

V E R S I O N A B R É G É E



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ
DE COMPORTEMENT
À L'ÉCOLE PRIMAIRE
Comprendre, prévenir, intervenir

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Février 2001

Québec 

V E R S I O N A B R É G É E



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

**LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ
DE COMPORTEMENT
À L'ÉCOLE PRIMAIRE**
Comprendre, prévenir, intervenir

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Février 2001

Rédaction :

Lise Lagacé, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire

Secrétariat :

Daniel Gameau

Révision linguistique :

Jean-Bernard Jobin

Conception graphique et mise en page :

Axiome communication

Nous sommes en septembre; les petits entrent à l'école et se dirigent vers leur classe. En passant dans les corridors de l'école, ils sont attirés par des photos d'enfants, des petits minois qui leur ressemblent et qui illustrent les activités vécues en groupe, l'année dernière, les séances de travail avec les amis, les jeux partagés dans le gymnase... des photos qui rappellent à tous que l'école existe pour les enfants, que cette école a pour mission de les instruire, de les socialiser et de les qualifier, dit-on, chez les «grandes personnes».

L'école en tant qu'institution sociale accueille tous les enfants et son mandat est effectivement de les instruire, de les socialiser et de les qualifier. L'adaptation à la vie scolaire se passe généralement bien pour la plupart des enfants et les expériences d'apprentissage à l'école primaire sont assez agréables, autant pour les garçons que pour les filles. Quel adulte ne se rappelle pas les yeux pétillants d'un enfant tout fier de son sac d'école neuf et de ses livres remplis d'images fascinantes? Mais un certain nombre d'entre eux manquent d'intérêt, dès le départ, pour la vie scolaire. Ces enfants manifestent déjà une plus grande vulnérabilité face aux réalités scolaires et ils affichent certaines conduites difficiles; un petit frappe constamment les autres enfants, un autre présente d'importants problèmes d'attention, un élève refuse silencieusement d'apprendre, un grand est soupçonné de taxage ou d'intimidation...

Des données récentes recueillies au Québec, aux États-Unis et en Europe indiquent que le nombre de jeunes ayant des problèmes de comportement a augmenté de manière importante depuis les quinze dernières années; par exemple, dans les écoles québécoises, la proportion des élèves en difficulté de comportement aurait triplé au cours de ces mêmes années. Certains auteurs énoncent quelques facteurs susceptibles d'être la cause, du moins en partie, de ce phénomène: les changements qu'a connus la structure familiale, l'encadrement plus ou moins ferme des jeunes enfants et l'exposition répétée de ces derniers aux modèles violents véhiculés par les médias¹. D'autres facteurs comme la pauvreté, les pratiques parentales inefficaces et le stress vécu par les enfants dans certaines situations familiales peuvent aussi être montrés du doigt pour expliquer le nombre grandissant de conduites antisociales. On vise même l'école qui pourrait jouer un rôle dans la croissance des difficultés de comportement.

¹ Laurier Fortin et Égide Royer, « Comment enseigner à des élèves ayant des troubles de comportement? », *Bulletin CRIRÉS*, Québec, mars-avril 1997, 4 pages.

ACCORDER UNE PRIORITÉ

dès les premières années scolaires à la mise en place de programmes de prévention destinés aux élèves en difficulté de comportement

C'est leur première rentrée scolaire. Les enfants, différents les uns des autres par leur origine ethnique, leur religion, leur milieu linguistique, leur famille, leurs ressources sociales et économiques, se dirigent vers l'école avec tous le même rêve. Ils ont plein d'espoir de vivre de multiples aventures plus palpitantes les unes que les autres. Parmi ces enfants, quelques-uns se présentent avec un bilan de santé, à la fois sur le plan physique, affectif et social, qui dissimule un certain nombre de difficultés. La route, alors, se rétrécit déjà pour eux et les aventures à venir semblent plus inquiétantes

Les problèmes de comportement chez les jeunes enfants sont une réalité scolaire assez embarrassante quand une institution se donne le défi de s'adapter à chaque élève qui la fréquente.

2 Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999, p. 6.

3 Laurier Fortin et F. Francis Strayer, « Les troubles de comportement à l'école », *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique, vol. XXVI, n° 1, 2000, p. 8.

4 Brimade : type de comportement agressif par lequel un individu qui occupe une position dominante dans un processus interactif de groupe cause par des actes délibérés ou collectifs des souffrances mentales et/ou physiques à d'autres membres du groupe. Yohji Morita, « La brimade comme problème de comportement liée à une privatisation de la société japonaise contemporaine », *Perspectives*, vol. 26, n° 2, juin 1996, p. 336.

« Dès la maternelle, les enfants se battent, se chicanent en utilisant la violence verbale et physique »; « ça devient normal pour un jeune enfant d'en frapper un autre qui le regarde drôlement »; « je me suis fait agresser, comme surveillante, sur la cour de récré »; « il y a beaucoup de vols qui se produisent dans la classe »; « les plus vieux harcèlent les plus petits »⁵. Certains enfants développent des comportements agressifs qui nuisent à leur adaptation scolaire. Ces comportements apparaissent souvent chez les jeunes enfants contrairement à la croyance populaire voulant que l'agressivité physique augmente avec l'âge; elle devrait s'atténuer avec l'âge à mesure que l'enfant se socialise⁶. La nature des actes de violence ainsi que le jeune âge des auteurs inquiètent aussi les agents d'éducation; les brimades, qu'on découvre de plus en plus, entraînent très souvent la perte de l'estime de soi et des souffrances morales importantes qui peuvent avoir des conséquences graves pour l'avenir scolaire et social des jeunes. D'autres enfants développent, eux, des comportements sous-réactifs qui se manifestent par les traits de la passivité, de la dépendance et de la dépression. Tous ces comportements deviennent des précurseurs de décrochage scolaire, de chômage et d'isolement social. Si ces problèmes ne sont pas traités pendant l'enfance, ils risquent de se fixer en permanence.

Pour aborder ces problèmes, la mise en place de programmes de prévention semble faire consensus. Le Conseil supérieur de l'éducation est tout à fait d'accord pour que le réseau scolaire emprunte la voie de la prévention. Il s'adresse à l'ensemble du réseau scolaire pour qu'il accorde, dès les premières années, une priorité à la mise en place de programmes de prévention destinés aux élèves en difficulté de comportement.

5 Propos tenus par des intervenants scolaires lors d'entrevues qui décrivaient la salle de classe au quotidien, quand on y retrouve des élèves en difficulté de comportement.

6 Richard E. Tremblay, "When Children's Social Development Fails", dans Daniel P. Keating et Clide Hertzman, dir., *Developmental Health and the Wealth of Nations*, New York, The Guilford Press, 1999, p. 67. Développement des ressources humaines Canada, *Grandir au Canada : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, Ottawa, 1996, p. 148.

ON SAIT :

- que non seulement le nombre d'élèves en difficulté de comportement augmente, mais que des enfants de plus en plus jeunes perturbent le déroulement des activités scolaires;
- que si ces troubles perdurent à l'adolescence, ces élèves quittent l'école plus tôt que les autres;
- qu'ils sont plus nombreux que les autres non-diplômés à ne pas étudier, ni travailler;
- qu'ils sont plus touchés par le chômage et l'inactivité;
- qu'ils sont plus nombreux que les autres à ne pouvoir compter sur un réseau², c'est-à-dire qu'ils sont isolés socialement puisqu'ils ont peu d'amis et peu d'activités sociales;
- que les problèmes de comportement entraînent des conséquences graves pour l'avenir scolaire et social de ces jeunes.

MAIS SAIT-ON :

- que les comportements antisociaux sont parmi les problèmes les plus complexes que nos sociétés modernes doivent résoudre;
- que la notion même de trouble de comportement est difficile à cerner, puisque chacun perçoit à sa façon un comportement dérangeant et que chacun réagit à sa manière à ces manifestations;
- que les troubles de comportement n'apparaissent pas isolément et s'apparentent, en général, à d'autres problèmes d'adaptation; par exemple, les troubles oppositionnels, les troubles de l'attention et de l'hyperactivité, de même que les troubles de l'anxiété et de la dépression³;
- que les milieux scolaires et les chercheurs portent une attention accrue au phénomène de harcèlement entre élèves (la brimade)⁴; ce phénomène touche de plus en plus d'élèves; ceux-ci deviennent des harceleurs ou des victimes; les victimes sont souvent, encore là, les plus jeunes de l'école.

PORTER DAVANTAGE ATTENTION

à la dynamique qui anime certains garçons plus réfractaires aux apprentissages en milieu scolaire

Is sont au cõn de la rue à 7h30 ; il faut qu'ils soient fins. Il faut qu'ils soient fins dans l'autobus, dans la cour de récréation, dans la classe, à l'heure du dîner. Moi, j'avais le droit d'être tannante en m'en allant chez nous. Puis, il faut qu'ils soient encore fins l'après-midi, il faut qu'ils soient fins à la garderie. Ça fait de 7h à 18h où il faut être « fin ». C'est fatigant ça ! » (Entrevue avec une enseignante)

L'école constitue un environnement stratégique qui offre à la plupart des enfants, des occasions d'interactions sociales très diversifiées. C'est alors compréhensible que cette institution, qui joue un rôle dans le développement de l'autonomie et de la socialisation du jeune, soit le témoin de problèmes sur le plan du comportement social et du développement.

7 Kaj Björkqvist et Pirkko Niemelä, « New trends in the study of female aggression », dans Kaj Björkqvist et Pirkko Niemelä, dir., *Of Mice and Women – Aspects of Female Aggression*, San Diego, Academic Press, 1992, p. 3-16. Développement des ressources humaines Canada, *Grandir au Canada*, Ottawa, 1996. Richard E. Tremblay, « Les enfants violents à l'école primaire : qui sont-ils et que deviennent-ils? », dans *Violence chez les jeunes*, Éditions Sciences et Cultures, Montréal, 1995.

8 Anne-Marie Julien et Heidi Ertl, « Le vécu scolaire des enfants : résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995 », *Revue trimestrielle de l'éducation*, 2000, vol. 6, n° 2, p. 24-40.

ON SAIT:

- que les garçons, dans la réalité scolaire, sont majoritairement identifiés en difficulté de comportement (le primaire compte 5,5 garçons en difficulté de comportement pour une fille);
- que certains garçons sont perturbateurs; ils gèrent mal leurs émotions et ils affichent un taux élevé de troubles associés;
- que certains garçons ont peu d'habiletés sociales et sont parfois agressifs physiquement;
- que certains garçons interfèrent constamment dans la gestion de la classe, défient l'autorité des professeurs et respectent difficilement les normes scolaires.

MAIS SAIT-ON:

- que l'agressivité physique ou l'agressivité directe n'est pas la seule et unique forme d'agression, mais qu'il en existe d'autres; par exemple, l'agressivité indirecte qui consiste à manipuler pour tenter de nuire à autrui tout en évitant la confrontation directe⁷ ;
- que si les filles sont plus nombreuses à exercer cette forme d'agression, les garçons l'utilisent aussi à mesure qu'ils avancent en âge;
- que selon une analyse récente, il n'y a pas de différence considérable entre les comportements des garçons et des filles⁸ ; il y a peu de différence dans le profil général des garçons et des filles qui ont des problèmes affectifs ou des problèmes de comportement;
- que les garçons et les filles présentent, dès leur plus jeune âge, des styles d'interaction très différenciés;

9 Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Sainte-Foy, 1999, p. 41.

10 Pierre Potvin et Louise Paradis, « Attitudes des enseignants de maternelle selon le sexe des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique : Les troubles de comportement à l'école, vol. XXVI, n° 1, 2000, p. 42-43.

MAIS SAIT-ON:

- que les enfants ne sont pas seulement soumis à la socialisation en provenance du monde adulte, mais qu'ils se socialisent aussi entre eux et que ce dernier processus apparaît tout aussi déterminant;
- que les garçons construisent leur identité masculine en réagissant aux éléments de la culture ambiante identifiés comme féminins, tandis que les filles se soucient peu de savoir si leur féminité a été contaminée par des éléments masculins⁹ ;
- que les garçons sont plus intéressés par les interactions qui se produisent dans le groupe de garçons, tandis que les filles, par exemple, font montre d'ouverture envers le monde adulte et s'intéressent à ce que dit ou fait l'enseignant.

Cette dynamique des groupes de garçons et de filles exerce des effets sur les attitudes réciproques que les enfants vont manifester envers le titulaire de la classe, les apprentissages scolaires et le contexte de groupe de la salle de classe. Ce phénomène va aussi influencer la perception que les intervenants peuvent avoir des comportements des garçons et des filles.

Ainsi, plusieurs recherches révèlent les attitudes différentes des enseignants selon qu'ils s'adressent aux garçons ou aux filles. Par exemple, on rapporte que les garçons reçoivent plus d'éloges ou de critiques que les filles; les enseignants réagissent plus aux comportements des garçons qu'à ceux des filles; ils attribuent souvent à un manque d'efforts les erreurs des garçons, tandis qu'ils ont tendance à penser que l'échec des filles est probablement dû à une insuffisance intellectuelle. Plusieurs études menées au préscolaire et au primaire démontrent que les enseignantes de maternelle expriment plus d'affection aux filles qu'aux garçons et qu'elles trouvent celles-là plus attachantes que ceux-ci¹⁰.

Dans la vie quotidienne, certains enfants, tant les filles que les garçons, développent des comportements agressifs qui nuisent à leur adaptation à la vie scolaire. Les filles, dans la plupart des cas, utilisent des styles d'interaction où la violence ouverte est moins présente, tandis que les garçons utilisent des styles d'interaction plus turbulents où l'agression physique peut être présente parce qu'ils sont souvent en situation de concurrence les uns envers les autres pour assurer leur prédominance et maintenir leur statut.

Dans la réalité scolaire, les intervenants s'inquiètent de l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté de comportement, particulièrement de celui des garçons car ces derniers forment la grande majorité de cette catégorie. Il semble que l'école, avec ses approches pédagogiques, avec son organisation matérielle et son modèle d'encadrement, arrive difficilement à s'arrimer au style d'interaction des garçons.

Le Conseil supérieur de l'éducation est soucieux de la réussite des garçons en difficulté de comportement puisqu'on connaît les conséquences néfastes qu'amènent ces troubles sur la vie scolaire et sociale du jeune. Il convie les milieux scolaires à porter davantage attention à la dynamique qui anime certains garçons plus réfractaires aux apprentissages en milieu scolaire.

INTERVENIR

auprès des garçons et des filles à risque manifestant des difficultés de comportement extériorisées et intériorisées

Pour moi, un enfant en trouble du comportement, c'est un enfant en grande difficulté de vie ; c'est un enfant en difficulté dans son cœur, dans son être ; c'est partout qu'il est mal; c'est un enfant qui arrive à l'école et qui a besoin d'aide. Il ouvre la porte toute grande pour appeler au secours et nous, on essaie d'entrouvrir des fenêtres pour essayer de régler des petits problèmes. C'est pas vraiment évident. » (Propos d'une intervenante)

Le métier d'élève est un métier difficile; dès l'entrée en maternelle ou au primaire, l'enfant doit faire face aux exigences d'une socialisation nouvelle qui, à des degrés divers, diffère de ce dont il a fait l'expérience dans son milieu familial. Pour être un bon élève, il ne s'agit pas seulement d'avoir une capacité intellectuelle pour acquérir des « savoirs », mais il faut aussi avoir une aptitude pour décoder et intérioriser la signification des attentes exprimées par un nouvel environnement. Il existe, pour certains enfants, un décalage entre la socialisation scolaire et la socialisation familiale, que ce soit en raison de l'origine socio-économique de l'enfant, de son appartenance à un sexe, des pratiques parentales auxquelles il a été soumis ou des expériences heureuses ou malheureuses, traumatisantes ou passionnantes qui ont jalonné sa courte vie.

ON SAIT:

- que la réussite éducative s'adresse à tous les enfants qui fréquentent l'école québécoise;
- qu'une attention particulière doit être apportée à chaque jeune, garçon ou fille;
- que chaque élève doit coopérer aussi à la tâche éducative;
- que certains élèves, malgré les efforts soutenus des milieux familiaux, scolaires et sociaux, sont susceptibles d'emprunter des voies sans issue.

MAIS SAIT-ON:

- que certains enfants sont exposés très jeunes à une vie extrêmement stressante; la pauvreté, par exemple, est un facteur de stress qu'on reconnaît assez facilement;
- que certains garçons et certaines filles en détresse développent des troubles comportementaux et des troubles affectifs qui les amènent facilement à éprouver des difficultés d'adaptation sociale;
- que d'autres garçons et d'autres filles développent des comportements sous-réactifs de dépendance, de retrait et de peur, s'organisent pour se faire oublier et éprouvent, eux aussi, des problèmes d'adaptation sociale.

Si la réussite éducative vise chaque élève, il est important de bien connaître l'ensemble des élèves à risque, c'est-à-dire ceux qui sont susceptibles d'emprunter des voies pavées de difficultés. Il est essentiel aussi de cibler, non seulement, les élèves qui gênent l'ordre scolaire, mais aussi certaines filles qui, même si elles dérangent moins la dynamique de classe et semblent contrôler davantage leurs émotions, peuvent manifester des comportements difficiles. Il faut également dépister les enfants qui préfèrent qu'on ignore leur peur, leur dépendance, leur dépression; des enfants qui demandent peu d'attention parce que, justement, ils s'organisent pour passer inaperçus.

Le Conseil supérieur de l'éducation s'inquiète non seulement des jeunes qui présentent des comportements agressifs, mais aussi de ceux qui, pour toutes sortes de raisons, n'attirent pas l'attention sur eux, ne sollicitent pas de services particuliers et semblent passer « inaperçus » tout au long du primaire. Dans un contexte de réussite éducative pour tous, il est essentiel de les dépister et de leur offrir des services éducatifs qui répondent à leurs besoins.

Le Conseil demande aux milieux scolaires d'intervenir auprès des garçons et des filles à risque manifestant des difficultés de comportement extériorisées et intériorisées.

PRIVILÉGIER

« l'éducation à la citoyenneté » pour contrer la violence dans les écoles.

Dans un coin de la cour, un jeune élève est seul et ne joue pas avec les autres. Un petit groupe de « grands » s'approche. Celui qui semble le « chef » s'adresse au petit pour le barceler... Il semble y prendre plaisir, surtout qu'il y a des spectateurs autour de lui ; le petit reste muet et anxieux parce qu'il sait que les grands recommenceront à... la prochaine récréation.

La violence répugne; personne n'aime savoir que des jeunes en agressent d'autres, que des plus vieux s'acharment sur des plus jeunes et des plus faibles, que beaucoup d'enfants sont maltraités ici et ailleurs. La violence chez les jeunes est attribuée à plusieurs causes. Ainsi, les caractéristiques individuelles, la famille, les pairs, l'école, le voisinage, la collectivité et les situations immédiates sont des éléments à considérer pour expliquer un comportement violent.

11 UNESCO, *Les médias face aux nouvelles technologies*, 1997, p. 269.

12 UNESCO, *op. cit.*, p. 271.

10

ON SAIT:

- que le phénomène de la violence préoccupe grandement les agents d'éducation ainsi que les dirigeants gouvernementaux;
- que plusieurs pays, comme la France, l'Angleterre, les Pays-Bas et, plus près de nous, l'Ontario et le Nouveau-Brunswick, ont mis en place différents programmes pour lutter contre la violence dans les établissements scolaires;
- que la plupart des programmes d'intervention s'articulent autour de trois pôles : une responsabilité partagée par la collectivité scolaire, la participation des parents et la formation des enseignants;
- que dans les écoles québécoises, plusieurs programmes sont mis sur pied avec la collaboration des services sociaux et des services policiers pour apprendre aux jeunes à gérer leurs conflits.

MAIS SAIT-ON:

- que les comportements violents chez les enfants font leur apparition bien avant l'adolescence et que les jeunes les plus violents à l'adolescence étaient déjà probablement parmi les plus violents pendant leur enfance;
- que même s'il est facile de faire un lien entre la violence et la place grandissante que la télévision et ses contenus, qui apparaissent de plus en plus violents, prennent dans la vie des enfants, on ne sait toujours rien de précis et de scientifiquement établi sur les effets des programmes violents sur les enfants¹¹ ;
- que, tout au plus, on reconnaît que cette influence fluctuerait selon l'âge, le sexe, le milieu social de l'enfant et la nature même du spectacle¹² et que c'est davantage une question reliée à l'intensité de l'exposition à la violence;
- qu'il est difficile d'affirmer que la violence est en hausse dans les écoles, faute de pouvoir s'appuyer sur des études rigoureuses, comparables et établies sur de nombreuses années.

Tous les enfants identifiés en difficulté de comportement ne sont pas nécessairement violents, mais quand la violence éclate au grand jour dans les écoles, on s'empresse de réagir et d'élaborer des programmes pour la contrer. Ces initiatives mobilisent non seulement le personnel de l'école, mais souvent d'autres partenaires des milieux communautaires qui conjuguent leurs actions pour régler les conflits. Tout en respectant l'immense travail des intervenants dans ces situations, force est de constater qu'ils réagissent surtout aux situations d'urgence. Pourtant, la violence n'est pas un phénomène instantané; elle est présente sournoisement bien avant qu'elle n'explode.

Le Conseil supérieur de l'éducation estime qu'il faut se doter d'un outil plus préventif qui va permettre de rassembler les jeunes autour de projets communs reposant sur un partage des responsabilités et sur le développement d'un sentiment d'appartenance, car les enfants doivent apprendre à « vivre ensemble » et cela ne s'apprend pas tout seul¹³. Le Conseil estime qu'il faut privilégier « l'éducation à la citoyenneté » pour contrer la violence dans les écoles.

FAVORISER

le développement des compétences parentales pour que chaque parent puisse accompagner son enfant en difficulté de comportement sur le chemin du succès.

C'est la première réunion de parents de l'année scolaire. *Ceux-ci sont conviés à rencontrer le personnel qui travaillera auprès de leur enfant. Comment entrer en contact avec l'enseignant ? Quoi dire au sujet de notre enfant ? Mais surtout comment le dire ? Quelle participation exigera-t-on ? Qu'est-ce qu'on attend de l'école ? Notre enfant réussira-t-il ? Nos relations avec l'école seront-elles sous le signe de la complicité et de la coopération ou de l'inquiétude et de l'incompréhension ?*

Toutes ces questions et bien d'autres se bousculent dans la tête des parents qui ont un enfant « difficile » et souvent, ils règlent ce problème en étant absents de ces rencontres. Pourtant, ils veulent la réussite de leur enfant et ils sont considérés comme des collaborateurs essentiels à cette réussite. Souvent, ils se sentent mal à l'aise à l'école et ils préfèrent, alors, s'en éloigner.

13 Conseil supérieur de l'éducation, *Eduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1998, 110 p.

11

ON SAIT:

- que la famille constitue le premier milieu de vie et aussi celui dont l'influence est la plus déterminante pour l'individu, tout au long de sa vie;
- que la façon dont le parent joue son rôle influence le développement cognitif de l'enfant et est associé comme facteur favorable ou défavorable à la réussite scolaire des enfants;
- que les transformations rapides qu'a connues la structure familiale en ont amené plusieurs à faire l'hypothèse que ces changements pouvaient être à l'origine des problèmes de comportement chez les enfants;
- que le début de la scolarisation constitue une période critique pour la réussite scolaire durant les premières années primaires sur le rendement scolaire ultérieur¹⁴ et qu'un des facteurs associés à la réussite scolaire chez les jeunes enfants est la coopération famille-école et la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant.

MAIS SAIT-ON:

- que ce n'est pas la situation monoparentale, type de famille dirigé principalement par la mère, qui peut être l'une des causes significatives des problèmes de comportement des enfants; en effet, près de 60% des enfants dont les parents se sont séparés avant leur dixième anniversaire, vivent déjà dans une famille recomposée avant d'atteindre cet âge¹⁵.
- que c'est surtout la souffrance que les enfants ressentent lors de la séparation ou de la reconstitution de la famille qui peut se manifester par de l'agressivité ou des troubles intériorisés;
- que même si on ne peut déterminer ce qui, dans les pratiques parentales, contribue le plus au développement des troubles extériorisés¹⁶, on reconnaît que les pratiques parentales inefficaces constituent un important facteur d'influence; les probabilités qu'un enfant soumis à de telles pratiques éprouve des difficultés de comportement sont très élevées;
- que si la réussite scolaire des enfants est influencée par les contacts famille-école, ce n'est pas tant la fréquence de ces contacts qui est important, que la qualité des interventions de chaque mère ou de chaque père pour aider son enfant à réussir.

Les parents d'un enfant « difficile » manifestent souvent un sentiment d'impuissance vis-à-vis de l'école. Les problèmes quotidiens liés à l'éducation de cet enfant, les problèmes personnels et sociaux, et un manque d'habiletés éducatives font apparaître parfois la culture scolaire comme étrangère. Il est alors pénible d'entreprendre une collaboration efficace avec le personnel de l'école.

Le Conseil supérieur de l'éducation estime que les compétences parentales exigées pour jouer un rôle d'accompagnateur de leur enfant sur la route du succès ne vont pas nécessairement de soi. C'est pourquoi le Conseil invite les

14 Sylvie Normandeau et Isabelle Nadon, « La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année », *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique : les troubles de comportement, vol. XXVI, n° 1, 2000, p. 151.

15 Nicole Marci-Gratton, « Grandir avec maman et papa ? », *Le Magazine Transition*, printemps 1999, vol. 29, n° 1, www.vifamily.ca/vif/tm/291/1.htm.

16 Rollande Destandes et Égide Royer, « Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et la réussite scolaire », *Service social*, vol. 43, n° 2, 1994, p. 63-80.

milieux scolaires à s'associer à leurs partenaires sociaux qui eux, déjà, mettent sur pied des programmes pour favoriser le développement des compétences parentales, pour que chaque parent puisse accompagner son enfant en difficulté de comportement sur le chemin du succès.

SOUTENIR

en priorité l'enseignant de l'élève en difficulté de comportement

C'est la rentrée scolaire. La cloche sonne. Les élèves se dirigent vers leur groupe-classe. Certains se bousculent, d'autres traînent, quelques-uns discutent, deux ou trois se taisent, plusieurs sont joyeux ; tous empruntent le chemin qui devrait les amener à la découverte de l'écriture, de la lecture, des mathématiques, des sciences...

Mais certains d'entre eux, dès les premières années, présentent des comportements qui, déjà, remettent en question la capacité qu'ils auront de construire leur expérience scolaire et de lui donner un sens afin de progresser sur la voie de la réussite. Déjà, les adultes qui accompagnent ces élèves s'inquiètent non seulement de leur comportement, mais aussi de l'habileté qu'ils devront déployer pour ajuster leur comportement à ceux que l'école attend d'eux.

ON SAIT:

- que, pour certains enfants en difficulté de comportement, le seul élément stable de leur vie au quotidien est le lien qu'ils entretiennent avec leur enseignant;
- qu'une relation enseignant-élève stimulante peut entraîner un vécu scolaire positif;
- que l'enfant en difficulté présente, en général, des comportements peu accrocheurs et qui poussent le milieu à réagir; on ne s'étonne pas, alors, que la relation enseignant-élève devienne plutôt négative.

MAIS SAIT-ON:

- que certains enfants qui semblent avoir toutes les raisons de développer des problèmes comportementaux n'en développent aucun; ils expriment une capacité à réussir et à renforcer leur personnalité en dépit des circonstances adverses. Cette façon de réagir s'appelle « la résilience »;
- que si ces enfants trouvent sur leur chemin un adulte qui leur prodigue soins et soutien, ils peuvent se développer harmonieusement. À l'école, il est réaliste de penser que c'est souvent l'enseignant qui est le mieux placé pour jouer ce rôle;
- que l'enseignant est habité parfois d'un sentiment d'impuissance devant la détresse de ces enfants et qu'il se sent souvent seul pour apprivoiser ces enfants en difficulté.

Les enfants en difficulté de comportement se montrent souvent difficiles, agités et exigent beaucoup d'attention de la part de l'enseignant. Faire réussir sur le plan social et scolaire un enfant difficile constitue pour l'enseignant une lourde tâche. Comment ne pas se sentir désarmé devant un enfant angoissé qui, pour se défendre ou se protéger, fait la pluie et le beau temps dans la classe? Le métier d'enseignant est un métier solitaire et même si on retrouve parfois autour de l'élève des services professionnels spécialisés, l'enseignement demeure une activité relationnelle entre l'enseignant et l'élève qu'il faut développer pour que chacun réussisse.

Le Conseil supérieur de l'éducation estime que, compte tenu de l'importance du lien positif qui doit unir l'enseignant et l'élève en difficulté de comportement, et de l'énergie que doit déployer l'enseignant pour l'établir, il faut soutenir en priorité l'enseignant de l'élève en difficulté de comportement.

CONCLUSION

L'école québécoise, qui s'est donné la mission de prendre le virage du succès, ne peut pas ignorer les enfants en difficulté de comportement. Même si, à travers les années, les intervenants scolaires, souvent à bout de souffle, ne sont pas restés insensibles devant la détresse de ces enfants et ont tenté de répondre à leurs besoins, même si une somme considérable de mesures pédagogiques, administratives et financières ont été mises de l'avant, le succès escompté n'est pas au rendez-vous et le nombre d'élèves en difficulté de comportement continue de croître, d'année en année.

Devant l'inquiétude que soulève le nombre grandissant d'élèves en difficulté de comportement, devant les conséquences très lourdes pour ces jeunes, sur les plans scolaire et social, si on ne parvient pas à les amener sur la voie du succès, le Conseil supérieur de l'éducation est d'avis qu'il y a une urgence d'agir, en améliorant nos connaissances sur les troubles de comportement, en réfléchissant à nos pratiques et en unissant nos efforts pour sortir les élèves en difficulté de comportement de leur marginalité scolaire.

Après avoir mis en lumière un ensemble de phénomènes, le Conseil expose les défis que doivent relever les différents responsables de la formation des élèves du préscolaire et du primaire, et présente des recommandations pour guider les divers intervenants dans leur action.

LES DÉFIS

Le premier défi est celui de la prévention. Il exige de promouvoir « l'éducation à la citoyenneté » dans chaque établissement scolaire et de mettre en place des programmes de prévention : des programmes diversifiés compte tenu de l'hétérogénéité des groupes de jeunes en difficulté ; des programmes continus au primaire ; des programmes auxquels on peut associer les parents ; des programmes qui définissent, dès le début de la démarche, des critères d'évaluation permettant de contrôler les résultats ; des programmes qui, lorsqu'ils donnent des résultats probants, peuvent être diffusés à l'ensemble du réseau.

Le deuxième défi est celui d'une action adaptée à tous les élèves qui ont des difficultés de comportement. Tous les élèves doivent recevoir le soutien requis pour réussir leurs études primaires et leur passage aux études secondaires. Ce défi exige de repérer tous les enfants à risque sur le plan comportemental et de s'assurer qu'ils reçoivent des services éducatifs qui répondent à leurs besoins : les garçons qui perturbent la classe, les garçons et les filles qui, sans avoir recours à l'agression physique pour se faire remarquer, sont aussi en déséquilibre face aux attentes des milieux scolaires, ceux et celles qui souffrent de comportements intériorisés, de brimades dans la cour de l'école, etc.

Le troisième défi est celui de la coopération. Il faut développer des mécanismes de coopération entre l'école et la famille de l'enfant en difficulté d'adaptation et mettre à profit l'expertise des réseaux de la santé et des services sociaux, ainsi que celle des services à la famille et à la petite enfance, pour soutenir les parents dans leur rôle d'accompagnateurs.

Le quatrième défi est celui du partage de la responsabilité éducative. Pour sortir les enseignants de leur isolement, il faut susciter la responsabilité collective qui implique que l'équipe-école prenne une part active au développement des compétences sociales pour les élèves en difficulté d'adaptation ; il faut prévoir des lieux d'échanges pour que les enseignants puissent s'entraider, et favoriser la formation vécue en collégialité avec les professionnels et les techniciens engagés eux aussi dans la démarche d'accompagner l'élève en difficulté de comportement.

Les recherches et les consultations que le Conseil supérieur de l'éducation a menées pour élaborer cet avis lui ont permis de déterminer un certain nombre de pistes d'action qui doivent attirer l'attention des divers intervenants sur des aspects de cette question peu ou pas abordés dans la nouvelle politique ministérielle sur les enfants en difficulté et handicapés, particulièrement en ce qui

regarde les enfants qui ont des comportements intériorisés, ceux qui sont victimes de brimades, ceux qui s'acheminent vers un comportement difficile, sans oublier tous ces garçons perturbateurs qui ne démontrent pas un vif intérêt pour le succès scolaire.

LES RECOMMANDATIONS

Pour favoriser la réussite du plus grand nombre, le Conseil recommande :

AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION :

- de demander aux établissements scolaires d'inclure dans leur plan de réussite un programme de prévention assorti de modalités de suivi et d'évaluation de l'efficacité de ce programme;
- de soutenir et de diffuser les résultats d'un ensemble de recherches sur les élèves en difficulté de comportement permettant, entre autres :
 - d'évaluer les mesures pédagogiques et organisationnelles actuelles favorisant l'appropriation par les garçons en difficulté d'adaptation de leur propre apprentissage ;
 - de mieux connaître le phénomène de la brimade et les effets du harcèlement dans le développement des jeunes, les problèmes de dépression, de dépendance et de retrait chez les jeunes, de même que les troubles de comportement chez les filles ;
- de mettre en place des indicateurs pour identifier les élèves qui évoluent vers un comportement difficile (élèves à risque) ;
- de prévoir des niveaux suffisants de financement pour que le réseau scolaire puisse offrir des services plus appropriés, notamment aux filles en difficulté de comportement et aux élèves dépressifs et dépendants ;
- de multiplier les occasions de sensibiliser les parents à la nécessité de leur participation au plan d'intervention de l'école pour favoriser la réussite de leur enfant en difficulté.

AUX COMMISSIONS SCOLAIRES :

- de répartir les ressources financières en tenant compte du programme de prévention de chaque école, tant dans son volet de promotion de « l'éducation à la citoyenneté » que dans son volet d'intervention ;
- de créer un forum où les enseignants, les professionnels, les techniciens et les autres agents qui gravitent autour des enfants en difficulté de comporte-

ment pourraient discuter des enfants en difficulté de comportement, parfaire leurs connaissances sur le sujet, réfléchir sur leurs pratiques, prendre connaissance des projets mis en œuvre dans les écoles de la commission scolaire, etc. ;

- de privilégier pour le personnel scolaire des activités de formation qui ont pour objet la gestion de la diversité, la pédagogie différenciée, la dynamique des élèves à risque;
- de s'assurer que le processus d'intervention mis en œuvre auprès d'un élève en difficulté de comportement puisse avoir des suites lors des changements d'école de l'enfant ;
- de faciliter le développement de partenariats avec les réseaux de la santé et des services sociaux ainsi qu'avec les services à la famille et à la petite enfance ;
- de faire appel aux ressources régionales spécialisées en adaptation scolaire pour soutenir les équipes-écoles dans leurs pratiques éducatives.

AUX ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES :

- d'inclure dans le projet éducatif de l'école un programme de prévention axé sur la promotion de « l'éducation à la citoyenneté », qui inclut une démarche pour se donner des repères (indicateurs) visant à identifier très tôt les élèves qui manifestent des comportements difficiles, des comportements dépressifs et dépendants, de même que des critères d'évaluation pour assurer la rigueur de l'intervention et son efficacité;
- de favoriser une participation active des parents aux programmes de prévention mis en place pour leur enfant ;
- d'instaurer des modalités de soutien aux enseignants qui :
 - prévoient des moments d'échanges et d'entraide entre eux et entre les autres agents d'éducation ;
 - favorisent la diffusion et l'appropriation d'initiatives qui ont pour objectif que l'école et la famille approuvoient le rôle de chacun dans la démarche éducative de l'enfant en difficulté, entre autres, par le plan d'intervention ;
 - développent par l'information, la formation et les échanges, une plus grande sensibilité aux comportements intériorisés et aux problèmes liés à la réussite.

AUX CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT :

- de s'assurer que la politique d'encadrement des élèves comprend des moyens pour favoriser la réussite des garçons et des filles en difficulté de comportement ;
- de prévoir des règles de conduite et des mesures de sécurité qui tiennent compte des styles d'interaction différenciés des garçons et des filles.

AUX UNIVERSITÉS :

- d'effectuer des recherches sur le phénomène des brimades et sur l'impact que ces brimades peuvent avoir sur le développement comportemental des garçons et des filles ;
- d'évaluer les stages des futurs enseignants en s'assurant qu'ils puissent participer à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans d'intervention pour les élèves en difficulté.

LE TEXTE COMPLET DE L'AVIS SUR LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT À L'ÉCOLE PRIMAIRE EST DISPONIBLE :

1 sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :

<http://www.cse.gouv.qc.ca>

2 sur demande, au Service des communications du Conseil supérieur de l'éducation :

- par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : (418) 644-2530
- par courrier électronique : panorama@cse.gouv.qc.ca
- par la poste : 1200, route de l'Église, porte 3.20
Sainte-Foy (Québec) G1V 4Z4

Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1200, route de l'Église, porte 3.20
Sainte-Foy (Québec) G1V 4Z4
Tél. : (418) 643-3850
(514) 873-5056
<http://www.cse.gouv.qc.ca>

50-0434-01