, M., Poulin, F., & Vinet, I. (2012). Soutenir le développement socioaffectif des enfants en difficulté de comportement par l'implantation de pratiques éducatives prometteuses. In G. M. Tarabulsy, M. A. Provost, J. P. Lemelin, A. Plamondon, & C. Dufresne (Eds.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent*, tome 2 - Applications pratiques et cliniques (pp. 77-129). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Carra, C., et Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cerit, Y. (2013). Relationship between Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Their Willingness to Implement Curriculum Reform. *International Journal of Educational Reform*, 22(3), 252-270.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Offrir la profession en héritage*. Québec: Gouvernement du Québec.
- CSEE. (2009). *Rapport intérimaire du CSEE sur le projet Le stress des enseignantes au travail: mise en oeuvre du Plan d'action du CSEE et de l'Accord-cadre autonome européen sur le stress au travail*. Bruxelles: Comité syndical européen de l'éducation.

- Evans, C., Weiss, S. L., & Cullinan, D. (2012). Teacher Perceptions and Behavioral Strategies for Students With Emotional Disturbance Across Educational Environments. *Preventing School Failure, 56*(2), 82-90. doi:10.1080/1045988X.2011.574170
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514-525. doi:10.1016/j.tate.2011.11.013
- Friedman, I. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *A handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-945). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Neuspiel, J. M., & Kinsel, J. (2014). Child Behavior Problems, Teacher Executive Functions, and Teacher Stress in Head Start Classrooms. *Early Education & Development, 25*(5), 681-702. doi:10.1080/10409289.2013.825190
- Friend, M., & Cook, L. (2009). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive: pratiques efficaces. *Éducation et francophonie, 39*(2), 122-144. doi:10.7202/1007731ar
- Gaudreau, N. (2013). Soutenir la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives par l'accompagnement des enseignants et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. In J. Pharand & M. Doucet (Eds.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!* (pp. 174-197). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., et Carrier, G. (2014). L'accompagnement des enseignants en gestion de classe en formation professionnelle. *Apprendre et enseigner aujourd'hui, 4*(1), 34-38.
- Gaudreau, N., et Carrier, G. (2015). *L'accompagnement des enseignants dans l'inclusion des élèves en difficulté à la formation professionnelle*. Communication présentée lors du 40^e Congrès de l'AQETA, Montréal.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., et Frenette, É. (2012a). Gestion positive des situations de classe: un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté, 1*, 85-115. doi:10.7202/1012124ar
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., et Frenette, É. (2012b). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation, 35*(1), 82-101.
- Gauld, D. (2015). The competencies of effective trainers and teachers. In K. Kraiger, J. Passmore, N. R. d. Santos, & S. Malvezzi (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of The psychology of training, development, and Performance Improvement* (pp. 117-135). Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Gordon, L. M. (2001). *High Teacher Efficacy as a Marker of Teacher Effectiveness in the Domain of Classroom Management*. Paper presented at the Annual Meeting of the California Council on teacher education, San Diego, CA.
- Hastings, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: towards a framework for research and practice. *Educational Psychology, 25*(2/3), 207-221. doi:10.1080/0144341042000301166

Hodkinson, A. (2009). Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970-2008: is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day? *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 277-289. doi:10.1080/08856250903016847

Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., Campbell, A., & Howson, J. (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development*. (Research Report RR429). : DfES Research Brief.

Jeffrey, D., & Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Joyce, B., & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Kampwirth, T. J., & Powers, K. M. (2012). *Collaborative Consultation in the Schools. Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2009). Politics, Civil Rights, and Disproportional Identification of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188. doi:10.1080/09362830903231903

Kauffman, J. M., Mostert, M. P., Trent, S. C., & Pullen, P. L. (2006). *Managing classroom behavior: a reflective case-based approach* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training & Development Journal*, 33(6), 78-92.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2007). *Implementing the four levels. A practical guide for effective evaluation of training programs*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Kraiger, K. (2003). *Perspectives on training and development Handbook of psychology* (pp. 171-192).

Kraiger, K., Passmore, J., Santos, N. R. d., & Malvezzi, S. (Eds.). (2015). *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.

Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186. doi:10.1080/08856250600600828

Levin, B. B., & Rock, T. C. (2003). The Effects Of Collaborative Action Research On Preservice And Experienced Teacher Partners In Professional Development Schools. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 135-149. doi:10.1177/0022487102250287

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation, A 35 – Year Odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.

Main, S., & Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service: Teachers' Beliefs about Effective Behaviour Management Strategies and Reported Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39. doi:10.14221/ajte.2008v33n4.3

McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293. doi:10.1108/09513541111120114

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspective on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations et les compétences professionnelles*. Bibliothèque nationale du Québec: Gouvernement du Québec.

Molina y Garcia, S., & Alban-Metcalf, J. (1998). Integrated or inclusive education versus interactive education: the need for a new model. *European Journal of Special Needs Education, 13*(2), 170.

Nadeau, M.-F. et Massé, L. (2015). L'intervention éducative auprès des élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire: quelle place dans la formation initiale des futurs enseignants? Communication présentée au 2^e Colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, Québec, 30 avril.

Nadeau, M.-F., Normandeau, S., Massé, L. et Lanaris, C. (2013). Favoriser la réussite scolaire des enfants ayant un TDA/H: comment accompagner efficacement les enseignants. *La Foucade, 13*(2), 7-9.

Nadeau, M.-F., Normandeau, S. et Massé, L. (2015). TDAH et interventions scolaires efficaces: fondements et principes d'un programme de consultation individuelle. *Revue de psychoéducation, 44*(1), 1-23.

Noe, R. A., & Colquitt, J. A. (2002). Planning for training impact. Principles of training effectiveness. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and managing effective training and development*. (pp. 53-79). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Oliver, R. M., & Reschly, D., J. (2007). *Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development*. National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, DC.

Passmore, J., & Velez, M. J. (2015). Training Evaluation. In K. Kraiger, J. Passmore, N. R. d. Santos, & S. Malvezzi (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of The psychology of training, development, and Performance Improvement* (pp. 136-153). Malden, MA: Wiley Blackwell.

Peterson, D. B. (2002). Management development. Coaching and mentoring programs. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and managing effective training and development* (pp. 160-191). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 37*, 159-164.

Porter, G. L., & Richler, D. (1992). *Réformer les écoles canadiennes. Des perspectives sur le handicap et l'intégration*. North York, ON: Institut Roehrer.

Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice, 21*(1), 37-52.

Projet FARE. (2012). *Guide en accompagnement. outil pratique pour les accompagnatrices et les accompagnateurs à qui revient la tâche de la mise en oeuvre de l'accompagnement dans les écoles de langue française*. Ottawa, ON: CFORP.

Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education, 26*(6), 1261-1268.

- Sexton, D., Snyder, P., Lobman, M., & Daly, T. (2002). Comparing the Developmentally Appropriate Practice (DAP) Beliefs of Practitioners in General and Special Early Childhood Service Settings. *Teacher Education and Special Education, 25*(3), 247-261.
- Shillingford, S., & Karlin, N. (2014). Preservice teachers' self efficacy and knowledge of emotional and behavioural disorders. *Emotional and behavioural difficulties, 19*(2), 176 -194
- State, T., Kern, L., Starosta, K., & Mukherjee, A. (2011). Elementary Pre-service Teacher Preparation in the Area of Social, Emotional, and Behavioral Problems. *School Mental Health, 3*(1), 13-23.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher Development and School Improvement: The Process of Teacher Change. *Teaching and Teacher Education, 4*(2), 171-187.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Unesco. (2004). *L'éducation pour tous : l'exigence de qualité*. Paris: Éditions Unesco.
- Unesco. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All Children*. Paris: Unesco
- Wagner, M., & Davis, M. A. (2006). How Are We Preparing Students With Emotional Disturbances for the Transition to Young Adulthood? Findings From the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 14*(2), 86-98.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council Retrieved
- Weiss, I. R., Montgomery, D. L., Ridgway, C. J., & Bond, S. L. (1998). *Local systemic change through teacher enhancement: Year three cross-site report*. Retrieved from Chapel Hill, NC:
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81-91. doi:10.1037/0022-0663.82.1.81