



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

La parole des jeunes dans les recherches à visée inclusive : enjeux méthodologiques et éthiques en action?

DIRECTION :

DELPHINE ODIER-GUEDJ ET CÉLINE CHATENOUD

Volume 11, numéro 1

2024

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



ÉCOUTER ET PORTER LA VOIX DES ÉLÈVES : LE DOUBLE IMPÉRATIF ÉTHIQUE ET PRAGMATIQUE D'UNE RECHERCHE QUI S'ENGAGE AUPRÈS DE SES PARTICIPANTS**

MARIE-PIERRE FORTIER, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA¹

LAURIE BERGERON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

LOUIS-PHILIPPE LACHANCE-DEMERS, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

KAREN MARCHAND-BERNATCHEZ, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

Résumé

Cet article émerge d'un projet visant à dresser un portrait de la qualité de vie à l'école d'élèves du secondaire considérés en difficulté de comportement réintégrés en classe ordinaire suite à une exclusion. Leur situation étant souvent marginale au sein du système scolaire, conduire une étude pour les entendre parler de leur expérience génère plusieurs questionnements éthiques et pragmatiques : quelles voix écouter, comment soutenir leur production et leur diffusion, comment participer à leur transformation en connaissances en respectant notre engagement de les faire entendre? Ce double impératif duquel la recherche ayant pour objectif d'entendre la voix des élèves ne peut se dédouaner nous amène à décrire nos réflexions et à les traduire en une démarche de recherche permettant de donner aux jeunes un rôle actif dans l'élaboration du message à soumettre aux instances auprès desquelles ils n'ont habituellement pas ou peu le droit de s'exprimer.

Mots-clés : voix des élèves; droits de l'enfant; exclusion; inclusion; difficulté de comportement; ami critique

¹ Adresse de contact : fortier.marie-pierre@uqam.ca

**Pour citer cet article :

Fortier, M.P., Bergeron, L., Lachance-Demers, L.-P. et Marchand-Bernatchez, K. (2024). Écouter et porter la voix des élèves : le double impératif éthique et pragmatique d'une recherche qui s'engage auprès de ses participants. *Revue internationale de communication et socialisation*, 11(1), 128-143.

1. INTRODUCTION : ÉLÈVES À RISQUE D'EXCLUSION : ACCROITRE LA PORTÉE DE LEUR VOIX

Les visées inclusives de nombreux systèmes d'éducation contemporains font peu de doutes, incluant au Québec où la *Politique de la réussite éducative* décrit le souhait d'une école inclusive, accessible et menant à la réussite pour tous (MÉES, 2017). Malgré les efforts consentis pour atteindre cet objectif, des difficultés persistent concernant certaines situations scolaires et populations d'élèves. Par exemple, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2018) a révélé le peu d'évolution quant à l'accès à la classe ordinaire pour plusieurs élèves, dont ceux identifiés comme ayant un trouble grave du comportement. Autre exemple, le Protecteur du citoyen (2022) a signalé des délais significatifs entre l'apparition de difficultés de comportement chez des élèves et l'obtention des services dont ils ont besoin.

Au Québec, l'expression « élèves en difficulté de comportement » s'associe à deux catégories officiellement reconnues d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MÉLS, 2007) : (1) élèves présentant des troubles du comportement et (2) élèves ayant des troubles graves du comportement. Si l'une et l'autre catégories tombent sous l'appellation élargie d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les seconds se distinguent du fait qu'ils sont obligatoirement déclarés dans les effectifs scolaires (MÉESR, 2015). La délimitation entre ces catégories repose sur la nature et la sévérité des comportements en fonction de leur intensité, fréquence, complexité, persistance dans le temps et constance entre divers contextes (MÉESR, 2015). Que ce trouble fasse ou non l'objet d'un diagnostic, les comportements des élèves des deux catégories sont jugés inappropriés selon les normes de leur école et sont perçus en tant qu'un déficit important de leurs capacités d'adaptation et d'interaction avec l'environnement (Desbiens et al., 2020). Ainsi, les normes scolaires et les caractéristiques de l'élève telles que représentées par les intervenants influencent son parcours et son lieu de scolarisation, y compris l'exclusion de la classe ordinaire employée pour marquer cet écart à ce qui est attendu (Desbiens et al., 2020). Fait intéressant, des élèves n'appartenant pas à ces catégories se retrouvent aussi en rupture du parcours scolaire régulier, toujours en raison de l'écart entre leurs comportements et les attentes ; ceux-ci peuvent être identifiés par une autre catégorie ou être considérés sous l'appellation d'élèves à risque. Pour rendre compte de la diversité des profils des élèves en rupture scolaire pour des raisons comportementales, nous emploierons l'expression élèves considérés en difficulté de comportement ou ECDC dans ce texte.

Parmi tous ces élèves dont les comportements sont jugés inadéquats, certains fréquentent une classe ou une école du secteur de l'adaptation scolaire, tandis que d'autres, inscrits en classe ordinaire, peuvent fréquenter un service transitoire au sein de leur centre de services scolaire ou d'un organisme communautaire lorsque l'écart à la norme s'amplifie de façon ponctuelle (Rousseau et al., 2014). Les ECDC représentent ainsi une population hautement vulnérable à plusieurs formes d'exclusion (Willmann et Seeliger, 2017). Bon nombre d'entre eux sont relégués hors des classes ordinaires à plus ou moins long terme et ceux pour qui un retour y est tenté n'ont pas de garantie d'une réintégration durable (Pillay et al., 2013; Rousseau et al., 2014). Puisque les documents cadres prônent l'intégration en classe ordinaire du plus grand nombre, ces élèves devraient se voir offrir, en l'absence de contrainte excessive, de revenir au parcours régulier (MÉESR, 2015; MÉQ, 1999). Toutefois, des conditions sont souvent imposées à cette réintégration qui dépend davantage de la capacité de l'élève à adopter des comportements rencontrant la norme scolaire que des efforts fournis par l'école pour l'accueillir (Thomas, 2015), même si la préparation du milieu d'accueil constitue un ingrédient essentiel de ce que certains qualifient de réintégration réussie (Rousseau et al., 2014; Thomas, 2015). Le cas échéant, ils pourraient être marqués lors de ce passage, qu'ils arrivent de l'adaptation scolaire ou qu'ils réintègrent la classe ordinaire à la suite d'une pause de quelques semaines pour prendre au bond cette « deuxième chance ».

Soulignons en outre un fort consensus à l'effet que l'expérience générale de l'école qu'ont des ECDC reste le plus souvent négative (Jalali et Morgan, 2018; Bernier et al., 2021).

Poser un regard nouveau sur la situation des ECDC peut permettre de cerner des facteurs encore non-identifiés, mais pouvant contribuer à leur exclusion et à leur expérience scolaire négative. Alors que tardent à s'actualiser les paramètres essentiels de l'école inclusive telle que décrite par la recherche et les conventions internationales (Nes et al., 2018; Rousseau et al., 2017), mieux comprendre l'expérience scolaire des ECDC réintégrés en classe ordinaire permettra d'offrir une lecture plus précise de son inscription dans une approche inclusive. Une telle entreprise exige toutefois d'accéder à ce que signifie une réintégration réussie du point de vue même des élèves plutôt que d'établir la présence et le maintien en classe ordinaire comme indicateurs premiers de réussite. Elle exige également de s'assurer que le sens que donnent les jeunes à leur expérience scolaire soit considéré comme valide et puisse être porté auprès des acteurs scolaires concernés. Prenant acte de ces limites, nous pensons que l'exercice du droit d'expression et d'être entendu soulève des préoccupations certaines pour les élèves dont les comportements posent problème, et dont la relation à l'école est teintée négativement. En particulier, ces éléments ressortent lorsqu'il s'agit de mesures disciplinaires et d'établir le lieu et les modalités de leur fréquentation scolaire. Ces préoccupations peuvent se traduire en enjeux éthiques pour les praticiens qui les accompagnent au quotidien, mais également pour les chercheurs qui souhaitent leur donner la parole.

Le présent article vise à documenter les obstacles et écueils émergeant des enjeux éthiques auxquels nous nous sommes butés lors de notre démarche de recherche en cours. Pour ce faire, nous proposons d'abord un bref tour d'horizon sur la question du droit des enfants et des jeunes de s'exprimer et d'être entendus et posons un regard sur l'exercice de ce droit chez les ECDC. Les balises conceptuelles au regard d'enjeux éthiques et de dynamiques de pouvoir guidant notre travail sont ensuite décrites, suivies des implications méthodologiques d'une démarche d'ami critique que nous avons adoptée. Puis, au travers des réflexions ayant émergé jusqu'à maintenant, nous mettons en saillance des éléments pragmatiques et méthodologiques afin d'alimenter la recherche cherchant à prendre en compte la voix des élèves.

2. DU DROIT DES ÉLÈVES AUX CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES POUR LA RECHERCHE

Soutenue par l'Organisation des Nations Unies et ratifiée par près de 200 états dont le Canada, la *Convention relative aux droits de l'enfant* ou CRDE est entrée en vigueur le 2 septembre 1990. L'Article 12 que voici porte sur le droit d'expression des enfants :

1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
2. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

Ce droit d'exprimer son opinion et d'être entendu s'applique sans équivoque à l'éducation de tous les enfants et adolescents. Notre expérience dans les écoles québécoises nous a conduite à constater que bien que bon nombre d'acteurs scolaires prennent en compte au quotidien ce que pensent les élèves pour orienter leurs décisions et actions, il n'est pas toujours évident d'emblée que les élèves, même ceux ne rencontrant pas de

difficultés particulières, puissent donner librement leur opinion et être entendus par les personnels scolaires. Plusieurs obstacles peuvent être évoqués relativement à l'application de l'Article 12. Par exemple : lourdeur de la tâche d'enseignement, contraintes bureaucratiques, méconnaissance ou ignorance du droit des enfants, parents en tant qu'interlocuteurs principaux de l'école, etc. (Lundy, 2007; Protecteur du citoyen, 2022). En outre, l'interprétation même de l'Article 12 peut constituer un obstacle au droit d'expression des enfants (Lundy, 2007). D'une part, statuer dans la deuxième partie de l'article que les opinions exprimées seront prises en compte en fonction de l'âge et du degré de maturité des enfants peut limiter leur droit d'être entendus sous prétexte qu'on ne les en croit pas capables dû à des conditions relevant de la subjectivité de leurs interlocuteurs. D'autre part, le texte anglais de la première partie de l'article reconnaît le droit de libre expression à l'enfant « *capable of forming his or her own views* ». La traduction de cette caractéristique par qui est « capable de discernement » semble modifier le sens, le discernement étant associé à une « opération de l'esprit par laquelle on discerne » (1^{er} sens) et la « faculté donnée à l'esprit de juger avec bon sens et clarté » (2^e sens) (USITO, s.d.). Cet apparent glissement de sens peut résulter à refuser à certains enfants capables de former une opinion personnelle le droit de s'exprimer. Il en résulte des préoccupations éthiques dont les chercheurs qui se donnent pour projet d'entendre les élèves doivent impérativement tenir compte puisqu'elles peuvent s'immiscer à leur insu dans certaines étapes de leurs recherches.

Des chercheurs ont identifié et décrit les principales préoccupations dont quiconque s'engageant dans un processus de recherche doit tenir compte pour porter la voix d'enfants ou d'adolescents (Landry, sous presse), que ces derniers aient ou non un statut d'élève en difficulté ou handicapé².

En premier lieu, alors qu'écouter et entendre les élèves agit comme un levier puissant pour la réalisation d'une éducation inclusive (Ainscow et Messiou, 2018) et pour leur réussite et leur bien-être (Espinosa, 2022), leur accorder le statut de détenteurs d'une connaissance fine de leur propre expérience scolaire s'avère un défi. Dans cet esprit, la recherche incluant le recueil direct du point de vue des enfants a émergé il y a un peu moins d'une trentaine d'années (Einarsdóttir, 2007), sous l'impulsion d'un nouveau paradigme en sociologie de l'enfance, celui de l'agentivité (Landry, sous presse; Moran-Ellis, 2010); il s'agit de reconnaître à l'enfant la légitimité nécessaire pour considérer véritablement son expression afin d'apporter des changements à la situation initiale. Toutefois, cette reconnaissance de la valeur de la voix des enfants à propos des questions qui les concernent générerait encore récemment des controverses au sein même du champ qui a vu naître ce paradigme (Espinosa, 2022). Ainsi, les chercheurs peuvent-ils dorénavant se passer d'une réflexion en profondeur sur le statut qu'ils sont prêts à accorder aux enfants et aux adolescents auprès de qui ils engagent leurs travaux?

En second lieu, l'activité d'interprétation propre à la recherche revêt un caractère particulier lorsque les données analysées proviennent d'enfants. Comme le souligne Punch (2002, cité dans Landry, sous presse), un écart d'interprétation peut subvenir puisque l'adulte aura tendance à comprendre l'expression de l'enfant selon son propre point de vue. Comment s'assurer alors que la parole de l'enfant ne soit pas portée que partiellement ou de manière erronée?

En troisième lieu, d'autres préoccupations s'ajoutent, incluant l'importante question du rôle des adultes dans le processus de recrutement et d'obtention du consentement éclairé (Einarsdóttir, 2007). Tandis qu'il est impératif d'obtenir l'accord des adultes (autorité parentale et autorité responsable de l'organisation scolaire ou communautaire) pour rejoindre, contacter et recueillir le consentement à participer de la part des enfants, comment accroître nos certitudes à l'effet qu'il n'y a pas eu pré-sélection des invitations acheminées par les

² Selon la terminologie québécoise en vigueur au moment d'écrire ces lignes (MÉLS, 2007).

adultes et quant au désir réel de participer chez les enfants pour qui le consentement de l'autorité parentale est obtenu?

À ces préoccupations s'intéressant à la prise de parole de tous les enfants et adolescents, il importe d'ajouter celles liées spécifiquement au contexte de scolarisation des ECDC. Une première préoccupation renvoie aux dynamiques de pouvoir entre jeunes et adultes (Einarsdóttir, 2007). Celles-ci peuvent se jouer dans le quotidien des classes où les comportements de l'élève que l'on considère comme ayant des difficultés sur le plan du comportement sont mis en opposition aux normes de l'institution, amenant l'imposition des sanctions prévues au code de vie. Si la situation ne s'améliore pas, ces dynamiques peuvent se déployer dans différents processus (p. ex., plan d'intervention, placement de l'élève). Les rapports de pouvoir nous semblent ici centraux du fait que l'institution considère que les jeunes ne rencontrent pas les normes scolaires ; d'aucuns pourraient croire que leur donner la parole reviendrait à remettre en cause l'autorité des adultes, conduisant ces derniers à prendre des décisions sans les consulter ou en leur demandant leur avis de manière plutôt symbolique. Il importe de soulever qu'à plus large échelle l'Article 12 s'est révélé controversé durant la rédaction de la CRDE, alors que certains états signataires ont craint que donner la parole à tous les enfants nuise à l'autorité exercée sur eux par les adultes (Kilbourne, 1998, cité dans Lundy, 2007). Compte tenu du droit des ECDC à être entendus et prenant acte qu'ils n'avaient pas ou si peu de voix dans la recherche par les années passées (Cefai et Cooper, 2010; Sellman, 2009), peut-on envisager de leur donner la parole sans taire ou ignorer les autres voix?

Une deuxième préoccupation concerne la validité accordée aux propos des ECDC. Le flou de l'Article 12 entourant la capacité de discernement peut amener les adultes à se dérober de leurs obligations au regard de la CRDE, arguant que ces jeunes ne sont pas en mesure de former des opinions éclairées du fait qu'ils se placent en opposition à l'école et ses exigences. Pourtant, les ECDC sont capables de décrire leurs comportements en reconnaissant qu'ils leur nuisent ainsi qu'à autrui, tout en ayant l'impression d'être pris à parti par des adultes, ce que confirment certains de leurs enseignants qui critiquent ainsi leurs collègues (Fortier et Prochnow, 2018). Leurs droits sont d'ailleurs souvent jugés en tension face au droit de leurs pairs à un environnement éducatif sécuritaire, comme le soulignent Gillet-Swan et Lundy (2021). Une autre forme de pouvoir peut aussi invalider la voix des jeunes : l'autorité professionnelle des intervenants scolaires détenteurs de savoirs. Alors que ces savoirs, les cadres qui les sous-tendent et les gestes professionnels à travers lesquels ils prennent forme bénéficient généralement très certainement aux élèves et aux enseignants, ils peuvent aussi devenir un angle unique et imposé pour appréhender la situation scolaire, amenant à perdre, voire à discréditer le point de vue de l'élève sur sa propre expérience, comme l'ont montré deux études récentes (Bergeron, sous presse; Collin-Vallée et al., 2019). Alors, comment écouter et soutenir la production et la diffusion de la voix des élèves en s'assurant qu'elle soit entendue et considérée comme une connaissance valide de leur expérience scolaire?

En somme et à la lumière de ces préoccupations, nous nous sommes dotés de balises conceptuelles pour bâtir et conduire une étude visant à donner la parole aux ECDC.

3. BALISES CONCEPTUELLES GUIDANT NOTRE DÉMARCHE DE RECHERCHE

Voulant éviter de négliger des enjeux éthiques identifiés auparavant concernant la recherche conduite avec des personnes mineures et de surcroît considérées comme en rupture avec l'école ordinaire, notre démarche s'appuie d'abord sur les travaux de Lundy (2007), repris par MacArthur et collaboratrices (2018), afin de mieux

comprendre la CRDE, l'Article 12 et leur application. Puis, les questions formulées par Fielding (2001) forcent la réflexion pour mettre en place des mécanismes favorisant de meilleures pratiques pour donner une voix aux élèves dans le cadre précis de notre démarche de recherche. Nous avons regroupé ces cadres dans la figure 1.

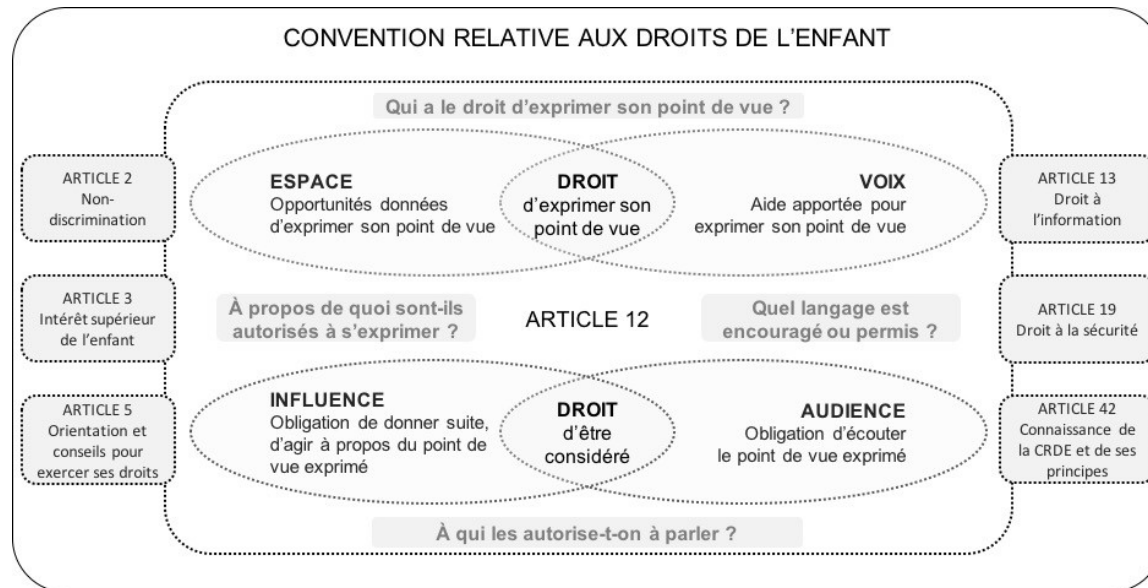


Figure 1 : Convention relative aux droits de l'enfant et droit de s'exprimer, d'être entendu et considéré. Traduit et adapté de Fielding (2001), Lundy (2007) et MacArthur, Berman et Carroll-Lind (2018).

S'étant donné comme mandat de conceptualiser l'Article 12 pour une meilleure opérationnalisation, Lundy (2007) a décrit quatre conditions favorisant le respect du droit des enfants d'exprimer leur point de vue et d'être entendus et considérés avec sérieux.

Espace. Les enfants doivent avoir l'espace tant physique que métaphorique nécessaire pour exprimer leur point de vue. Quelles opportunités leur donne-t-on de s'exprimer à propos de leurs conditions de scolarisation et comment les encourage-t-on à le faire? Leur volonté de se prononcer sur les sujets qui les intéressent doit par ailleurs être confirmée par leur consentant à prendre parole dans un espace sécuritaire.

Voix. Les enfants ont le droit de se voir offrir le soutien approprié pour que leur voix puisse s'exprimer. Comment contribuer à ce qu'ils prennent parole et les soutenir dans cette expression? Ce soutien ne doit pas être sous-estimé, car il a le potentiel d'accroître le nombre d'enfants à qui l'on reconnaît la capacité de former ses propres opinions et le droit de les exprimer. Dans le cadre de rencontres où l'élève se trouve entouré d'adultes et de formes d'autorité, à l'école ou en participant à une recherche, que met-on en place pour s'assurer une expression sans gêne ou sans peur de représailles?

Audience. S'attarder à l'audience revient à s'assurer que les personnes à l'écoute comprennent leur obligation d'entendre la prise de position de l'enfant, même si elle va à l'encontre de leurs opinions. Ce droit d'avoir son opinion entendue et considérée est particulier aux enfants, compte tenu du rôle imparti aux adultes de prendre des décisions pour eux. Ainsi, comment aller plus loin que la simple écoute des opinions de l'enfant pour les

décrire dans un rapport de recherche? Quels gestes, quelles actions poser pour entendre ce que l'enfant a à dire et en tenir compte dans les propositions pour améliorer son expérience scolaire?

Influence. Le droit des élèves d'être considérés mérite également que les principaux intéressés s'assurent qu'une suite soit donnée aux propos entendus pour reconnaître la crédibilité de l'expression de l'enfant. Que ce soit en amont, pendant ou a posteriori d'une démarche de recueil et d'analyse des propos de l'élève, celui-ci reçoit-il un suivi à propos de ses questions et des points de vue qu'il a exprimés? Lui propose-t-on de s'impliquer ou de reprendre ses suggestions pour élaborer des pistes d'action?

En somme, les conditions présentées dans la figure 1 ne peuvent être ignorées dans une démarche de prise en compte de la voix des élèves. À ces quatre conditions viennent s'ajouter d'autres articles de la CRDE (MacArthur et al., 2018), incluant l'Article 42 concernant l'engagement actif des États à faire connaître ces principes et droits. Cette articulation entre droits et conditions a le mérite de mettre en lumière des enjeux éthiques et pragmatiques potentiels liés à cette prise de parole. Nous proposons d'approfondir ces enjeux à l'aide de questions proposées par Fielding (2001).

Qui a le droit d'exprimer son point de vue? Cette question amène à considérer que certaines populations d'élèves n'ont pas ou peu d'opportunités pour s'exprimer et être entendues. On peut, en cette instance, penser à la place réservée aux élèves de l'adaptation scolaire au sein des recherches concernant leur intégration et l'inclusion. Sont-ils sollicités à y prendre part et à se positionner sur le sujet?

À propos de quoi sont-ils autorisés à s'exprimer? Cette deuxième question interroge la place donnée aux élèves pour s'exprimer sur les sujets qui les concernent et à propos d'aspects importants de leur expérience, tels que leur placement ou leur exclusion. Elle met aussi l'accent sur la posture d'écoute et les suites à donner lorsqu'ils s'expriment sur ces enjeux sensibles. Les chercheurs sont-ils prêts à entendre les propos formulés par les élèves et à y donner suite sans écarter certains sujets dans la diffusion des résultats, même s'ils peuvent parfois heurter des sensibilités? Cette question met en saillance différents défis en lien avec les dynamiques de pouvoir et d'autorité entre l'élève et son auditoire. À titre d'exemple, les élèves qui font face à des mesures disciplinaires et qu'on invite à fréquenter un service de répit pour quelques semaines ont-ils un espace pour exprimer leur point de vue sur cette rupture avec leur classe et leur école?

Quel langage est encouragé ou permis? Cette autre question porte à réfléchir au langage accepté et pris en compte par l'auditoire, mais aussi aux alternatives disponibles lorsque la prise de parole et sa diffusion sont compromises. Accepte-t-on que les élèves s'expriment dans leurs propres mots bien que cela puisse parfois enfreindre certains critères d'exactitude ou de politesse? Accorde-t-on une légitimité à un propos délivré sous le coup de l'émotion? Ces questions renvoient à la responsabilité de l'auditoire de soutenir l'expression des élèves tout en les aidant à développer leur vocabulaire, mais surtout en étant attentifs à ne pas retraduire leurs propos en des mots les éloignant du sens premier de leur message, un exercice de vigilance épistémologique que la recherche ne peut ignorer.

À qui sont-ils autorisés à parler? Cette dernière question ravive des enjeux liés à l'autorité des personnes auprès de qui l'élève est autorisé à s'exprimer et de l'influence qu'ont celles-ci pour agir suite aux propos exprimés. Dans le cadre d'une étude dont l'objectif est de documenter le processus de réintégration des ECDC, on peut se demander si les milieux scolaires seront intéressés à laisser des chercheurs interroger des élèves et le personnel scolaire au regard des conditions de réintégration. Qui plus est, une fois le point de vue des élèves exprimé aux chercheurs, comment ces derniers peuvent-ils agir en tant qu'alliés pour porter leur message auprès des instances ayant le pouvoir d'instaurer un changement?

Ces conditions et questions sont venues alimenter nos discussions, nous permettant par le fait même de structurer notre collecte de données, nos analyses ainsi que le processus de diffusion éventuel. De fait, elles ont servi de balises auxquelles nous pouvions nous référer lorsque des écueils étaient identifiés dans le cadre de nos discussions. À la lumière de ces balises, nous formulons trois questions sur lesquelles nous nous sommes butés dans la conduite spécifique de notre projet et qui renvoient à des enjeux éthiques et pragmatiques.

- Quelles voix écouter?
- Comment soutenir leur production et leur diffusion?
- Comment participer à leur transformation en connaissances tout en respectant notre engagement de les faire entendre auprès des acteurs concernés?

Guidés par ces trois questions, nous nous sommes inscrits dans une démarche sous le signe de la vigilance afin de demeurer critiques face aux zones d'ombres au cœur de notre dispositif de recherche. Pour ce faire, nous avons entamé un partenariat d'ami critique non seulement au sein de l'équipe de recherche, mais aussi avec un organisme communautaire ayant pour visée la défense des droits des enfants. Conséquemment, notre démarche repose principalement sur des balises conceptuelles qui se voient articulées sous la forme de questions. Celles-ci nous fournissent en retour des outils heuristiques facilitant nos échanges en nous permettant dès lors de mener une réflexion critique constante s'appuyant sur des conditions essentielles du respect du droit des enfants.

4. DÉMARCHÉ DE RECHERCHE ET AMITIÉ CRITIQUE POUR DES PRATIQUES PERMETTANT D'ENTENDRE LES ÉLÈVES

Notre engagement à écouter et porter la voix des élèves nous a mené à mettre en place des dispositifs de régulation au sein de l'équipe de recherche. En effet, ce projet ne pourrait se réaliser en concordance avec la CRDE sans une réflexion critique sur nos pratiques de chercheurs. Tel que le proposent Gallagher et Gallagher (2008), la conduite d'une recherche mobilisant la collaboration des enfants requiert l'adoption d'une posture particulière où l'équipe de recherche reconnaît la faillibilité de ses préconceptions et accepte ainsi la remise en question de ses pratiques, ce que les auteurs qualifient d'une certaine immaturité méthodologique. Ce faisant, bien que des obstacles à la prise en compte de la voix des élèves aient pu être identifiés en amont, plusieurs autres pouvaient et ont émergé en cours de route. Afin de mieux comprendre la nature des enjeux éthiques et pragmatiques rencontrés et faisant ici l'objet d'une réflexion, nous présentons brièvement le devis initial du projet, tout en gardant en tête que des modifications pouvaient y être apportées au fur et à mesure que notre travail avançait.

Le projet procède par études de cas, chacune définie comme l'expérience de l'un des six à huit adolescents de 12 à 17 ans identifiés en difficulté de comportement par leur école et qui fréquentent un milieu ordinaire suite à un séjour dans un dispositif spécialisé, soit une classe ou une école d'adaptation scolaire, soit un service temporaire de retrait. Chaque élève est d'abord rencontré en entretien soutenant l'expression de sa parole (Sellman, 2009) grâce à une grille chronologique de son parcours scolaire (Wilson et al., 2007) et à une carte conceptuelle lui permettant de consigner en images et en mots les thèmes concernant sa réintégration, selon ses propres préoccupations. La semaine suivante, un entretien narratif participatif (Goodley et Clough, 2004) est mené avec l'élève pour décrire en profondeur son expérience en classe ordinaire à partir de la carte conceptuelle déjà réalisée. Pour compléter ces informations, deux autres entretiens semi-dirigés descriptifs sont

Contrairement à l'expérience rapportée de Brewer et collègues (2021), notre projet ne débute pas par un état d'indifférence professionnelle, puisque des relations professionnelles liaient déjà les différentes personnes au sein de notre équipe de recherche. Notre démarche s'amorce donc avec la volonté initiale de la chercheuse principale que le projet s'inscrive dans la posture d'ami critique, menant à la création de nouvelles relations au sein de l'équipe de recherche. Il est en effet apparu essentiel de convenir de ces nouvelles relations afin de les dissocier des relations pré-existantes. Par exemple, l'un des auteurs de ce texte est supervisé par la chercheuse principale dans le cadre de son projet doctoral. La nature de cette relation pourrait agir à titre de frein au dialogue alors que celui-ci n'oserait possiblement pas critiquer ouvertement les décisions de sa direction de recherche par crainte de conséquences sur son cheminement académique. L'accord commun de créer une relation d'amitié critique a été établi lors de nos premières rencontres et il nous permet depuis de prévenir ce type de barrières à la discussion et de créer et maintenir des espaces sécuritaires pour exprimer nos réflexions sur le projet de recherche.

Sur le plan des conditions essentielles à la mise en place de notre amitié critique, nous rejoignons Brewer et collègues (2021), d'abord dans notre capacité à nous fier les uns aux autres quant à notre engagement mutuel vers un but commun. Cette première capacité joue un rôle essentiel lors de la formulation et de la réception de nos critiques en nous permettant de ne pas prêter à autrui de mauvaises intentions. Ensuite, nous nous appuyons sur notre capacité à nous faire confiance au sein de la relation d'amitié critique qui ne nous excuse pas pour autant de nos obligations professionnelles, ni de notre engagement éthique, mais qui vise plutôt à étayer nos réflexions de nature éthique-pragmatique grâce à nos apports combinés. Finalement, cette relation ne pourrait réellement prendre forme sans notre capacité à tenir ouvertement des conversations et à exprimer nos réflexions, en particulier lorsque celles-ci peuvent toucher des sphères plus sensibles. Pour ce faire, nous discutons et travaillons ensemble à différentes tâches tout en se donnant la latitude de soulever des inquiétudes si nous croyons nous éloigner de notre objectif (p. ex., écoute commune des entretiens, confrontation des interprétations par analyse en dyades).

Le dernier élément essentiel de notre relation repose sur l'ouverture face aux avis et réflexions externes puisque nous souhaitons que notre démarche ne soit pas menée en vase clos. Nous employons donc un autre mécanisme qui consiste à mettre à l'épreuve notre processus auprès de tiers (Petroelje Stole et al., 2019), nous associant ainsi à un organisme communautaire partenaire dont l'expertise sur les droits des enfants et sur leur bien-être nous offre des pistes de réflexion fort enrichissantes quant au déroulement du projet de recherche ainsi qu'en ce qui a trait à ses fondements, à ses finalités et à sa portée.

5. DES DÉFIS POUR LA PRATIQUE DE RECHERCHE

Au regard des trois questions formulées précédemment, nous abordons différents nœuds rencontrés et présentons des propositions de résolution émanant de notre démarche d'ami critique afin de maintenir notre engagement éthique envers les élèves dans nos décisions pragmatiques.

5.1 Quelles voix écouter?

Ainsi se pose le premier problème éthique-pragmatique rencontré dans notre démarche : à qui donne-t-on la parole dans un projet comme le nôtre ? Rappelons d'abord que l'appartenance à l'une des catégories d'élèves en troubles du comportement relève d'un processus subjectif rattaché aux normes spécifiques des milieux scolaires, et que certains élèves sont exclus de la classe ordinaire et considérés en difficulté de comportement sans être identifiés au sein d'une catégorie. Comment s'assurer que les critères d'inclusion dans l'étude ne privent pas certains élèves d'exprimer leur point de vue ? En guise de résolution et pour éviter d'exclure des

élèves alors qu'existe un problème de définition des difficultés et troubles du comportement, nous avons choisi de nous en tenir à la situation de réintégration sans égard au diagnostic ou à la catégorie. Selon nous, c'est cette situation scolaire qui marque l'élève et c'est pourquoi nous employons plutôt dans ce texte l'expression ECDC.

Concernant le recrutement des participants, doit-on solliciter les écoles et centres de services scolaires uniquement ou contacter des intervenants en d'autres lieux pour inviter des adolescents à participer à notre projet? À ce sujet, Lundy (2007) prévient que tous les enfants ne peuvent pas être rejoints via leur école, certains privilégiant la confidentialité de leur participation. Il se pourrait également que certaines écoles préfèrent éviter de braquer les projecteurs sur des situations scolaires délicates ou d'entendre les intervenants se prononcer sur la réintégration, ce qui priverait possiblement des jeunes de leur organisation de prendre parole dans l'étude. Sensibles à ces potentialités et sachant que plusieurs organismes communautaires de notre secteur géographique offrent du soutien aux jeunes en rupture avec l'école, nous avons convenu de passer par différents canaux afin de présenter notre projet à des jeunes participants potentiels. Il s'agit ainsi d'assurer la participation du plus grand nombre d'élèves possible et d'éviter que des facteurs systémiques les empêchent de prendre parole.

Enfin, la question des voix à prendre en compte s'est révélée lors de nos échanges à propos de l'implication d'adultes dans le projet. Bien que le processus de réintégration touche principalement l'élève, il implique plusieurs acteurs, dont ses parents ou tuteurs et des intervenants. Peut-on inclure le point de vue de ces personnes sans qu'il n'entre en compétition avec celui de l'élève ou qu'il ne le discrédite? Nos discussions ont permis de réduire la portée de ce dilemme éthique en considérant la voix des adultes comme un appui à celle des élèves et en demandant à ces derniers de nous diriger vers des intervenants en qui ils avaient confiance et avec qui ils avaient une relation éducative positive. Dès lors, notre analyse reste principalement orientée sur l'expérience de l'élève et chaque récit est enrichi de données descriptives offertes par ces adultes qui ont parfois eu accès à plus d'informations que l'élève sur les décisions prises concernant sa scolarisation. De plus, l'expérience de ces adultes comme figure professionnelle ou parentale permet de mettre en lumière des aspects institutionnels et politiques favorisant ou entravant le processus de réintégration des élèves.

5.2 Comment soutenir la production et la diffusion?

Un second problème éthique-pragmatique concerne le soutien offert aux participants dans la production et la diffusion de leur récit. Dans un premier temps, nous interrogeons la nature des productions des élèves dans le cadre du projet. Rapidement, nous avons constaté le risque de mettre en place un cadre trop rigide qui pourrait limiter la prise de parole des participants en restreignant les sujets sur lesquels il est permis de s'exprimer ou les mots qu'il est permis d'employer. En réponse à cette préoccupation, nous n'imposons aucune limite lors des entretiens et conservons les propos recueillis dans leur intégrité lors de la présentation des récits. Or, la nature du processus d'analyse oblige un certain degré de transformation et d'interprétation. Afin d'éviter que la validité accordée aux propos des jeunes ne soit mise à mal, nous identifions systématiquement dans les récits la provenance des éléments, à savoir si les propos sont transformés ou non. De plus, nous avons choisi de privilégier un codage à même les bandes audios afin de réduire les risques d'interprétation liés à la lecture de transcriptions. Une seconde étape dans notre interprétation consiste à demander aux élèves de réviser et de préciser certains aspects demeurés vagues ambigus pour l'équipe de recherche en lien avec le récit les concernant pour réduire les risques de dénaturer leurs propos et de discréditer des passages importants de leur expérience scolaire.

Dans un deuxième temps, la production des témoignages vidéo construits autour des récits peut constituer une barrière à l'accessibilité puisqu'elle nécessite des connaissances techniques et des ressources auxquelles les jeunes n'ont pas forcément accès. Il est probable que cette étape requière la collaboration d'adultes détenant

une expertise sur ce plan et dont les actions pourraient dénaturer le propos des jeunes par l'entremise de choix esthétiques ou de réalisation. Sensibles à ces enjeux, nous proposons d'impliquer les participants qui le souhaitent ainsi que d'autres jeunes vivant une situation de réintégration dans une démarche d'idéation conjointe du format et du contenu des témoignages vidéo. Au travers de discussions entre jeunes et personnes détenant une expertise en scénarisation et en art dramatique, nous voulons concevoir les vidéos en prenant soin d'utiliser les mots des jeunes pour porter leurs messages auprès d'interlocuteurs qu'ils identifieront avec nous. Enfin, notre processus d'ami critique auprès de l'organisme communautaire partenaire nous a permis de formuler une stratégie de validation des vidéos diffusées reposant sur la constitution d'un comité de pilotage composé de jeunes experts ainsi que sur la collaboration d'un avocat spécialisé en droit des jeunes. Autonome face à notre projet de recherche, ce comité n'a pas comme seule fonction de valider les extraits de récits qui feront l'objet de capsules vidéo, mais aussi de se positionner par rapport à celles-ci et de choisir ou non de les employer dans son processus de défense des droits des enfants.

5.3 Comment participer à la transformation des propos des élèves en connaissances tout en respectant notre engagement de les faire entendre auprès des acteurs concernés?

Le dernier dilemme concerne notre engagement à porter la voix des élèves et à assurer qu'une suite sera donnée, tout en considérant les impératifs de développement de connaissances propres à notre posture de chercheurs. Alors que les récits constituent des connaissances rattachées à la situation particulière de chaque élève, l'analyse inter-cas conduit à mettre en évidence des données qui nous semblent incontournables par leur fréquence ou par l'importance qu'y accordent un ou plusieurs élèves. Se pose ici la question de la nature singulière ou collective de cette voix qui est à la source des connaissances produites : parle-t-on de *la* voix des élèves ou *des* voix des élèves? Cette question devient cruciale lorsqu'on souhaite offrir aux élèves de rester impliqués pour la diffusion des résultats s'ils le désirent, ce qui peut se produire plusieurs mois plus tard vu les opérations nécessaires à l'analyse. Pour notre projet, nous souhaitons le dialogue ouvert à long terme pour favoriser le pouvoir d'agir des élèves. Or, dans le cas où un nombre insuffisant de participants aux études de cas se montraient encore intéressés et disponibles, pouvons-nous proposer d'impliquer d'autres jeunes qui rencontrent les critères d'inclusion à l'étude? C'est la solution que nous avons convenu d'employer pour conserver, jusqu'à la fin, le regard des premiers intéressés. Qui plus est, par l'entremise du comité de jeunes experts, il sera possible d'élargir l'ensemble des voix prises en considération, mais également de les faire dialoguer entre elles pour favoriser la reconnaissance des expériences mutuelles. En ce sens, notre processus de diffusion vise à porter à la fois des voix individuelles et collectives tout en sachant que l'on n'épuise pas leur domaine de possibilités.

Enfin, comment s'assurer que ce message soit entendu par les personnes ayant l'influence nécessaire pour permettre un changement dans les écoles? Une piste de solution consiste à prendre en compte, dès l'élaboration méthodologique, la manière dont les résultats seront diffusés et communiqués aux milieux scolaires et communautaires. Pour demeurer fidèles aux propos énoncés par les jeunes, nous optons pour l'élaboration de témoignages vidéo permettant de recontextualiser les résultats de l'étude communiqués aux milieux scolaires et communautaires. Par ailleurs, ces capsules seront communiquées au comité de jeunes experts qui pourront d'eux-mêmes les utiliser afin de porter leur message.

6. DISCUSSION ET CONCLUSION : QUELLES SUITES POUR NOTRE EQUIPE DE RECHERCHE?

Notre projet étant en cours au moment d'écrire ces lignes, loin de nous l'idée de prétendre avoir abordé l'ensemble des dilemmes éthiques-pragmatiques qui se sont présentés et se présenteront à nous. Plutôt que d'en faire l'inventaire et d'extrapoler sur ce qui adviendra, notre entreprise vise à montrer la manière dont ces questionnements peuvent agir en tant que moteur pour une démarche de recherche engagée et transformatrice. Penser et repenser nos activités de recherche s'avère nécessaire et cela doit se faire de manière continue et dans un climat de collégialité et d'apprentissage mutuel au sein non seulement de notre équipe, mais avec les jeunes participants et nos partenaires. Nous avons choisi de procéder ainsi pour maintenir notre engagement de ne pas laisser s'éteindre la voix des élèves qui nous ont fait confiance et ont accepté de partager leur expérience.

Le cœur de cette proposition met en exergue les questions éthiques et pragmatiques qui ont guidé l'élaboration d'une méthodologie favorisant l'accès aux expériences scolaires d'adolescents en rupture avec l'école dite ordinaire. Si nous avons développé notre démarche en amont au regard des conditions favorables à la prise en compte de la voix des élèves, il importe de souligner le rôle essentiel de notre démarche d'ami critique. À cet effet, c'est notre démarche de collaboration constructive qui nous permet de formuler des pistes de solution lorsque nous nous butons à certains obstacles imprévus au moment de planifier notre projet de recherche. De la même manière, la démarche présentée ici ne représente pas une finalité en soi, mais bien une seule des étapes d'un processus encore appelé à changer. À nouveau, le processus d'ami critique sera d'une grande utilité lors de l'éventuel examen critique de notre démarche à posteriori.

Dans cet esprit d'un travail de recherche soutenu par une amitié critique en constante évolution et considérant qu'il apparaît évident que l'Article 12 de la CRDE a des implications fortes pour les chercheurs, nous nous posons maintenant plusieurs questions. Quand la recherche prend-elle fin si le développement du pouvoir d'agir des élèves dans le respect de leur droit à se faire entendre et à être considérés par les acteurs ayant une influence sur leur situation scolaire en est l'une des finalités? Peut-on envisager que le processus se poursuive? Nous répondons à l'affirmative et nous poursuivrons notre exploration des nombreuses autres questions que pose Fielding (2001).

Enfin, tandis que la recherche ayant pour objectif de faire entendre la voix d'élèves à risque d'exclusion est en plein essor, incluant les ECDC (p. ex., Beaudoin et Nadeau, 2020; Bernier et al., 2021; Kearney et White, 2018), nous souhaitons échanger entre chercheurs et avec des partenaires communautaires et scolaires pour que ce champ puisse se développer, nous amenant à contribuer toutes et tous à faire connaître les droits qui constituent la CRDE par nos pratiques de recherche, dans l'esprit de l'Article 42 (Lundy, 2007). Pour notre part, notre positionnement d'ami critique nous amène à des retours fréquents à la CRDE et à sa conceptualisation. Que ce soit à travers la préparation de communications ou la rédaction d'articles visant à informer à propos de la CRDE et de son Article 12, nous raffinons notre compréhension commune et continuons de réfléchir aux différents défis que pose le projet de donner une voix aux élèves dans notre étude et au-delà.

7. RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. et Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-07-9312-1>
- Baskerville, D. et Goldblatt, H. (2009) Learning to be a critical friend: from professional indifference through challenge to unguarded conversations, *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 205-221. <https://doi.org/10.1080/03057640902902260>

- Bergeron, L. (sous presse). *Entre les contraintes de la relation d'aide et les impératifs de la diplomation : une étude de la dynamique du travail des orthopédagogues au secondaire dans leurs interventions en mathématiques* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal.
- Beaudoin, M. et 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>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110-135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>
- Brewer, C. A., Wideman-Johnston, T. et McCabe, M. (2021). Better Together: The Role of Critical Friendship in Empowering Emerging Academics. *In education*, 26(2), 75-91. <https://doi.org/10.37119/ojs2021.v26i2.490>
- 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. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Collin-Vallée, T., Fortier-Moreau, G. et Merri, M. (2019). Voix d'élèves en difficulté dans un dispositif d'entretien télévisé. *Éducation et francophonie*, 47(1), 50-72. <https://doi.org/10.7202/1060847ar>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systématique*. https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/etude_inclusion_EHDAA.pdf
- Desbiens, N., Couture, C. et Ross, J. (2020). Les interventions spécialisées et intensives en classes adaptées. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p. 341-362). Chenelière Éducation.
- Discernement. (s. d.). Dans *USITO*. <https://usito.usherbrooke.ca/définitions/discernement>
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Espinosa, G. (2022). La voix des jeunes : entre controverse scientifique et capacités des jeunes à analyser leur propre expérience. *Enfance en difficulté*, 9, 13-32. <https://doi.org/10.7202/1091296ar>
- Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice : New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum for Promoting Comprehensive Education*, 43(2), 100-112. <https://doi.org/10.2304/forum.2001.43.2.1>
- Fortier, M.-P. et Prochnow, J.E. (2018). Quality of school life. Listening to and learning from teens. Dans J. Berman et J. MacArthur (dir.), *Student perspectives on school : Informing inclusive practice* (p. 147-162). Brill Sense.
- Gallagher, L.-A., et Gallagher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research?: Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499 - 516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Gillett-Swan, J. K. et Lundy, L. (2021). Children, classrooms and challenging behaviours: do the rights of the many outweigh the rights of the few? *Oxford Review of Education*, 48(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1924653>

- Goodley, D. et Clough, P. (2004). Community projects and excluded young people : Reflections on a participatory narrative research approach. *International Journal of Inclusive Education*, 8(4), 331-351. <https://doi.org/10.1080/1360311042000259139>
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (2022). *Convention relative aux droits de l'enfant*. [En ligne]. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Jalali, R. et Morgan, G. (2018). 'They won't let me back.' Comparing student perceptions across primary and secondary Pupil Referral Units (PRUs). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 55-68. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1347364>
- Kearney, A. et White, C. (2018). An examination of school 'stand-down' through the lens of the United Nations Convention on the Rights of the Child. Dans J. Berman et J. MacArthur (dir.). *Student perspectives on school : Informing inclusive practice* (p. 37-54). Brill Sense.
- Landry, A.-A. (sous presse). *Des caractéristiques de l'école inclusive pour tous les élèves en contexte québécois, selon le point de vue d'élèves de 5^e année du primaire* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- MacArthur, J., Berman, J et Carroll-Lind, J. (2018). Children's rights and inclusive education. Dans J. Berman et J. MacArthur (dir.). *Student perspectives on school : Informing inclusive practice* (p. 1-20). Brill Sense.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES]. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MÉESR]. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MÉLS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi_OOF_2.pdf
- Moran-Ellis, J. (2010). Reflections on the sociology of childhood in the UK. *Current Sociology*, 58(2), 186-205. <https://doi.org/10.1177/0011392109354241>

- Nes, K., Demo, H. et Ianes, D. (2018). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems : The Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>
- Petroelje Stolle, E., Frambaugh-Kritzer, C., Freese, A. et Persson, A. (2019). Investigating critical friendship : Peeling Back the Layers. *Studying Teacher Education*, 15(1), 19-30. <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1580010>
- Pillay, J., Dunbar-Krige, H. et Mostert, J. (2013). Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769709>
- Protecteur du citoyen. (2022, juin). *L'élève avant tout. Pour des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. <https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/2022-06/rapport-special-services-educatifs-adaptes.pdf>
- 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, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (p. 133-146). Gaëtan Morin.
- 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. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-29. <https://www.jstor.org/stable/90010114>
- Sellman, E. (2009). Lessons learned : Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/13632750802655687>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Thomas, D. V. (2015). Factors affecting successful reintegration. *Educational Studies*, 41(1-2), 188-208. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.955749>
- 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 of Emotional and Behavioural Difficulties from 1996-2014. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(2), 142-161. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1255441>
- Wilson, S., Cunningham-Burley, S., Bancroft, A., Backett-Milburn, K. et Masters, H. (2007). Young people, biographical narratives and the life grid : Young people's accounts of parental substance use. *Qualitative Research*, 7(1), 135-151. <https://doi.org/10.1177/1468794107071427>

Note de l'auteur ;

Les auteurs remercient les Fonds de recherche du Québec – Société et culture pour leur soutien financier dans la réalisation de ce projet.