



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 ☐☐



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

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à la Commission de l'enseignement primaire dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

Coordination et rédaction :

Lise Lagacé.

Recherche :

Lise Lagacé et Jean Lamarre, avec la collaboration d'appoint de Caroline Hamel, agente de recherche, et Gilles Roy.

Soutien technique :

Au secrétariat : Jocelyne Mercier, Josée St-Amour et Daniel Garneau ;
à la documentation : Patricia Réhel ;
à l'édition : Jocelyne Mercier et Michelle Caron.

Révision linguistique :

Jean-Bernard Jobin.

Avis adopté à la 494^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
les 17 novembre 2000.

ISBN : 2-550-37016-3

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2001

Reproduction autorisée à condition de mentionner la source.

Table des matières

INTRODUCTION..... 5

CHAPITRE 1

L'ÉTAT DE LA SITUATION..... 9

1.1 L'historique9

1.2 Les statistiques 11

1.3 La notion de trouble de
comportement..... 15

1.4 La notion de difficulté de
comportement..... 16

CHAPITRE 2

L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ DE COMPOURTEMENT ET SON ENVIRONNEMENT 19

2.1 Les caractéristiques personnelles
des garçons et des filles en difficulté
de comportement 19

2.1.1 Les comportements difficiles
des garçons et des filles 19

2.1.1.1 Des études et des recherches
sur les comportements difficiles
des garçons et des filles 20

2.1.1.2 Des styles d'interaction
différenciés 22

2.1.2 La violence 24

2.1.2.1 La violence au quotidien 24

2.1.2.2 Des programmes pour
contrer la violence 25

2.1.3 Les brimades 26

2.1.3.1 Un phénomène de groupe
sous-estimé 26

2.1.3.2 Les mythes reliés aux brimades 27

2.1.3.3 L'importance du phénomène ... 28

2.1.3.4 Les brimades et la cour d'école 29

2.2 L'environnement familial..... 30

2.2.1 La famille d'aujourd'hui30

2.2.2 Les pratiques parentales31

2.2.3 La collaboration famille-école32

2.2.3.1 La participation des parents
à la vie scolaire32

2.2.3.2 La qualité du soutien parental...33

2.3 L'environnement scolaire..... 34

2.3.1 La relation enseignant-élève34

2.3.2 Le métier d'élève35

2.3.3 L'apprentissage scolaire et
l'apprentissage des règles37

2.4 L'environnement social..... 38

2.4.1 La fragmentation de la culture39

2.4.2 Les médias de communication.....39

2.4.3 La résilience40

CHAPITRE 3

DES INITIATIVES INTÉRESSANTES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE COMPOURTEMENT 43

3.1 Des projets concrets dans les
écoles québécoises 44

3.1.1 Des exemples45

3.1.1.1 Des projets de prévention
et de dépistage précoce45

3.1.1.2 Des projets qui favorisent
le maintien en classe45

3.1.1.3 Des projets d'aide et de
consolidation46

3.1.1.4 Des projets pour prévenir
les comportements violents46

3.2 Des programmes pour contrer la violence en milieu scolaire dans les pays européens47	4.1.3 Des croyances60
3.2.1 Des mesures contre les agressions ... 48	4.1.3.1 L'élève en difficulté devient un élève modèle60
3.2.1.1 Une responsabilité partagée par la collectivité scolaire 48	4.1.3.2 L'école : tout le monde sait de quoi on parle60
3.2.1.2 La participation des parents 48	4.1.3.3 Des suggestions61
3.2.1.3 La formation des enseignants ... 49	4.2 Des dilemmes à résoudre 61
3.3 Une nouvelle politique en adaptation scolaire au Québec.....49	4.2.1 L'engagement éthique61
3.3.1 La réforme de l'éducation..... 49	4.2.2 Des types de collaboration62
3.3.2 La politique de l'adaptation scolaire : <i>Une école adaptée à tous ses élèves</i> 50	4.2.2.1 La nature de la collaboration62
3.3.2.1 La prévention, première voie d'action..... 50	4.2.2.2 La collaboration des parents63
3.3.2.2 La création d'une communauté éducative..... 51	4.2.3 Des services pour l'élève à risque63
3.3.2.3 Les élèves à risque 52	
CHAPITRE 4	
DES OBSERVATIONS POUR AMORCER L'ACTION 55	
4.1 Des obstacles à franchir55	CHAPITRE 5
4.1.1 Un sentiment d'impuissance 55	DES ORIENTATIONS, DES DÉFIS ET DES RECOMMANDATIONS.....67
4.1.1.1 La détresse de certains enfants . 55	5.1 Les orientations 67
4.1.1.2 L'enseignement : une tâche affective et solitaire 56	5.2 Les défis 70
4.1.1.3 Des suggestions 56	5.3 Les recommandations 71
4.1.2 Des difficultés d'organisation 57	BIBLIOGRAPHIE73
4.1.2.1 Des expertises à utiliser..... 57	ANNEXE 1
4.1.2.2 Le temps scolaire à maximaliser..... 58	DÉFINITION DES CODES DES ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES DE COMPORTEMENT79
4.1.2.3 Des actions ponctuelles pour contrer les crises 59	ANNEXE 2
4.1.2.4 Des suggestions 60	TYPE DE REGROUPEMENT81
	ANNEXE 3
	LES ÉLÈVES À RISQUE83
	ANNEXE 4
	Liste des personnes, groupes et organismes consultés85

Introduction

Au XX^e siècle, la ronde des spécialistes entoure les berceaux et l'enfant devient un objet de science. Chacun découpe son morceau. L'enfant biologique du pédiatre n'a rien à voir avec l'enfant symbolique du psychologue qui ignore l'enfant des institutions sociales et s'étonne de la grande relativité de l'enfant de l'historien¹.

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 les accompagnent s'inquiètent, non seulement de leurs comportements, mais de l'habileté qu'ils devront déployer pour ajuster leurs comportements à ceux que l'école attend d'eux. Sont-ils des élèves en difficulté de comportement ? Une bien petite question pour décrire toutes les facettes d'une réalité aussi complexe. Ont-ils un comportement agressif, hyperactif, impulsif, anxieux, hostile, désobéissant ? Trop souvent ? Trop intensément ? Tout cela fréquemment ? Tout cela à la fois ? Sont-ils trop passifs ? Trop inquiets ? Pas assez intéressés ? Difficile à juger. Ce que l'on sait, cependant, c'est que si un élève manifeste des comportements difficiles, ceux-ci risquent de l'empêcher d'atteindre les objectifs d'apprentissage, de socialisation et de qualification prévus pour l'amener sur la voie de la réussite.

Jusqu'à tout récemment, le système scolaire québécois était préoccupé par la fréquentation scolaire et l'accessibilité aux services éducatifs pour tous les enfants d'âge scolaire ; cette démocratisation étant faite, le milieu scolaire loge maintenant à l'enseignement de la performance. Les *savoirs* occupent désormais une place inégalée dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités² et l'obligation de réussir est *incontournable* même à la maternelle. On souhaite que le jeune d'aujourd'hui progresse sur différents plans : par exemple, sur le plan du langage, des relations interpersonnelles, de l'adaptation à la culture de l'école et de l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales prévues dans les programmes d'étude. Bien sûr, on s'attend, dès les premiers instants, à ce que son rendement scolaire soit à la hauteur des *espérances* des adultes.

L'élève, qui franchit les portes de l'école à chaque mois de septembre, arrive dans un milieu empreint de valeurs sociales qui entretient à son endroit des attentes particulières ; c'est alors, à l'intérieur des murs de l'école, que l'on détermine si ses comportements sont appropriés au rôle d'élève qu'il doit jouer. La plupart des enfants s'adaptent assez bien à ce rôle et essaient de répondre à ces exigences, mais certains d'entre eux manifestent des comportements difficiles et se conforment moins à la culture de l'école. Que faire avec un petit qui frappe les autres enfants ? Un autre qui présente d'importants problèmes d'attention ? Un enfant qui ne participe jamais ? Un élève qui refuse silencieusement d'apprendre ? Un grand que l'on soupçonne de taxage ou d'intimidation ? Pour la majorité des agents d'éducation, enseigner à ces jeunes devient une préoccupation constante et une lourde tâche pour laquelle, disent-ils, leur formation est insuffisante. Selon eux, les jeunes en difficulté de comportement leur semblent de plus en plus nombreux, les manifestations de violence apparaissent de plus en plus graves et, souvent, ce

1. Boris Cyrulnik, *Un merveilleux malheur*, p. 10.

2. Ministère de l'Éducation, *Réaffirmer l'école*, p. 14.

sont de très jeunes élèves qui perturbent le déroulement des activités scolaires. Des données récentes recueillies au Québec, aux États-Unis et en Europe indiquent, en effet, que le nombre de jeunes considérés comme ayant des problèmes de comportement a augmenté de manière importante depuis les quinze dernières années. Certains auteurs estiment que les changements qu'a connus la structure familiale, le niveau limité d'encadrement des enfants en bas âge et l'exposition répétée des jeunes aux modèles violents valorisés par certains médias peuvent en être la cause, du moins en partie¹.

Les problèmes de comportement chez les jeunes sont une réalité scolaire et sociale très embarrassante. Ces jeunes sont plus nombreux que les autres non-diplômés à ne pas étudier ni travailler ; ils sont aussi plus touchés par le chômage et l'inactivité ; ils quittent l'école plus tôt que les autres. Ils sont aussi plus nombreux que les autres non-diplômés 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. Ce n'est pas nouveau que certains élèves, tout au long de leur parcours scolaire, se retrouvent constamment en marge du système et vivent des rapports difficiles avec leurs pairs et les adultes qui les entourent ; ce n'est pas nouveau, non plus, que les milieux d'éducation tentent, par différents types d'intervention, de répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves. À plusieurs reprises depuis sa création, le Conseil supérieur de l'éducation s'est préoccupé de l'éducation de l'enfance en difficulté au Québec ; dès 1970, dans son rapport annuel sur l'activité éducative, il recommandait, entre autres, au ministère de l'Éducation de définir une philosophie de l'éducation pour les élèves qu'on appelait alors des « inadaptés », de poser les principes d'une politique à l'égard de cette clientèle particulière et d'établir une politique

claire et circonstancielle d'intégration des inadaptés dans la vie scolaire³. En 1977, dans une recommandation sur l'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage⁴, le Conseil préconisait, entre autres, une politique pour l'enfance en difficulté dont l'objectif principal devait viser l'intégration sociale de l'enfant, une intégration progressive dans le système scolaire régulier pour les élèves affectés de troubles mineurs, et la mise en place de services préscolaires chargés de l'éducation précoce des enfants en difficulté pour leur permettre d'intégrer, eux aussi, le système scolaire régulier.

Puis, le Conseil a poursuivi ses recommandations à l'intérieur d'autres avis⁵ en réaffirmant la grande responsabilité morale et sociale de l'école envers les élèves *difficiles*. L'école n'est pas seulement un lieu de passage, mais elle est une maison d'éducation dont la mission est de répondre aux besoins éducatifs des élèves, même si ceux-ci n'arrivent pas tous avec le même bagage de connaissances et d'habiletés.

À travers toutes ces années, les intervenants scolaires, même à bout de souffle, ne sont pas restés insensibles devant la détresse de ces enfants et ont tenté de répondre aux besoins des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il semble toutefois que pour les élèves en difficulté de comportement, les mesures mises en place n'ont pas eu le succès escompté. Ces jeunes, dont le nombre augmente constamment, préoccupent encore et toujours les adultes et les obligent à revoir leur façon d'agir. L'école québécoise qui s'est donnée la mission de prendre le virage du succès ne peut

1. Laurier Fortin et Égide Royer, « Comment enseigner à des élèves ayant des troubles du comportement ? ».

2. Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves*, p. 6.

3. Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*, p. 193-211.

4. Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1976-1977 sur l'état et les besoins de l'éducation*, annexe A, p. 217-224.

5. Conseil supérieur de l'éducation, *L'école primaire face à la violence* (1984), *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage* (1996), *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider* (1998).

pas ignorer ces enfants ; elle se doit de relever le défi d'être une école adaptée à *tous* ses élèves.

Devant l'augmentation constante du nombre d'élèves qui ont des difficultés de comportement au primaire, devant l'ampleur des dégâts au regard de l'obtention de leur diplôme d'études secondaires et de leur insertion à la vie sociale¹, devant les grandes inquiétudes exprimées par les intervenants de réussir à remplir leur mission éducative auprès d'eux, le Conseil supérieur de l'éducation intervient à nouveau pour mettre en lumière la problématique des élèves en difficulté de comportement et proposer quelques pistes pour amener ces jeunes sur la voie du succès.

Le Conseil supérieur de l'éducation va poser un regard sur l'élève lui-même, examiner son environnement familial, scolaire et social, prendre connaissance des initiatives intéressantes vécues par les milieux scolaires, identifier quelques obstacles à franchir et certains dilemmes à résoudre pour améliorer la réussite éducative² de ces élèves et présenter des voies d'action à l'ensemble du système scolaire.

Pour alimenter la réflexion, des recherches documentaires ont été effectuées pour rendre compte des derniers développements en psychoéducation, extraire les données pertinentes des études longitudinales reliées à la santé des jeunes ainsi que celles des travaux abordant le phénomène de la violence et des brimades à l'école. Des personnes, en provenance des milieux universitaires, ministériels, scolaires et sociaux ont été invitées à partager des éléments de connaissance sur les difficultés de

comportement ; elles ont défini quelques facteurs susceptibles d'en être en partie la cause et elles ont aussi attiré l'attention sur quelques pistes de solution. Enfin, des rencontres ont eu lieu avec différents intervenants scolaires, dans leur milieu, pour qu'ils décrivent leur quotidien auprès des élèves en difficulté de comportement.

Le Conseil tient à remercier chaleureusement tous ceux et celles qui ont contribué à la préparation de cet avis.

-
1. Parmi les jeunes non diplômés, ceux et celles en difficulté d'adaptation sont les plus touchés par le chômage et l'inactivité. Ces jeunes ont moins travaillé, moins étudié et ils ont connu les plus longues périodes de chômage. Voir : Ministère de l'Éducation, *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire [...]*, p. 113.
 2. « La réussite éducative veut dire : réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification », Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves*, p. 17.

CHAPITRE 1

L'état de la situation

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.

1.1 L'historique

La plupart des enfants qui entrent à l'école s'adaptent rapidement à ses exigences et apprennent avec plaisir à lire, à écrire, expérimentent des projets, développent des habiletés sociales et vivent dans un climat où il est intéressant de relever des défis.

Par contre, certains d'entre eux, pour des raisons variées, s'adaptent plus difficilement à l'école ; ils ont besoin d'interventions éducatives particulières qui tiennent compte de leurs difficultés.

« L'enfant se développe suivant des processus complexes qui ne rallient pas tous les théoriciens. La majorité des enfants acquièrent des habiletés et des compétences sociales qui leur assurent une certaine harmonie avec l'entourage. Chez certains enfants, de telles habiletés sont déficitaires et leurs relations sociales s'en trouvent d'autant plus difficiles. Les comportements répétés d'insubordination, d'opposition et d'hostilité sont le plus souvent précurseurs d'une conduite ultérieure inadaptée. Les comportements agressifs et antisociaux des enfants et des adolescents suscitent depuis longtemps une vive attention de la part des chercheurs et des cliniciens. Malgré certaines divergences conceptuelles dont témoigne la diversité terminologique (désordres de la conduite, troubles du comportement ou mésadaptation socioaffective), on reconnaît généralement que, parmi les désordres infantiles, nul autre

n'a de conséquences aussi dramatiques et coûteuses pour la personne et pour la société¹. »

Au Québec, c'est en 1964 que l'enfance exceptionnelle fait l'objet d'une attention nouvelle en étant inscrite à l'ordre du jour des réformes d'ensemble du système scolaire proposées par le rapport Parent.² Pendant que le Québec est en pleine démocratisation du système scolaire visant à favoriser l'accès pour tous à l'école élémentaire et secondaire, ce rapport propose que le ministère de l'Éducation assure une autorité pédagogique sur l'éducation des jeunes en difficulté qui sont « éducatibles » et que les commissions scolaires régionales dispensent des services éducatifs à ceux qui résident sur leur territoire. Ce rapport, qui joue un rôle central dans l'évolution du système éducatif québécois, reflète cependant l'orientation normative de la culture de l'époque ; l'enfant sera traité selon une approche médicale et avec une vision curative de ce qu'il faut faire. Il faudra attendre plusieurs années pour que les institutions scolaires commencent à développer une vision pédagogique au regard des services éducatifs à offrir aux enfants en difficulté.

En 1969, la publication du document *Orientation pour une politique de l'enfance inadaptée*³ vient préciser les responsabilités des divers ministères au regard de cette clientèle. Le ministère de l'Éducation, pour sa part, entend offrir à cet enfant inadapté une éducation aussi *poussée* que le permettent ses aptitudes et qui tient compte des exigences engendrées par ses déficiences ; il estime aussi que les structures, les services pédagogiques et les aménagements physiques doivent lui permettre de recevoir l'instruction et l'éducation, dans le cadre le plus normal possible ; la classe ordinaire doit

1. Pierrette Verlaan, Jean E. Dumas, Louise Beaudin, « Les désordres de la conduite [...] », p. 133.
2. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, « L'enfance exceptionnelle », dans Rapport, Tome II, p. 331-352.
3. Gouvernement du Québec, *Orientation pour une politique de l'enfance inadaptée*.

être préférée à tout autre modèle. Mais, pour les cas graves d'inadaptation, on verra à organiser des classes spéciales et à élaborer des programmes confiés à des maîtres spécialisés. On pourra même, si l'éducation, la rééducation ou la réadaptation nécessitent des soins particuliers, recourir à un milieu spécial de vie, à l'intérieur des centres d'accueil et des centres hospitaliers. Le ministère de l'Éducation (MEQ) sera donc responsable des services éducatifs, tandis que le ministère des Affaires sociales (MAS) se verra confier les services de santé et les services sociaux des enfants d'âge scolaire, y compris toutes les questions qui abordent les domaines de la prévention et du dépistage. L'année 1973 sera l'année de la première mission interministérielle MEQ/MAS dont le mandat permettra d'assurer aux enfants du réseau des affaires sociales, la qualité, l'accessibilité et la continuité des services de réadaptation. Les services éducatifs, dispensés jusqu'alors dans les autres centres d'accueil et les centres hospitaliers seront désormais de la responsabilité des commissions scolaires. Cette première mission interministérielle MEQ/MAS se terminera, en 1979, par la prise en charge complète par les commissions scolaires des services éducatifs dispensés aux enfants des centres d'accueil et des centres hospitaliers.

Malgré l'évolution des services éducatifs offerts à l'enfant en difficulté, les adultes posent toujours un regard sur lui pour le classer dans une catégorie spécifique selon ses retards, ses limites, ses problèmes et ce n'est qu'avec le dépôt, en 1976, du Rapport COPEX¹, qu'on commence à représenter cet enfant dans une dynamique où l'environnement scolaire, familial et socio-économique jouent aussi un rôle dont on doit tenir compte dans les interventions proposées pour répondre à ses besoins éducatifs. Ce rapport, qui pèse lourd sur l'histoire de l'enfance inadaptée, sera à l'origine de la première politique en adaptation scolaire intitulée

*L'école québécoise. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*², axée principalement sur le droit à l'éducation qui se traduit d'abord ainsi : accessibilité à l'école publique, accessibilité à une éducation de qualité et accessibilité à l'éducation dans le cadre scolaire le plus normal possible. Cette façon de concevoir l'intervention éducative auprès des élèves en difficulté propose, en somme, de *voir* ces derniers, avant tout, comme des jeunes ayant d'abord les mêmes besoins que les autres, puis, s'il y a lieu, d'adapter les services éducatifs à leurs besoins spécifiques. Cette approche sera reprise dans la mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire : *La réussite pour elles et eux aussi* (1992)³. On aura, au cours de ces trente années (1970-2000), une préoccupation grandissante pour intégrer les enfants en difficulté à la classe ordinaire et pour adapter les services éducatifs à leurs besoins.

L'an 2000 s'amorce cette fois-ci avec une nouvelle politique en adaptation scolaire : *Une école adaptée à tous ses élèves*⁴. Cette politique veut relever le défi de la réussite quant à l'instruction, à la socialisation et à la qualification pour tous les élèves handicapés et en difficulté, au même titre que les autres élèves ; elle propose principalement que la réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins de ces élèves.

Les politiques de l'adaptation scolaire de 1978 et de 1992 auront permis à l'enfant en difficulté d'avoir accès à des services éducatifs, d'avoir droit à une éducation de qualité et d'être intégré à la classe ordinaire, dans la mesure où ce service est le plus profitable pour maximiser ses apprentissages et son insertion sociale. Ces politiques auront aussi permis de jeter un regard différent sur cet élève en difficulté ; on voit d'abord ses capacités et ses besoins plutôt que ses seules déficiences ; on commence aussi à le représenter non

1. Ministère de l'Éducation, *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*.

2. Ministère de l'Éducation, 1978.

3. Ministère de l'Éducation, 1992.

4. Ministère de l'Éducation, 1999.

seulement par rapport à lui-même, mais par rapport à son environnement familial, scolaire et social ; on observera un changement de vocabulaire pour le désigner ; on ne parlera plus de « caractériel », d' « intolérable », de « débile », de « mésadapté socioaffectif ».

Cette évolution, dans les orientations reliées à l'éducation des élèves en difficulté et handicapés, a ouvert les portes de l'école aux parents de ces enfants. Les comités d'école et les comités de parents, où ils ont pu siéger en grand nombre, leur ont permis de jouer un rôle consultatif auprès des milieux scolaires. Les conseils d'établissement créés par la Loi 180, *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*, leur ont donné un véritable lieu de décision en partenariat avec l'équipe école. Cependant, c'est par le plan d'intervention de leur enfant en difficulté, où légalement leur présence est requise pour déterminer les objectifs à poursuivre et pour choisir les moyens d'y parvenir que les parents sont à même de jouer un rôle actif dans la réussite éducative de leur enfant ; la nouvelle politique de l'adaptation scolaire invite d'ailleurs les directions d'école à faire une place aux parents pour que ceux-ci apportent leur contribution en tant que premiers responsables de leur enfant¹.

Depuis quarante ans, le système éducatif du Québec a subi de multiples modifications. Les fondements de notre système scolaire actuel proviennent des recommandations du rapport Parent et de la réforme qui s'ensuivit. Depuis lors, les agents d'éducation et les citoyens, par le biais des consultations publiques, n'ont cessé de s'interroger et d'apporter des modifications à la loi, aux régimes pédagogiques et aux programmes d'études pour permettre l'accessibilité des services éducatifs à tous les enfants, et pour améliorer la performance du système en vue d'une plus grande réussite scolaire des élèves. Depuis le rapport Parent, l'idée de mettre l'élève au centre des préoccupations de l'école est toujours présente. Toutes les

politiques de l'adaptation scolaire mises en place se sont préoccupées de l'accès au réseau scolaire des enfants handicapés et en difficulté, puis de l'adaptation des services éducatifs offerts à cette clientèle, dans un cadre le plus normal possible. Au cours de ces années, les avis du Conseil supérieur de l'éducation ont aussi proposé des recommandations pour respecter ces enfants et mettre en valeur leurs capacités.

Mais, comme on le disait plus tôt, malgré la somme considérable de mesures pédagogiques, administratives et financières mises de l'avant, le nombre d'élèves en difficulté de comportement continue de croître d'année en année.

1.2 Les statistiques

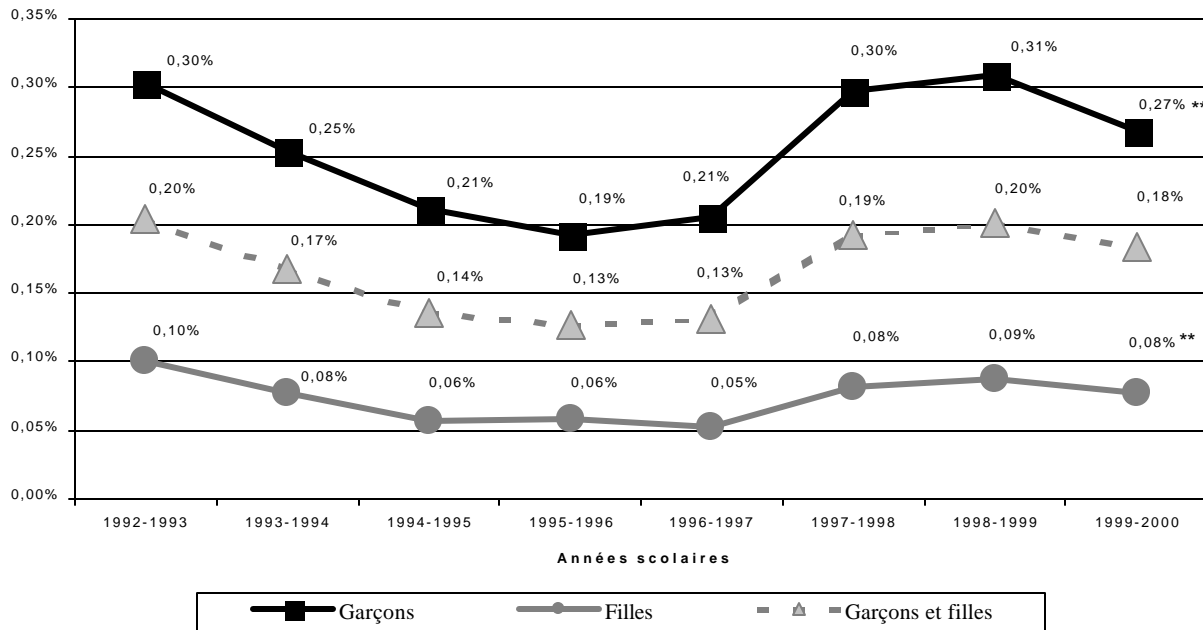
Nous sommes dans le gymnase après le repas du midi ; des groupes mixtes multiâges jouent à « pareil, pas pareil » ; tout se passe bien jusqu'à ce qu'un garçon réagisse avec colère prétextant qu'un autre enfant a joué à sa place et que c'est « tricher » ; la bagarre éclate tandis qu'une fille, en colère aussi parce qu'elle s'appretait à remporter le jeu, menace d'avertir l'éducatrice, incite les autres à ne plus jouer avec ce bagarreur ; le jeu n'est plus un jeu...

Les comportements antisociaux sont parmi les problèmes les plus complexes que nos sociétés modernes doivent résoudre et le milieu scolaire n'y échappe pas ; celui-ci, pour pouvoir offrir des services adaptés à ces jeunes en difficulté identifie, chaque année, une partie de sa population en ayant recours à une définition administrative des troubles de comportement. Cette définition² vise principalement les comportements surréactifs ou sous-réactifs qui révèlent chez l'élève un déficit

1. *Ibid.*, p. 26.

2. Voir annexe 1.

GRAPHIQUE 1
Évolution de la proportion des élèves en difficulté de comportement, codes 12 à 14*
Pour le préscolaire 5 ans, selon le sexe
Secteurs public, privé et hors réseau



* La définition des codes des élèves en difficulté de comportement est présentée à l'annexe 1.

** Données provisoires.

Source : Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation.

important de la capacité d'adaptation, qui se manifeste par des difficultés significatives d'interaction avec l'environnement scolaire, social ou familial. Ce déficit est reconnu par une évaluation psychosociale faite par un personnel qualifié et multidisciplinaire, selon des techniques d'observation ou d'analyse systématique. **Cette définition rappelle le caractère significatif de l'intensité, de la fréquence et de la persistance des manifestations.**

Au cours des quinze dernières années, le pourcentage des élèves en difficulté de comportement a augmenté constamment¹. Les trois graphiques présentés illustrent l'évolution de la proportion

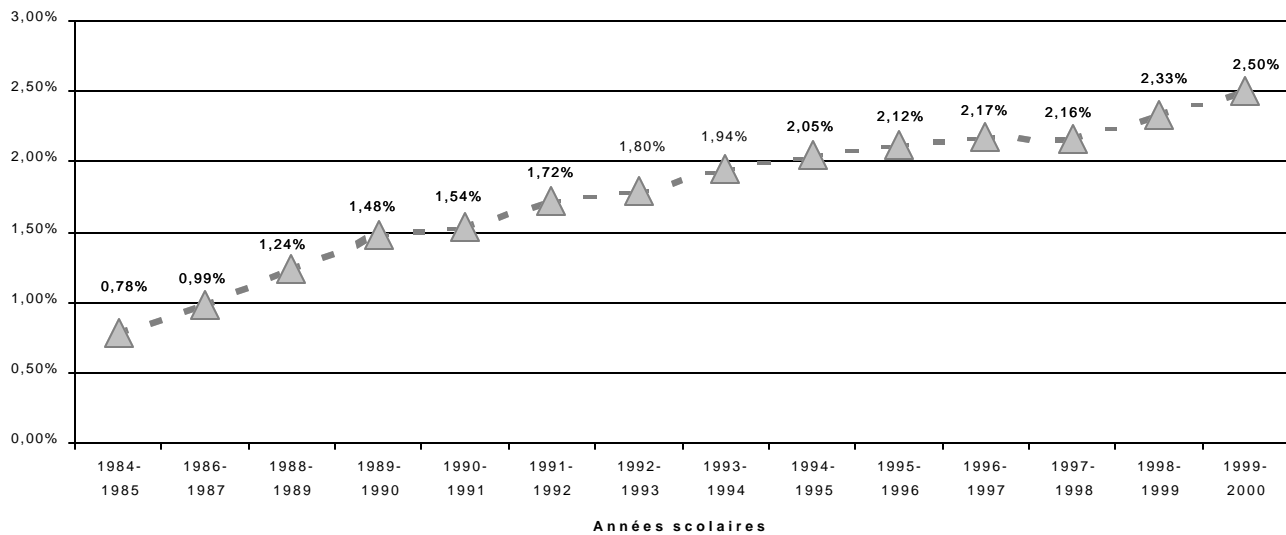
des élèves en difficulté de comportement pour le préscolaire cinq ans (graphique 1) et le primaire (graphiques 2 et 3).

L'examen du graphique 1 permet, d'une part, de constater que la proportion d'élèves en difficulté de comportement est faible au préscolaire cinq ans. D'autre part, une certaine stabilité de cette proportion est perceptible à travers les années. En effet, depuis 1992-1993, le préscolaire compte toujours près de deux élèves en difficulté de comportement sur mille élèves.

La situation au niveau primaire est différente. À la lumière des données présentées au graphique 2, il est possible de constater que la proportion des élèves en difficulté de comportement y est plus importante qu'au préscolaire cinq ans. Par ailleurs, la

1. Développement des ressources humaines Canada, *Grandir au Canada*.

GRAPHIQUE 2
Évolution de la proportion des élèves en difficulté de comportement, codes 12 à 14*
Pour le primaire
Secteur public : 1984-1985 à 1994-1995
Secteurs public, privé et hors réseau : 1995-1996 à 1999-2000



* La définition des codes des élèves en difficulté de comportement est présentée à l'annexe 1.

Sources : De 1984-1985 à 1994-1995 : Michel Ouellet, *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Québec, ministère de l'Éducation, 1995, p. 3 et 112.

De 1995-1996 à 1999-2000 : Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation.

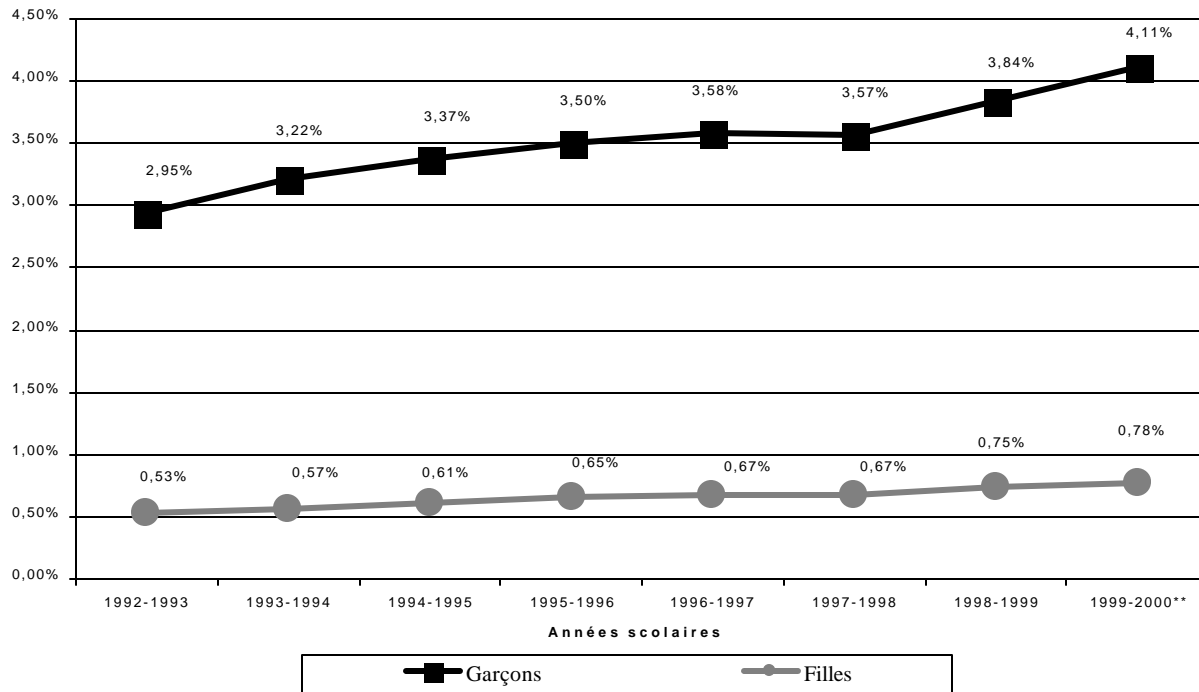
proportion d'élèves en difficulté de comportement aurait triplé en l'espace de seize années scolaires, passant de 0,78% en 1984-1985 à 2,50% pour l'année 1999-2000. En d'autres termes, sur mille élèves de niveau primaire, huit étaient en difficulté de comportement en 1984-1985, alors qu'on en dénombrait 25 en 1999-2000. Mentionnons également que cette proportion tend à croître d'année en année.

Un simple regard sur les données du préscolaire cinq ans (graphique 1) et du primaire (graphique 3) justifie l'attention particulière qui est portée à l'analyse de la proportion des élèves en difficulté de comportement selon le sexe. En effet, les élèves présentant ce type de difficulté, tant au préscolaire 5 ans qu'au primaire, sont davantage de sexe masculin.

Au préscolaire cinq ans, l'écart entre les garçons et les filles est relativement constant depuis 1992-1993. Globalement, le préscolaire compte toujours, en moyenne, une fille en difficulté de comportement pour trois garçons.

Le même examen réalisé pour le niveau primaire permet de noter un écart encore plus prononcé entre les filles et les garçons. En effet, de manière générale, le primaire compte une fille en difficulté de comportement pour 5,5 garçons. En 1999-2000, sur mille garçons de niveau primaire, 41 ont des difficultés de comportement, alors que sur mille filles, seulement huit d'entre elles ont ce type de problème.

GRAPHIQUE 3
Évolution de la proportion des élèves en difficulté de comportement, codes 12 à 14*
Pour le primaire, selon le sexe
Secteurs public, privé et hors réseau



* La définition des codes des élèves en difficulté de comportement est présentée à l'annexe 1.

** Données provisoires.

Source : Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation.

L'examen de ces données montre une augmentation importante, voire inquiétante, de la proportion des élèves, qui année après année, sont identifiés par les milieux scolaires comme présentant des troubles de comportement. Cette augmentation étonne puisque la définition administrative utilisée comporte des balises importantes pour éviter justement toute identification arbitraire ; on le disait précédemment, on insiste constamment sur le caractère significatif de l'intensité, de la fréquence et de la persistance des manifestations chez l'élève. De plus, les évaluations psychologiques qui mènent à l'identification de ces élèves sont réalisées par des équipes qualifiées et multidisciplinaires. Cette augmentation étonne aussi quand on sait que les commissions scolaires ne reçoivent pas de financement pour dispenser des services éducatifs particuliers aux élèves en difficulté de comportement relié au nombre d'élèves identifiés dans le code 12

(ce code identifie la grande majorité des élèves en difficulté de comportement), mais selon un taux normalisé qui se situe, au primaire, entre 7,5% et 9,8% de la clientèle totale desservie par chacune d'entre elles. Sur le terrain, les milieux scolaires indiquent qu'ils ne ciblent que les élèves pour qui l'urgence d'intervenir est évidente. De même, la disproportion entre l'identification des garçons et des filles constitue un autre sujet d'étonnement puisque les recherches sur le sujet font plutôt ressortir qu'il n'y a pas de différence considérable de comportement entre les filles et les garçons d'âge scolaire¹. Il devient, semble-t-il, légitime de s'interroger sur le *pourquoi* de cette augmentation.

1. Développement des ressources humaines Canada, *op. cit.*

1.3 La notion de trouble de comportement

Le milieu scolaire identifie des élèves *en trouble de comportement* à partir d'une définition administrative rigoureuse. Malgré tout, la notion de *trouble de comportement* demeure difficile à cerner puisque nous ne percevons pas tous de la même façon un comportement dérangeant et que nous ne réagissons pas tous de la même manière à ces manifestations. Les troubles de comportement se présentent différemment, selon l'âge et le sexe de la personne et peuvent aussi varier, en fréquence et en intensité, selon le contexte. Mises à part les approches diagnostiques, il y a deux façons principales d'aborder le trouble de comportement. D'une part, il peut être abordé en fonction de l'interaction qui prend place entre des élèves qui présentent une telle difficulté comportementale, un contexte environnemental particulier que sont les milieux scolaires et un cadre administratif permettant de financer les services offerts aux élèves. Les données statistiques présentées précédemment illustrent cette interaction à trois niveaux. D'autre part, les troubles de comportement peuvent être abordés à partir des enquêtes épidémiologiques longitudinales ou transversales qui cherchent à établir la fréquence des symptômes et les liens que ces difficultés entretiennent avec d'autres troubles pour en établir la prévalence et préciser les facteurs de risque qui concourent à leur apparition.

Par exemple, si on s'attarde à la première façon et qu'on observe le graphique 3, les filles ne semblent pas avoir de problème comportemental à l'école puisque les élèves identifiés comme ayant des troubles de comportement sont en grande majorité des garçons. Par contre, si on interroge les agents d'éducation rencontrés lors d'entrevues¹ dans

plusieurs milieux scolaires pour savoir à quel profil ils se réfèrent quand ils parlent de leurs élèves difficiles, ils répondent ceci : le garçon en trouble de comportement, c'est quelqu'un qui « n'écoute pas, frappe ses pairs, les intimide, utilise couramment l'agression physique et verbale, s'oppose à l'autorité, argumente, provoque, dérange, ne respecte pas les règles et les consignes, est impulsif, se désorganise facilement et fait souvent des crises, manque d'habiletés sociales, n'est jamais responsable de ses erreurs ; il se retrouve souvent en difficulté d'apprentissage ». La fille en trouble de comportement « argumente aussi, se querelle, s'exprime vulgairement, utilise beaucoup le comérage, est arrogante, manque de maîtrise, refuse de faire des tâches, fabule parfois, manipule les adultes, ne reconnaît pas ses torts et se retrouve souvent en difficulté d'apprentissage ».

Comme il est facile de le constater, dans le quotidien, quand il s'agit de trouble de comportement, on présente les filles et les garçons comme ayant des problèmes similaires. Toutefois, quand on doit les identifier administrativement, il semble que les critères reliés à l'agressivité physique et à l'hyperactivité soient parmi ceux qui gênent le plus l'ordre scolaire; ce sont probablement les premières manifestations que l'on retrouve principalement chez les garçons. Selon le personnel qui œuvre directement auprès des enfants et de leurs familles, il y aurait de plus en plus de jeunes qui maîtrisent difficilement leurs émotions et qui perturbent constamment le cadre familial et scolaire dans lequel ils vivent. Ils seraient violents de plus en plus jeunes et épuiserait tout le monde sans qu'il soit possible de les motiver ni de les intéresser. À l'école secondaire, ces jeunes décrochent rapidement, se retrouvent plus souvent que les autres au chômage, avec un avenir limité devant eux.

Maintenant, si on aborde les troubles de comportement par le biais de la recherche, le portrait, là aussi, est assez complexe. Les chercheurs s'entendent pour évoquer la nature hétérogène de ces troubles, leurs ramifications difficiles et changeantes tout

1. Tout au long de l'avis, on fera référence aux entrevues effectuées par des membres de la Commission de l'enseignement primaire du Conseil supérieur de l'éducation auprès des directions d'école, des enseignants, des intervenants professionnels et techniques et des personnels des services de garde sur la vie au quotidien avec des élèves en difficulté de comportement. Les entrevues ont eu lieu dans plusieurs régions du Québec.

au long du développement et la comorbidité¹ qui les caractérisent. Ils s'entendent aussi pour souligner qu'il faut intervenir en bas âge. Si le comportement de l'enfant est relativement stable, c'est en partie parce que son contexte de vie l'est aussi et que le plus souvent, ce contexte l'expose pendant des années dans sa famille, à l'école dans son quartier, aux comportements qui définissent la trajectoire des troubles de conduite².

1.4 La notion de difficulté de comportement

La notion de *trouble de comportement* ou de *trouble de la conduite* est apparue en 1960³ pour mettre en relief la dimension relationnelle qui intervient dans la genèse et le maintien de ces problèmes. Jusqu'alors, l'étiquette de *caractériel* était employée et sous-tendait l'irréversibilité des traits comportementaux observés chez l'individu, comme si ces traits lui étaient intrinsèques. Dans la plupart des définitions colligées, la notion de *trouble* réfère à l'idée de mauvais fonctionnement ou de dysfonctionnement d'origine congénitale ou acquis⁴.

Pour sa part, la notion de *difficulté* se définit comme « caractère d'un item ou d'un instrument de mesure perçu sous l'aspect de l'effort, des capacités nécessaires, de l'importance du défi à relever pour obtenir la ou les réponses acceptées⁵ ». Malgré le caractère instrumental de cette définition, on peut voir qu'elle fait référence à la relation entre des aptitudes préalables et le niveau de

complexité qui recèle une tâche pour en assurer la réalisation.

En somme, si la notion de *trouble de comportement* fait ressortir l'altération de la dynamique d'ensemble qu'induit une dysfonction comportementale chez l'individu dans ses relations avec autrui, celle de *difficulté de comportement* fait surtout référence à la dynamique de la situation du point de vue de l'élève.

Dans le présent avis, compte tenu de la mission de l'école qui consiste à instruire, à qualifier, mais aussi à socialiser l'enfant, compte tenu de son mandat qui est celui d'envisager des solutions pédagogiques plutôt que médicales pour répondre aux besoins des enfants qui progressent difficilement, il convient davantage d'utiliser le terme *difficulté de comportement*. **L'enfant, dont il est question ici, est celui qui vit des difficultés par rapport à sa capacité de décoder la dynamique des attentes que commande sa situation au sein d'un environnement social.** Les raisons reliées à la difficulté de s'adapter peuvent être diverses ; par exemple, vivre des stress importants comme des séparations, des abandons, des deuils, des négligences, de la violence, des brimades ; se trouver en déséquilibre entre la socialisation familiale et celle de l'école ; souffrir de problèmes personnels d'inattention et d'hyperactivité, ainsi que de problèmes d'interaction avec l'entourage des pairs et des adultes.

Les manifestations, qui décrivent l'incapacité de l'enfant d'interpréter les stimulus qui l'entourent pour produire une réponse adaptée au contexte, se traduisent par deux types de comportements opposés : des comportements surréactifs qui se traduisent par l'agression, l'intimidation, la destruction, le refus persistant d'encadrement, la perturbation de l'ordre scolaire ; des comportements sous-réactifs qui apparaissent sous les traits de la passivité, de la dépendance, de la dépression. **Pour le Conseil, ces deux types de manifestation ont un impact sur la réussite éducative et commandent une égale attention de la part des milieux scolaires.**

-
1. La comorbidité désigne les liens qu'un trouble entretient avec un ou plusieurs autres troubles.
 2. Jean E. Dumas, *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, p. 260.
 3. Aimé Labregère, *L'éducation et adolescents inadaptés ou handicapés*, p. 460.
 4. Gilbert de Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, p. 318.
 5. Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 182.

L'augmentation croissante du nombre d'élèves identifiés *en difficulté de comportement* au primaire ; les limites du taux normalisé qui empêche probablement les milieux scolaires de déclarer leurs élèves en difficulté selon leur nombre réel ; l'absence des filles dans les statistiques qui pourtant, dans le quotidien, montrent aussi des difficultés comportementales ; des enfants à risque qui passent inaperçus ; des enseignants qui décrivent certains enfants violents, agressifs, perturbateurs et qui se disent à bout de souffle pour intervenir, voilà un ensemble de problèmes à considérer, quand on veut que chaque enfant prenne *le virage du succès*. Il semble donc y avoir urgence de mieux connaître ce jeune en difficulté sur le plan familial, scolaire, social et de mieux définir les actions qui peuvent prévenir ou atténuer ces comportements déviants et aider cet enfant à réussir.

CHAPITRE 2

L'élève en difficulté de comportement et son environnement

Nous sommes dans la cour de l'école ; des enfants s'amuse, rient entre eux, jouent au ballon, d'autres se bousculent, se querellent, boude ; des enfants timides s'isolent, refusent de jouer, se retirent dans un coin ; ce tableau reflète des situations ordinaires que l'on retrouve un peu partout dans les activités enfantines vécues au quotidien.

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 cahier neuf, de ses livres remplis d'images fascinantes ? Des études démontrent, qu'en général, les enfants au primaire sont bien dans leur peau, qu'ils ont une attitude positive face à l'école et qu'ils considèrent que leurs parents et leurs enseignants les appuient dans leurs efforts. Ces expériences favorables facilitent la réussite scolaire et permettent d'assurer la réussite ultérieure¹. Mais un certain nombre d'entre eux manquent d'intérêt, dès le départ, pour la *vie scolaire*. Ces enfants manifestent, dès leur entrée à l'école, une plus grande vulnérabilité face aux réalités scolaires et ils affichent déjà certaines conduites difficiles.

Comme on l'a constaté au chapitre précédent, l'augmentation constante des élèves identifiés en difficulté de comportement au primaire, le fait que les garçons sont majoritairement reconnus dans cette catégorie et l'incertitude quant à leur réussite éducative préoccupent grandement le monde scolaire. Pour cerner cette problématique, le Conseil supérieur de l'éducation a choisi de poser un regard sur les caractéristiques personnelles et familiales des jeunes en difficulté de comportement,

ainsi que sur le contexte scolaire et social dans lesquels ils vivent, puisque de plus en plus de chercheurs signalent que les difficultés de comportement sont non seulement dues aux caractéristiques individuelles, mais aussi aux contraintes environnementales. « La maison ou l'école peut contribuer au développement de comportements inadéquats qui seront transposés dans un autre contexte². » De plus, selon Frick (1998), les troubles de comportement n'apparaissent pas isolément et s'apparentent, en général, à d'autres problèmes d'adaptation. Les concomitances entre les troubles du comportement les plus fréquemment rapportés sont les troubles oppositionnels, les troubles de l'attention et l'hyperactivité, les troubles de l'anxiété et la dépression³.

Le Conseil, dans son avis sur les élèves en difficulté de comportement, veut cerner la problématique de ces jeunes *difficiles*. Qui sont-ils ? Dans quelle famille vivent-ils ? Quel est leur rapport avec la vie scolaire ?

2.1 Les caractéristiques personnelles des garçons et des filles en difficulté de comportement

2.1.1 Les comportements difficiles des garçons et des filles

En 1992, le milieu scolaire s'est doté d'une définition qui permet d'identifier, après une évaluation rigoureuse faite par un personnel qualifié, des jeunes aux comportements surréactifs ou sous-réactifs. Ces jeunes présentent des difficultés d'interaction avec leur environnement tellement importantes, qu'ils exigent des services éducatifs particuliers. On peut donc classer les enfants en

1. Développement des ressources humaines Canada, « Les expériences d'apprentissage à l'école élémentaire sont positives pour les garçons et les filles », *Bulletin de la recherche appliquée*, p. 15.

2. Laurier Fortin et F. Francis Strayer, « Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement [...] », p. 11.

3. Laurier Fortin, *op. cit.*, p. 8.

deux groupes : ceux dont la principale caractéristique est l'activité, c'est-à-dire dont les difficultés s'expriment dans les actes, et ceux inactifs ou retirés dont la principale caractéristique est de se faire oublier¹.

Dans la réalité scolaire, les intervenants constatent que les garçons sont plus perturbateurs que les filles, gèrent mal leurs émotions et affichent souvent un taux élevé de troubles associés. Selon eux, les garçons ont moins d'habiletés sociales que les filles et sont souvent plus agressifs physiquement que ces dernières. En effet, ils interfèrent constamment dans la gestion de classe, défient l'autorité des professeurs, respectent difficilement les normes scolaires ; ils sont plus spontanément *fauteurs de troubles*. Quant aux filles, même si dans la pratique on soutient qu'elles peuvent aussi être arrogantes, s'exprimer vulgairement et se quereller, on associe plus facilement leurs problèmes de comportement à l'agressivité indirecte², et on convient que ces difficultés dérangent moins la dynamique de classe. Ainsi, les milieux scolaires les déclarent moins en difficulté de comportement. Peut-on penser, alors, que les garçons sont vraiment plus *difficiles* que les filles à l'école ?

2.1.1.1 Des études et des recherches sur les comportements difficiles des garçons et des filles

On trouve probablement les garçons plus difficiles parce qu'ils sont plus agressifs physiquement que les filles, mais on apprend aussi que, contrairement à la croyance populaire voulant que l'agressivité physique augmente avec l'âge, celle-ci se

retrouve particulièrement chez les petits de quatre à sept ans et même chez les bébés³. Vous est-il arrivé récemment d'observer le jeu des tout petits ? Ils crient, ils mordent, ils enlèvent le jouet à l'autre, ils se battent... L'agressivité physique existe déjà et devrait s'atténuer avec l'âge, à mesure que l'enfant se socialise.

Depuis les années 80, les chercheurs s'accordent pour dire que l'agressivité physique ou l'agressivité directe n'est pas la seule et unique forme d'agression, mais qu'il en existe d'autres⁴ ; par exemple, l'agression indirecte qui consiste à manipuler pour tenter de nuire à autrui tout en évitant la confrontation directe. Si on considère que les filles sont plus nombreuses à exercer cette forme d'agression, on voit que les garçons l'utilisent aussi à mesure qu'ils avancent en âge. L'agressivité chez les enfants, qu'elle soit directe ou indirecte, a de graves répercussions d'abord pour eux-mêmes. Ces enfants sont susceptibles d'éprouver plus de problèmes d'ordre personnel, familial et social que les autres enfants ; sur le plan personnel, les garçons et les filles ont plus de problèmes d'hyperactivité et d'inattention que les enfants non agressifs⁵ ; ils ont plus de troubles affectifs, ils ont une piètre opinion d'eux-mêmes et développent des comportements difficiles à l'école et en dehors de l'école. On comprend facilement pourquoi le milieu scolaire s'inquiète tant pour ces enfants. Est-il exact aussi de penser que les garçons sont plus violents que les filles ?

Une analyse récente effectuée à partir des données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) de 1994-1995 faisait

1. Ministère de l'Éducation, *La mésadaptation socio-affective – Éducation préscolaire*, Guide pédagogique, p. 15.
 2. L'agressivité directe est une forme d'agression physique tandis que l'agressivité indirecte est une forme d'agression qui se sert de la manipulation pour nuire tout en évitant la confrontation directe.

3. Richard E. Tremblay, « When Children's Social Development Fails », p. 67. Développement des ressources humaines Canada, *Grandir au Canada*, p. 148.
 4. Kaj Björkqvist et Pirkko Niemelä, « New Trends in The Study of Female Aggression », p. 3-16. Développement des ressources humaines Canada, *Grandir au Canada*. Richard E. Tremblay, *Les enfants violents à l'école primaire [...]*.
 5. Les garçons agressifs ont plus de troubles d'hyperactivité et d'inattention que les filles.

ressortir « qu'il n'y a pas de différence *considérable* entre les comportements des garçons et ceux des filles¹ » lorsqu'on ne tient compte que des fréquences des comportements qui s'écartent suffisamment de la moyenne pour être « *dignes de mention* ». Ce constat vaut pour tous les problèmes d'ordre affectif ou comportemental, quoique l'écart en ce qui a trait à l'hyperactivité apparaisse légèrement plus accentué chez les garçons comparativement aux autres problèmes. Par ailleurs, si l'on porte plus spécifiquement attention aux sous-groupes déviants de garçons et de filles qui sont violents physiquement, on observe peu de différence dans le profil général de ces enfants en fonction du genre. En règle générale, « les enfants agressifs tendent à éprouver des problèmes d'hyperactivité et d'inattention et à venir de foyers marqués par des pratiques parentales inefficaces, de la violence familiale et des liens tendus entre les parents et les enfants et entre frères et sœurs. (...) Les filles et les garçons agressifs semblent défavorisés non seulement dans leurs rapports, mais également dans leur profil psychosocial². » Si les filles semblent moins sensibles au stress, en général, c'est qu'elles contrôlent davantage leurs émotions, même chez les enfants à risque. Lorsqu'elles manifestent de nombreux symptômes oppositionnels, elles apprennent très jeunes que la colère et d'autres expressions négatives sont mal tolérées de leur part et qu'elles doivent exprimer leurs sentiments de manière différente. Dans l'ensemble, le rythme de maturation serait semblable chez les garçons et les filles, sauf en ce qui a trait à l'acquisition du langage et à la capacité d'exercer un contrôle sur soi³.

On observe aussi peu de différence entre les garçons et les filles quand il s'agit de troubles affectifs ; qu'on soit garçon ou fille, quand on a des troubles affectifs, on se retrouve facilement dans la catégorie des doubleurs et on éprouve également des difficultés d'adaptation sociale. Les filles présentent aussi les mêmes symptômes de l'hyperactivité avec un déficit d'attention dont l'intensité est souvent moins importante que celle des garçons qui, eux, grimpent partout et sont souvent exagérément bruyants. Toutefois, selon les autres chercheurs, les garçons présentent plus de symptômes d'hyperactivité/impulsivité et de troubles oppositionnels que les filles⁴.

D'autres recherches⁵ décrivent les troubles de comportement sous le terme de *troubles des conduites* pour rendre compte d'un ensemble de manifestations antisociales qui se réfèrent à des conduites agressives, à la destruction de la propriété et au vol, de même qu'à des dérogations sérieuses aux normes sociales. Ces travaux s'intéressent aux différences familiales et cognitives entre les jeunes avec ou sans trouble des conduites manifesté plus ou moins précocement. Les résultats de ces recherches suggèrent que les caractéristiques personnelles des jeunes, garçons ou filles, interagissent avec les conditions familiales et sociales pour rendre certains d'entre eux plus susceptibles de développer des troubles des conduites. Dans une autre recherche⁶, actuellement en phase préliminaire, sur les élèves du primaire

-
1. Anne-Marie Julien et Heidi Ertl, *Le vécu scolaire des enfants [...]*, p. 24-40.
 2. Debra J. Pepler et Farrokh Sidighdeilami, *Aggressive Girls in Canada*, p. 41.
 3. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, p. 40-41, tiré de Eleanor E. Maccoby, *The Two Sexes – Growing Up Apart, Coming Together*.

-
4. Ministère de l'Éducation et ministère des Services sociaux, *Rapport du comité-conseil sur le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité [...]*.
 5. Document présenté lors d'une table ronde, le 9 juin 2000, *Contribution des caractéristiques familiales et cognitives aux troubles des conduites des jeunes québécois*, Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1998.
 6. Document présenté lors d'une table ronde, le 9 juin 2000, *La persistance de troubles des conduites : étude des profils des enfants les plus à risque*, Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance (GRISE), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

identifiés par les milieux scolaires comme présentant des problèmes de comportement, on remarque que ces jeunes, même s'ils font partie de cette catégorie, se retrouvent avec des difficultés comportementales, cognitives et familiales dont l'ampleur est variable.

2.1.1.2 Des styles d'interaction différenciés

Pourquoi semblons-nous souvent attribuer le *désordre* aux garçons ? Une partie de la réponse semble être liée au fait que les garçons et les filles présentent, dès leur plus jeune âge, des styles d'interaction très différenciés. Pour les enfants, le fait d'appartenir à un sexe plutôt qu'à l'autre constitue une identité qui représente « un puissant organisateur de la représentation de soi¹ ». Bien sûr, les enfants vont puiser à même les représentations de la culture adulte pour construire leur identité et connaître les rôles qui s'y rattachent. Toutefois, la manière dont les enfants intègrent ces différences, intégration qui ne peut être que graduelle compte tenu de leur stade de développement, ne constitue pas un simple décalque de la culture adulte. **Les garçons et les filles construisent aussi leur identité sous le mode de la concurrence et de l'altérité** : l'autre représentant la borne contraire à partir de laquelle il devient possible de trouver un point d'appui pour établir sa spécificité. Selon cette perspective, les contenus de la socialisation en provenance du monde adulte, à la limite accessoires, deviennent autant de repères qui donnent une forme à ce processus de différenciation que représente l'entreprise de construction de l'identité sexuée. En effet, lorsque l'enfant adopte des manières d'être typiques à son sexe, il faut voir aussi qu'il « se confirme comme être sexué et cherche à être reconnu comme tel² ».

On a souvent négligé la force que pouvait avoir, pour les enfants eux-mêmes, ce processus de construction de l'identité sexuée. Dans son avis intitulé *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, le Conseil supérieur de l'éducation a attiré l'attention sur ce dernier phénomène, qui comporte des effets importants sur la vie future des garçons et des filles, que ce soit dans leur manière d'être, dans les interactions qu'ils poursuivent avec autrui et dans leur appréhension générale du monde. En effet, les enfants ne sont pas seulement soumis à la socialisation en provenance du monde adulte, ils se socialisent aussi entre eux et ce dernier processus apparaît tout aussi déterminant. La caractéristique centrale de cette socialisation est qu'elle se déroule entre pairs de même sexe puisque les interactions que les enfants entre quatre et onze ans entretiennent entre eux obéissent à la règle implicite de la séparation des sexes, du moment qu'ils ne sont pas tenus de se plier aux règles de la classe ou du monde adulte. Cependant, ce processus ne se présente pas comme une simple inversion symétrique. À ce sujet, Eleanor Maccoby fait ressortir deux différences principales³. **La première a trait à l'intensité des efforts déployés par l'un et l'autre groupe pour établir sa différence.** Maccoby fait ressortir à ce sujet que « les forces qui travaillent à unir les enfants de même sexe et, de manière complémentaire, à exclure ceux de l'autre sexe, sont plus puissantes chez les garçons⁴ ». En effet, la construction de l'identité masculine « s'effectue principalement en réaction aux éléments de la culture ambiante qui ont été identifiés comme féminins. Plus cette attitude est encouragée par la culture ou le milieu socio-économique d'origine, plus elle gagne en intensité chez les garçons. Les filles, pour leur part, procèdent à la construction de leur identité féminine sans se soucier constamment de la question de savoir si

1. Annick Durand-Delvigne, « Confrontation intergroupes de sexe et identité de genre [...] », p. 112.
2. Pierre Tap, cité par Gilles Brougère, « Les expériences ludiques des filles et des garçons », p. 210.

3. Voir : Eleanor E. Maccoby, *The Two Sexes – Growing up Apart, Coming Together*, p. 51-58.

4. Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, p. 41.

leur féminité a été contaminée par des éléments masculins¹ ». C'est là un trait structurel que l'on retrouve dans la plupart des sociétés, et la culture d'origine n'a d'influence que sur l'intensité de cette manifestation. **La deuxième différence est complémentaire à la première et témoigne en quelque sorte de l'importance plus centrale que représente le groupe de pairs pour les garçons.** Alors que les filles d'âge scolaire font montre d'ouverture envers le monde adulte en étant plus attentives au titulaire de la classe qu'aux autres élèves, les garçons pour leur part sont beaucoup plus intéressés par les interactions qui se produisent dans le groupe de garçons que par ce que dit ou fait l'enseignant ou l'enseignante.

Ces deux différences principales qui ressortent de l'examen de la dynamique des groupes de garçons et de filles ne sont pas sans exercer leurs 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 et vont donc, par le fait même, influencer la perception que les intervenants peuvent avoir des comportements des garçons et des filles.

Dans l'ensemble, « les filles mettent davantage en œuvre un style d'interaction qui se caractérise par la collaboration alors que la rivalité sous-tend aisément les interactions entre garçons² ». Lorsque les filles d'âge scolaire interagissent, on assiste habituellement à des échanges verbaux élaborés qui tiennent compte des points de vue exprimés par les autres membres du groupe, ce qui les incite en retour à participer. Ces styles d'interaction se manifestent particulièrement au cours des activités ludiques qui occupent la part de temps libre des enfants. Les jeux des garçons sont donc beaucoup plus physiques et turbulents que ceux des filles.

En anglais, on définit ces styles de jeux par *rough-and-tumble play*³. « Littéralement, il s'agit des jeux de cabriole et d'activités rudes et sauvages. Il s'agit de toutes ces activités qui (...) consistent à exécuter des mouvements physiques violents dont certains peuvent mimer l'agressivité⁴. » Les activités ludiques des filles renvoient surtout à des jeux de rôles qui évoquent souvent l'univers familial. Elles se caractérisent généralement par des échanges structurés qui impliquent la collaboration des autres membres du groupe. Chez les garçons, les activités ludiques sont plutôt liées « à l'agression, à l'aventure, à la mécanique et aux mouvements⁵ », type d'activité, comme le faisait remarquer Gilles Brougère, « dont la guerre est sans doute l'archétype ». Les différences observées dans les styles d'interaction qui prévalent dans les groupes de garçons et de filles prennent, pour ainsi dire, tout leur relief en situation de conflits. Lorsqu'une fille se retrouve en situation de conflit, elle va habituellement tenir compte des arguments de l'adversaire tout en cherchant à faire valoir son point de vue de manière très vigoureuse. En fait, les conflits entre filles renvoient à des stratégies élaborées qui jouent à plusieurs niveaux. L'agressivité des filles se manifeste dans des formes qui n'empruntent pas toujours la voie du conflit ouvert ; on parle alors d'agression indirecte⁶. Chez les garçons, l'agression est davantage ouverte et peut aller jusqu'à l'agression physique. À la différence des filles qui tiennent compte des arguments d'autrui, les garçons en situation de conflit tendent à exprimer un point de vue unidirectionnel qui ne tient pas compte du raisonnement proposé par l'opposant qui, pour sa part, adopte le

1. *Ibid.*

2. *Ibid.*, p. 43.

3. Cette expression n'a pas d'équivalent en français.

4. Gilles Brougère, *op. cit.*, p. 200.

5. Chantal Zaouche-Gaudron et Jean Le Camus, « La relation père-enfant dans la construction de l'identité sexuée », p. 29.

6. Ce concept d'agression indirecte est d'utilisation récente. De plus, la définition qu'on en donne a parfois laissé place dans le passé à une certaine indétermination étant donné que ce phénomène est plus difficilement observable que l'agression directe.

même comportement. Ces affrontements verbaux donnent souvent lieu à des défis et à un langage plus ordurier qui peut aboutir à de l'agression physique. Même si pour un sous-groupe de garçons déviants, l'agression physique représente un mode plus habituel de comportement, la plupart des garçons ne sont pas agressifs physiquement.

En résumé, on l'a vu précédemment, 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, plus orientés vers la collaboration et plus disponibles envers le monde adulte, ce qui semble laisser croire qu'elles ont moins de troubles de comportement, du moins extériorisés. Les garçons, dans la plupart des cas, utilisent des styles d'interaction plus turbulents où l'agression physique peut être présente parce qu'ils « sont plus spontanément que les filles en situation de concurrence les uns envers les autres pour assurer leur prédominance et maintenir leur statut¹ ». Ces façons d'agir influencent négativement le climat et la gestion de classe et rendent les garçons plus vulnérables à recevoir l'étiquette de l'élève en trouble de comportement. Jusqu'à maintenant, les études et les recherches tendent à démontrer que, lorsqu'il est question de problèmes d'ordre affectif et comportemental, il n'y a pas de différence considérable entre les comportements des garçons et ceux des filles. Elles montrent également la complexité des phénomènes sous-jacents aux troubles de comportement et à la dynamique d'interaction entre les caractéristiques personnelles du jeune et les contraintes environnementales ; elles suggèrent que les difficultés comportementales ont une ampleur variable qui appelle une évaluation plus nuancée de la part du milieu scolaire et une capacité d'offrir des services plus différenciés.

2.1.2 La violence

L'école, on aime bien, mais la récréation, ça c'est vraiment intéressant ! La cloche sonne, c'est le moment d'aller jouer au ballon, à la corde à danser, aux élastiques... Du plaisir, beaucoup de plaisir en perspective. Tout à coup, la bagarre éclate, les coups pleuvent, un enseignant intervient, le plaisir disparaît...

On entend beaucoup dire dans les milieux scolaires que les jeunes sont de plus en plus violents et que c'est inacceptable. La violence répugne ; personne n'aime savoir que des jeunes en agressent d'autres, que les plus vieux s'acharnent sur les plus jeunes et les plus faibles, que beaucoup d'enfants sont maltraités ici et ailleurs. Mais la violence n'est pas nouvelle et à une certaine époque *l'école même était porteuse de violence*. Qu'on se rappelle la chiquenaude derrière l'oreille, la *strap* du directeur d'école, les bagarres dans la cour des garçons...

Tous les enfants identifiés en difficulté de comportement ne sont pas nécessairement des jeunes violents mais, actuellement, plusieurs signes laissent supposer que la violence entre élèves revêt des formes plus graves et a un taux de prévalence plus élevé qu'il y a dix ou quinze ans. Par ailleurs, il est difficile pour le moment d'affirmer qu'il y a un réel accroissement de la fréquence des problèmes de violence puisque les données recueillies et les méthodologies employées sont souvent très différentes. Pour établir avec certitude que la violence est en hausse dans les écoles, il faudrait des études rigoureuses, comparables et établies sur de nombreuses années.

2.1.2.1 La violence au quotidien

Lors des entrevues dans les milieux scolaires, l'ensemble des intervenants ont exprimé leurs préoccupations face à la violence : « La violence verbale est un grand problème dans notre école » ; « la cour de récréation est trop petite et ne permet

1. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*, p. 42.

pas aux enfants de se défouler sainement, alors ils se battent »; « ça devient normal pour un jeune enfant d'en frapper un autre qui le regarde drôlement »; « certains enfants subissent des châtiements corporels à la maison »; « il y a des vols qui se produisent dans les classes »; « je me suis fait agresser, comme surveillante, sur la cour de récré »; « dès la maternelle, les enfants se battent, se chicanent en utilisant la violence verbale et physique ». Tous ces exemples illustrent des comportements qui se multiplient à l'école et en dehors de l'école chez des enfants du préscolaire et du primaire.

La violence chez les jeunes a été attribuée à plusieurs causes ; il est peu probable qu'un seul facteur soit responsable d'un phénomène aussi complexe. Les caractéristiques individuelles, la famille, les pairs, l'école, le voisinage, la collectivité et la situation immédiate sont des éléments nécessaires pour expliquer un comportement violent. De nombreuses études indiquent 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 parmi les plus violents pendant l'enfance. Les causes de l'agressivité sont depuis longtemps l'objet de vives controverses parmi les chercheurs. Freud et Lorenz défendent une théorie de l'agressivité fondée sur l'instinct ; d'autres voient l'agressivité comme le résultat d'un apprentissage ou d'un conditionnement de la société ; pour d'autres, l'agression est une conséquence de la frustration ; enfin, certains introduisent la notion d'agression instrumentale, le comportement agressif étant un moyen d'obtenir du pouvoir matériel ou psychologique. Ce qu'il est important de reconnaître, au-delà des controverses et des définitions reliées aux phénomènes de la violence, c'est qu'elle doit être combattue.

2.1.2.2 Des programmes pour contrer la violence

La littérature internationale qui parle des troubles de comportement à l'école se multiplie depuis plusieurs années. Parmi la diversité de la problématique abordée, deux objets de préoccupation ressortent avec plus de relief : la violence et les brimades. Ces sujets sont traités souvent en termes de statistiques. *Des chiffres qui grimpent* : au Canada, entre 1994 et 1998, le nombre de crimes de violence a augmenté chez les jeunes femmes de 15,7 % (0-17 ans)¹. *Des chiffres qui descendent* : au Canada, en 1999, Statistique Canada nous informe que le taux de criminalité a baissé de 5 % et qu'il est à son niveau le plus bas en vingt ans. Les explications possibles de cette baisse : une population vieillissante, une économie vigoureuse, de nouvelles approches de la prévention et de la solution aux crimes². *Des chiffres qui font peur* : aux États-Unis, on estime qu'il y aurait annuellement en moyenne 6 000 jeunes qui sont tués par leurs pairs ou qui se suicident entre les murs de l'école³. Par ailleurs, au primaire, les incidents les plus fréquents se présenteraient sous forme de bousculades, d'accrochages, de gifles, d'insultes verbales et surtout de vols. Alors, même si le Québec est encore loin des niveaux de violence états-uniens, nous sommes aspirés par la spirale infernale amorcée par nos voisins du Sud et une société qui se préoccupe de ses enfants devrait, de toute urgence, tout arrêter pour comprendre et réagir⁴.

Quelle que soit la réalité des manifestations de la violence à l'école, quelle que soit la perception qu'on s'en fait, quels que soient les portraits statistiques qui y sont reliés et les causes qu'on recherche, la violence préoccupe particulièrement les dirigeants gouvernementaux qui mettent en place différents programmes pour lutter contre elle dans les établissements scolaires.

1. En 1994, 4 882 jeunes filles étaient arrêtées pour crime de violence; on en retrouve 5 652 en 1998.

2. Conseil canadien de développement social. Communiqué.

3. Sophie Body-Gendrot, « La violence dans l'école américaine [...] », p. 334.

4. Association francophone internationale des directeurs d'établissement scolaire, *La sécurité à l'école : responsabilité du chef d'établissement ?*, p. 24.

En France, par exemple, le ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie a présenté plusieurs plans pour lutter contre la violence à l'école. Le dernier plan, en date, a été annoncé en janvier dernier. Parmi les mesures mises en place, on retrouve des clubs antiviolence permettant un dialogue entre les adultes et les jeunes, dans tous les établissements. À l'école primaire, des pratiques nouvelles en matière de discipline seront proposées après discussion avec les partenaires intéressés et une plus grande place sera faite à l'apprentissage de la morale.

En Angleterre, depuis 1998, les *Local Education Authorities* (instance intermédiaire entre l'école et le ministère de l'Éducation) doivent légalement préparer un plan pour venir en aide aux élèves qui ont des problèmes de comportement; de même les États membres de la communauté européenne ont mis sur pied des groupes d'experts pour développer la coopération européenne sur la question de la sécurité en milieu scolaire et de la violence à l'école.

Plus près de nous, au Nouveau-Brunswick, la Loi sur l'éducation a été modifiée par une clause qui vise à créer un milieu propice à l'apprentissage et au travail dans les écoles, et oblige les districts scolaires à prévoir un plan dans ce sens ; on y précise la liste des comportements qui ne seront plus tolérés et les mesures qu'il convient de prendre ; la tolérance zéro semble être à l'honneur.

En Ontario, le ministère de l'Éducation vient de publier un code de conduite qui s'adresse autant aux commissions scolaires qu'aux directions d'école, aux enseignants et autres personnels, aux étudiants, aux parents, aux policiers et aux membres de la communauté afin que tous se sentent responsables de ce code de conduite qui vise à ce que chacun puisse se sentir en sécurité à l'école.

Au Québec, plusieurs programmes sont mis sur pied dans les écoles avec la collaboration des services sociaux et des services policiers pour apprendre aux jeunes à gérer leurs conflits. On privilégie particulièrement les programmes reliés à

l'apprentissage de la démocratie et à l'éducation en matière de droits et libertés.

En résumé, comme on peut le voir, la violence dans les milieux de l'éducation est une préoccupation importante ; mais ce n'est pas tant la violence elle-même que le changement de la nature des actes de violence et l'âge des auteurs qui inquiètent. Toutefois, il faut d'abord accepter de la reconnaître quand elle existe dans l'école ; il faut en parler, la dénoncer publiquement. Les problèmes de violence à l'école sont le résultat d'interactions complexes au niveau des individus, de la famille, de l'école, de l'environnement social et communautaire. La réduction de la violence doit donc passer par la prise en charge des communautés visées pour et par elles-mêmes.

2.1.3 Les brimades

Dans un coin de la cour, un jeune élève est seul et ne joue pas avec les autres. Un petit groupe de « grands » s'approchent. Celui qui semble le « chef » s'adresse au petit pour le harceler... 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.

2.1.3.1 Un phénomène de groupe sous-estimé

Depuis une vingtaine d'années, les milieux scolaires et les chercheurs de divers pays ont commencé à porter une attention accrue au phénomène du harcèlement entre élèves.

Jusqu'alors, ce phénomène était perçu comme un problème mineur lié à la dynamique normale des groupes d'enfants. Toutefois, à la suite de suicides d'enfants de niveau primaire et du premier cycle du secondaire, qui étaient victimes de harcèlement par leurs pairs, et du tapage médiatique, le harcèlement entre élèves est devenu un objet majeur d'attention. Quoique le vocabulaire donne lieu à

diverses expressions pour qualifier ce phénomène, on emploie généralement le mot « brimade » pour le définir, tandis qu'en anglais, on utilise le mot *bullying*.

Bien sûr, toutes les interactions qui se produisent dans un groupe ne constituent pas du harcèlement. Il est en quelque sorte normal de retrouver, à l'intérieur d'un groupe, des affrontements, de l'incompréhension ou du mécontentement. Cependant, entre ces comportements et ceux qui peuvent être définis comme étant condamnables, on retrouve une zone grise qui, depuis quelques années, va en s'élargissant, de sorte que l'on ne peut établir une frontière précise entre les comportements acceptables et ceux qui ne le sont pas puisque la gamme de brimades « comporte une zone *sombre*, dessine son centre dans la zone *grise* et pousse des tentacules jusqu'à la zone *claire*. Faute d'une définition qui les situe de manière plus précise, les brimades ne sont pas clairement reconnues comme un problème de comportement, de sorte que les frontières de la déviance tendent à rester vagues et ambiguës¹ ».

On peut définir les brimades comme « un 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 groupe² ». Comme toute forme d'agression, elles peuvent s'exprimer directement (physiquement ou verbalement) ou indirectement (médisance, exclusion du groupe). Par ailleurs, pour bien différencier les brimades des autres types de comportements agressifs, Dan Olweus, l'un des premiers chercheurs à s'être intéressé à ce phénomène, propose trois critères principaux : « a) un comportement agressif ou visant délibérément à nuire, b) adopté de façon répétée et pendant longtemps, c) dans une relation interpersonnelle caractérisée par un rapport de

force inégale. » Autrement dit, ce qui caractérise les brimades des autres formes de mauvais traitements, c'est qu'elles ont « les caractéristiques des rapports bourreau-souffre-douleur³ ».

Pourquoi s'attarder aux brimades ? Parce que ce phénomène touche de nombreux élèves, qu'on y retrouve des « victimes et des harceleurs » et que ce sont les plus jeunes qui y sont le plus exposés. D'après des données recueillies en Norvège et dans d'autres pays comme le Canada, les garçons sont le plus souvent « victimes » et « auteurs » des brimades décrites (attaques ouvertes à l'encontre de la victime) ; les filles sont davantage exposées à des formes de brimades indirectes (rejet, mise en quarantaine), souvent faites par les garçons ; le problème des brimades entre filles existe, mais il est peu connu et peu documenté.

2.1.3.2 Les mythes reliés aux brimades

Les recherches sur les brimades ont réussi à démystifier quelques croyances. On pense spontanément que plus il y a d'élèves en classe ou dans l'établissement scolaire, plus le problème des brimades est aigu ; les données recueillies auprès de plus de sept cents écoles en Norvège n'ont pas décelé une corrélation entre l'ampleur des problèmes des brimades et l'effectif de l'école ou de la classe. On pense souvent aussi que les brimades sont les conséquences de la rivalité entre élèves sur le plan scolaire et que les auteurs de brimades veulent riposter contre leurs échecs scolaires ; or, les harceleurs et les victimes obtiennent souvent des notes très inférieures à la moyenne. Enfin, on a l'impression que la victime est visiblement différente des autres ; qu'elle est obèse, porte des lunettes ou s'habille différemment des autres ; là aussi, aucune donnée empirique ne soutient cette hypothèse.

1. Yohji Morita, « La brimade comme problème de comportements [...] », p. 336.

2. *Ibid*, p. 331.

3. Dan Olweus, *Les problèmes de brimade à l'école*, p. 354-355.

Alors où est l'origine de ce phénomène ? Quel est le portrait de la victime ? Et du harceleur ? Les victimes, garçons ou filles, sont généralement d'un naturel inquiet, se sentent stupides, sont peu sympathiques et plutôt soumis ; les garçons ont souvent une fragilité physique. Quelquefois cependant, on peut déceler des victimes provocatrices qui sont surtout des jeunes angoissés et agressifs ; on les qualifie souvent d'hyperactifs. Quant au harceleur, il présente une autre image ; il est impulsif, aime dominer et, s'il s'agit d'un garçon, il est souvent plus fort physiquement que ses victimes. Il semble même, d'après les recherches (Olweus 81, 84, 86, Pulkinen, Tremblay 92), qu'il est peu porté à l'anxiété et qu'il a une très bonne opinion de lui-même.

Nous connaissons les profils des victimes et des auteurs de brimades ; peut-être même que ces images nous font penser vaguement à certains élèves... Que deviennent-ils une fois adultes ? Que deviennent-ils si, tout au long de leur parcours scolaire, ils ont joué ces rôles sans qu'aucune intervention ne vienne arrêter ces brimades ? Les victimes devenues adultes et qui ont été longtemps des souffre-douleur sont davantage sujettes à la dépression et n'ont pas une très haute estime d'elles-mêmes. Les harceleurs, eux, ont de fortes chances de se retrouver avec des casiers judiciaires.

Les brimades concernent presque tout groupe où les individus sont en interaction ; elles sont presque indissociables de la vie quotidienne. À l'école, elles touchent à des valeurs et des principes fondamentaux : le droit de se sentir en sécurité à l'école et d'être à l'abri des humiliations répétées. Il est donc important de s'en occuper et de mettre en place des mesures pour intervenir auprès des victimes autant qu'auprès des bourreaux.

2.1.3.3 L'importance du phénomène

Dans une enquête menée en 1983-1984, Olweus a établi que 15 % des élèves de niveau primaire étaient impliqués « de temps en temps », soit comme agresseurs (7 %), soit comme victimes

(9 %), alors que 1,6 % se retrouvaient dans les deux catégories. Si on restreint l'échantillon à ceux qui sont agressés ou qui sont agresseurs « environ une fois par semaine », il ressort que 5 % des élèves des écoles primaires norvégiennes « se trouvaient impliqués dans des problèmes de violences plus graves en tant que victimes ou agresseurs, soit environ un élève sur vingt¹ ». Cette enquête a été reprise dans plusieurs pays européens, en Amérique du Nord, en Australie et au Japon « avec des taux de prévalence similaires, voire plus élevés² ».

En 1999, Santé Canada publiait les données relatives au volet canadien de deux enquêtes menées en 1993-1994 et 1997-1998, dans le cadre d'une étude multinationale menée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Quoique les données présentées soient plus difficiles à interpréter quant à l'intensité du phénomène, puisque la question portait sur les cas de harcèlement à l'intérieur d'un semestre plutôt que sur une période beaucoup plus courte, elles nous donnent quand même un aperçu de son ampleur : 42 % des garçons et 35 % des filles de 6^e année ont déclaré en 1997-1998 avoir été victimes de harcèlement à l'école au cours du semestre, tandis que 35 % des garçons et 28 % des filles ont déclaré en avoir harcelé d'autres à l'école, au cours de la même période³.

Ce qui étonne le plus, c'est que, malgré l'importance du phénomène, les enseignants et les directeurs semblent sous-estimer le problème et réagiraient peu pour y mettre un terme. On peut émettre l'hypothèse voulant que cette relative inaction soit liée en partie au mythe entourant le caractère prétendument normal de ce type d'interactions : à l'intérieur d'un groupe il y a souvent des affrontements. De plus, les enfants s'ouvriraient peu pour informer les enseignants et leurs parents de ce qu'ils vivent à ce sujet, surtout s'ils sont agresseurs. Les

1. Dan Olweus, *op. cit.*, 1999, p. 23.

2. *Ibid.*, p. 24.

3. Allan J.C. King *et al.*, *La santé des jeunes; Tendances au Canada*, p. 24.

parents, pour leur part, n'aborderaient pas vraiment ce genre de question. On peut aussi penser que comme ces harcèlements se vivent très souvent dans la cour de l'école ou aux alentours, ils sont moins soumis aux règles explicites d'encadrement.

2.1.3.4 Les brimades et la cour d'école

Il semble évident que le lieu le plus propice à la désorganisation, à la violence sous toutes ses formes et à l'expression des diverses difficultés de comportement est bien la cour de l'école. La cour de l'école ne présente pas toujours un aménagement récréatif intéressant et pertinent au développement des jeunes. L'école où l'enfant passe beaucoup de temps par année (et il en passera encore plus en fréquentant des services de garde en milieu scolaire), ne tient pas suffisamment compte des besoins des enfants en terme d'environnement favorable au jeu ; ceux-ci s'adaptent tellement bien à leur environnement que la plupart des écoles mettent peu en doute l'effet de leur aménagement sur la qualité du jeu. L'image du terrain de jeu traditionnel demeure celle d'une série d'équipements de métal ou de ciment achetés souvent par catalogue et ancrés dans l'asphalte, à des endroits plutôt arbitraires¹.

Avec un tel environnement, on ne doit pas se surprendre que, parfois, les enfants puissent avoir de la difficulté à laisser libre cours à leur spontanéité ludique et puissent en arriver à manifester certains comportements inadaptés. Dans tout espace donné, les enfants trouvent le temps de s'amuser comme ils le peuvent. Olweus (1992), dans un programme d'intervention qu'il propose pour contrer les brimades à l'école, présente des mesures au niveau de l'établissement qui ont pour objet l'amélioration de la surveillance pendant les récréations et l'heure du déjeuner, de même que l'amélioration de l'aspect de la cour de récréation.

Selon ces études, le harcèlement et les actes de brutalité sont moins fréquents quand il y a un nombre suffisant d'adultes pour assurer une présence parmi les élèves, pendant les récréations et les heures des repas. Bien entendu, il ne suffit pas que ces adultes soient présents, mais qu'ils soient prêts à intervenir rapidement et énergiquement². Ce message doit être clair : pas de violence entre élèves. La prévention des brimades peut aussi passer par des aménagements de temps et d'espace ; par exemple, l'organisation de la période de récréation des grands et petits à des moments différents ; des surveillances accrues dans certains endroits de la cour plus propices aux brutalités que d'autres, et un environnement extérieur bien équipé et attrayant qui incite à des activités positives.

En résumé, les brimades sont une forme de harcèlement entre élèves et constituent un phénomène sous-estimé par son ampleur, son intensité et ses conséquences ; on commence seulement à prendre la mesure exacte de ces conséquences, entre autres, la perte de l'estime de soi et les souffrances morales qui mènent à l'absentéisme scolaire et même au suicide. Les élèves dont le comportement est difficile, qu'ils soient garçons ou filles, qu'ils présentent des troubles reliés à l'agressivité, qu'ils soient violents ou harceleurs, ne forment pas nécessairement un groupe homogène et leurs troubles de comportement sont souvent associés à d'autres problèmes d'adaptation. De plus, on associe aux caractéristiques personnelles de ces enfants d'autres facteurs qui se présentent à différents moments du développement de l'enfant : le contexte familial, par exemple, influe grandement sur l'adaptation sociale de l'enfant ; le contexte scolaire et le contexte social interviendront à leur tour.

1. Jean-Guy Sabourin, *L'innovation en environnement scolaire*, Thèse de maîtrise en éducation, 147 p.

2. Dan Olweus, *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*, p. 59-64.

2.2 L'environnement familial

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, pour l'enfant et pour l'école, cette participation des parents est importante.

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. L'école prendra ensuite le relais en proposant aux enfants des apprentissages plus explicites, c'est-à-dire moins diffus que ceux vécus dans l'environnement familial.

2.2.1 La famille d'aujourd'hui

Les transformations rapides qu'a connues la structure familiale en ont amené plusieurs à faire l'hypothèse que ces changements importants de même que le travail des femmes à l'extérieur du foyer pouvaient être à l'origine de l'augmentation des problèmes de comportement chez les enfants et de délinquance chez les adolescents. Renée Dandurand et Daphné Morin (1990) ont effectué à ce sujet une importante revue de la littérature scientifique concernant l'impact des changements familiaux sur les enfants de l'école primaire où elles distinguent trois étapes principales dans les approches que les chercheurs ont étudiées en ce

qui a trait aux transformations de la structure familiale. « Avant 1965, on considérait la famille brisée et la famille monoparentale comme des *familles déviantes* [...] Cependant, certains chercheurs américains et français avaient déjà établi que les enfants de familles monoparentales fonctionnaient mieux que ceux des familles biparentales à climat conflictuel. »

« Après 1965, alors que les changements familiaux sont plus nombreux, on s'attache à démontrer le caractère nocif pour l'enfant d'une famille où l'un des parents (surtout le père) est absent, par rapport aux familles biparentales dites intactes. La plupart des études de la question comparent et évaluent les enfants dans diverses structures familiales [...] avec l'hypothèse de départ que, dans les familles non traditionnelles, on trouve forcément des problèmes chez les enfants.

« Pendant les années 1970, alors que les changements familiaux apparaissent plus inéluctables, les études comparatives se poursuivent mais s'amorce une nouvelle approche, moins normative. On passe de l'attitude qui postule nécessairement un problème, à la recherche des effets du divorce sur l'enfant, effets parfois nuls ou nocifs, mais parfois bénéfiques aussi.

« En examinant plus finement la question étudiée, on se rend compte que les difficultés observées chez des enfants de familles monoparentales s'amoindrissent ou s'atténuent si on prend en considération le statut socio-économique des familles, ou encore le temps écoulé depuis le deuil ou la séparation des parents. [...] On se rend compte que le divorce ne produit pas d'effets uniformes sur les enfants. Cela dépend surtout de l'histoire et des pratiques parentales...¹ »

1. Renée B. Dandurand et Daphné Morin, *L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire*, p. 6-7.

D'une approche centrée sur le statut familial, la recherche en est venue, au fil du temps, à définir de manière plus fine la variété des facteurs en cause. Autrement dit,

« cette évolution d'ensemble permet de mettre en lumière que si la structure familiale peut jouer un rôle, les problèmes personnels des parents reliés particulièrement à leur statut économique, les problèmes de séparation, de divorce, de dépression, de consommation abusive d'alcool et de drogue ainsi que leurs pratiques éducatives et leur engagement dans les activités scolaires peuvent aussi exercer une influence sous-jacente et simultanée beaucoup plus déterminante¹ ».

On a beaucoup parlé de la situation de la famille monoparentale dirigée principalement par la mère comme étant l'une des causes des troubles de comportement des enfants. Ce type de famille fait vivre l'expérience de la séparation et du divorce aux enfants, et cela de plus en plus jeunes. Ainsi, au Canada, « parmi les enfants nés au début des années 80, un sur quatre avait vécu dans un foyer monoparental avant d'avoir atteint dix ans. À la fin des années 80, à peu près le même nombre avait connu l'éclatement de leur famille avant leur sixième anniversaire. En outre, parmi la cohorte née au début des années 90, 15,4 % avaient vécu dans une famille monoparentale au cours des deux premières années de leur vie² ». Par ailleurs, la monoparentalité n'est pas une situation dans laquelle les enfants vont demeurer en majorité jusqu'à l'âge adulte. En fait, près de 60 % des enfants dont les parents se sont séparés avant leur dixième anniversaire vivaient déjà dans une famille recomposée avant d'atteindre cet âge³. La souffrance que ces enfants ressentent à des niveaux divers, selon le contexte de la séparation

des parents, le sexe et l'âge de l'enfant au moment de la séparation, peut se manifester soit par de l'agressivité ou par des troubles intériorisés. De même, l'expérience de la recomposition familiale serait difficile pour plusieurs et, encore une fois, le niveau de stress ressenti varierait en fonction du sexe et de l'âge de l'enfant⁴. Comme l'écrit Maurice Berger, « on attribue trop souvent aux enfants qui ont subi une séparation une capacité de se représenter ce qui se passe en eux très supérieure à leurs possibilités⁵ ».

Cependant, on retrouve des jeunes qui vivent du stress aussi dans les familles biparentales, comme on retrouve des enfants agressifs dans toutes les familles. Toutefois, ce qu'il est important de retenir, **c'est qu'on reconnaît aujourd'hui le rôle que joue l'environnement immédiat sur la possibilité que l'enfant puisse manifester des comportements agressifs et que cet environnement n'est pas statique mais dynamique**. De plus, lorsqu'un enfant est aux prises avec des événements stressants qui mettent en question sa capacité naturelle de donner un sens positif au monde qui l'entoure, il y a là une *lumière rouge* qui doit s'allumer pour ceux qui ont charge d'accompagner ce jeune tout au long de son développement.

2.2.2 Les pratiques parentales

Des chercheurs comme Beaumrind (1971, 1991) et Alles-Jardel (1995) ont défini trois principaux types de pratiques éducatives. D'abord, des pratiques autoritaires axées sur l'importance du contrôle et une grande exigence de maturité ; comme ces pratiques impliquent peu de chaleur affective et se soucient peu d'apporter une communication efficace, les enfants soumis à ces pratiques ont souvent des difficultés d'ordre psychologique, ils sont peu confiants en eux-mêmes, ne

1. Laurier Fortin et F. Francis Strayer, « Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement [...] », p. 8.
 2. Nicole Marcil-Gratton, *Grandir avec maman et papa ?*
 3. *Ibid.*

4. Laurier Fortin et F. Francis Strayer, « Les troubles de comportement à l'école ».
 5. Maurice Berger, *L'enfant et la souffrance de la séparation [...]*, p. 17.

sont pas vraiment autonomes et développent des problèmes scolaires de toutes sortes. Ensuite, les pratiques plus démocratiques où on adopte une communication de qualité, une participation chaleureuse et où on met l'accent sur le contrôle de soi ; cette façon de faire encourage le développement d'un profil d'enfant confiant en lui-même, autonome, compétent sur le plan social et bien adapté à la vie scolaire. Enfin, les pratiques permissives où le contrôle est faible : soumis à ces dernières pratiques, l'enfant offre l'image d'un jeune anxieux, impulsif, peu motivé et centré sur lui-même, et qui s'adapte difficilement à la vie scolaire. Il ressort 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.

Or, on sait que l'apparition de conduites anti-sociales, l'augmentation de leur nombre et leur maintien constituent un processus enclenché par la combinaison de plusieurs facteurs. Ainsi, quoique les caractéristiques personnelles de l'enfant et des parents, de même que le statut économique de la famille jouent un rôle éminent, les pratiques parentales inefficaces apparaissent aussi comme un facteur dont l'influence est importante puisque les probabilités qu'un enfant soumis à de telles pratiques éprouve des difficultés de comportement sont extrêmement élevées. Les données de l'ELNEJ confirment l'importance des pratiques parentales pour le développement harmonieux de l'enfant et plusieurs s'entendent pour dire que celles-ci constituent un prédicteur plus fiable que n'importe quelle autre caractéristique familiale prise isolément. Toutefois, les connaissances actuelles ne permettent pas de dégager quel aspect des pratiques parentales contribue le plus au développement des troubles extériorisés¹.

Les recherches en éducation familiale (Pourtois et Desmet, 1989) définissent cette éducation comme une activité volontaire d'apprentissage de la part des parents en vue d'encourager chez leur enfant l'émergence de comportements jugés positifs et de réduire la production de comportements jugés négatifs. Ces recherches tendent à démontrer aussi que l'influence est réciproque, car l'enfant, par sa présence, ses exigences et son identité, constitue en retour un élément non négligeable d'influence sur les membres de la famille².

2.2.3 La collaboration famille-école

2.2.3.1 La participation des parents à la vie scolaire

Le début de la scolarisation constitue une période critique pour la réussite scolaire de chaque enfant. Plusieurs études ont démontré l'impact du rendement scolaire durant les premières années du primaire sur le rendement scolaire ultérieur³. Un des facteurs associés à la réussite scolaire chez les jeunes enfants d'âge scolaire est la coopération famille-école et la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant.

Or, quand on parle de jeunes qui ont des problèmes de comportement et de leur incapacité, dans plusieurs cas, à obtenir un rendement scolaire satisfaisant, on attribue ces difficultés, notamment, au manque de coopération famille-école et à la faible participation des parents à la vie scolaire de leur enfant. Qui n'a jamais entendu les intervenants scolaires souligner les difficultés d'entrer en contact avec les parents des enfants en difficulté de comportement pour les inviter à participer à la

1. Rollande Deslandes et Égide Royer, *Style parental, participation parentale [...]*, p. 63-80.

2. Monique Allès-Jardel et Christiane Ciabrini, *Adaptation scolaire et sociale d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire*, p. 77-79.

3. Sylvie Normandeau et Isabelle Nadon, *La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année*, p. 151.

vie scolaire de leur enfant ? « Selon Comer et Hayse (1991), Espstein, (1987, 1990, 1992), Espstein et Daube (1991), la participation scolaire est multidimensionnelle et renvoie à la participation aux activités et aux programmes d'éducation à l'école et au processus de décision et de gestion de l'école, à la valorisation de l'école par les parents et à leurs attentes face à la réussite scolaire, à l'aide effective et au soutien apportés à la maison, à la supervision des activités scolaires¹. » La disponibilité des parents est un élément important qui peut affecter la réussite scolaire, mais il faut aussi souligner la qualité du soutien qu'apporte chaque mère ou chaque père quand il s'agit d'aider son enfant à réussir.

2.2.3.2 La qualité du soutien parental

Une étude récente de Normandeau et Nadon révélait que si la réussite scolaire des enfants est influencée par les habiletés intellectuelles et le comportement de l'enfant, par l'éducation des parents et leur revenu socio-économique, il faut aussi signaler non pas nécessairement la fréquence des contacts famille-école mais la **qualité de ces contacts** qui est associée au rendement scolaire des enfants. Quand on est parent d'un enfant en difficulté de comportement, on manifeste souvent un sentiment d'impuissance vis-à-vis l'école ; souvent, les problèmes quotidiens reliés à l'éducation de cet enfant *difficile* et le manque d'habiletés éducatives font apparaître la culture scolaire comme étrangère. Les enfants qui ont des difficultés scolaires ou des problèmes de comportement nécessitent une participation plus soutenue de la part des parents (Gorges et Elliott, 1995). Il faut, alors, de la disponibilité de leur part mais, selon Scott Jones (1987 ; 1995), c'est la qualité du soutien offert par les parents qui affecte la réussite scolaire et permet à l'enfant de mieux s'adapter aux exigences scolaires. Les études sur la qualité

du soutien aux devoirs et à la vie scolaire soulignent que ce n'est pas tant nécessairement le temps dévolu à aider l'enfant à faire ses devoirs, mais le fait de l'aider à résoudre les problèmes qu'il a avec ses devoirs qui est important (Clark, 1993)². C'est aussi l'intérêt et les habiletés du parent à faire participer activement l'enfant à ses apprentissages (Hers et McDeritt, 1984; Portes, 1988; Scott Jones, 1987).

En résumé, pour Lautrey (1980), les pratiques éducatives sont déterminées par les conditions de vie. Ainsi, il fait l'hypothèse qu'« un environnement présentant à la fois des perturbations capables de susciter des déséquilibres et des régularités capables de susciter des rééquilibrations semble plus favorable qu'un environnement riche en régularités mais pauvre en perturbations ou pauvre en régularités et riche en perturbations »³. Les enfants qui réussissent le mieux ont des parents qui les aident à explorer, qui questionnent, qui orientent les tâches, donnent des encouragements, proposent la vérification des résultats en s'assurant que l'enfant reconnaît la conséquence de ses actions. En ce sens, « les enfants pauvres ne sont pas toujours désavantagés et les enfants désavantagés ne sont pas toujours pauvres⁴ ».

Quand on sait que l'enfant se développe par l'assimilation des propriétés de son environnement et par la façon dont il apprivoise le changement, comment l'école, qui elle aussi joue un rôle d'influence dans le développement de l'enfant, peut-elle s'assurer qu'elle offre un environnement plus souple où les régularités et les perturbations sont présentes en nombre suffisant pour favoriser un bon développement de l'enfant ?

1. *Ibid.*, p. 153.

2. Laurier Fortin et F. Francis Strayer, *op. cit.*, p. 154.

3. *Ibid.*, p. 78.

4. Comité consultatif fédéral-provincial-territorial sur la santé de la population, *Pour un avenir en santé [...]*, p. 73.

2.3 L'environnement scolaire

« Ils sont au coin 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, où ils passent la majorité de leur temps, soit le témoin de problèmes sur le plan du comportement social et du développement. Si l'école joue un rôle dans le développement de l'autonomie et de la socialisation du jeune, certaines études lui attribueront aussi un rôle dans le développement des troubles de comportement ou de la violence¹.

2.3.1 La relation enseignant-élève

La relation enseignant-élève est une interaction sociale où entre en jeu un grand nombre de variables qui influent sur les attitudes des enseignants envers leurs élèves. Il est évident que les attitudes des enseignants ne sont pas seules en cause dans l'expérience scolaire de l'élève ; il faudrait aussi s'attarder aux valeurs sociales véhiculées par le milieu scolaire et par la société elle-même. Cependant, on considère qu'une relation enseignant-élève stimulante peut entraîner un vécu scolaire positif.

En général, les difficultés de comportement apparaissent principalement dans la famille et lors de l'entrée à l'école quand l'enfant n'a pas encore

développé les habiletés nécessaires à une interaction efficace. Il généralise ses comportements d'opposition et d'agressivité à l'environnement scolaire ; il s'intéresse peu ou pas à l'apprentissage, affiche une conduite agressive envers ses pairs, est constamment en situation d'échec, s'associe à des déviants et raffine ses conduites antisociales². Naturellement, ces comportements peu accrocheurs ne sont pas tellement invitants et poussent le milieu scolaire à réagir. On n'est pas vraiment surpris d'apprendre, comme l'expliquent Potvin et Rousseau (1993), que, souvent, la relation enseignant-élève est plus négative lorsqu'il s'agit de jeunes en difficulté scolaire et sociale que lorsqu'il s'agit de jeunes sans difficulté.

La relation enseignant-élève marque positivement ou négativement l'expérience scolaire du jeune. Salomon et Féat (1991) ont mené une étude en rapport avec les perceptions, les attentes et les pratiques éducatives des enseignants envers les garçons et les filles du niveau primaire. Les résultats de l'étude indiquent que les enseignants s'attendent d'abord à ce que les élèves soient intéressés, intelligents et dynamiques. Ils utilisent aussi un vocabulaire différent pour décrire un garçon ou une fille qui arrive dans leur classe : selon eux, le garçon est agressif et agité, la fille est plus tranquille et plus docile et, à partir de ces éléments, ils ont tendance à évaluer plus favorablement les filles que les garçons.

Puisque nous savons combien **la qualité du rapport de l'enseignant avec son élève est importante pour que l'enfant puisse entreprendre un parcours scolaire satisfaisant**, comment expliquer les différentes attitudes qu'ont les enseignants envers les garçons et les filles, si ce n'est par le biais de certaines valeurs inhérentes à la société dans laquelle on évolue : les différences sexuelles sont de celles-là. Les comportements des enseignants envers les garçons et les filles se traduisent souvent différemment. Plusieurs recherches révèlent différentes attitudes à ce sujet. Sadbec, Sadker

1. Laurier Fortin et F. Francis Strayer, « Caractéristiques de l'élève en troubles de comportement [...] », p. 11.

2. *Ibid.*, p. 201.

et Klein (1991) rapportent, par exemple, que les garçons reçoivent plus d'éloges ou de critiques que les filles ; ils soulignent que les enseignants réagissent plus aux comportements des garçons qu'à ceux des filles. Les enseignants attribuent à un manque d'effort les erreurs des garçons, tandis qu'ils ont tendance à penser que l'échec des filles est probablement une insuffisance intellectuelle. Botkin et Twardooz (1988) ont observé que les enseignantes de maternelle expriment plus d'affection aux filles qu'aux garçons¹. Plusieurs études menées au préscolaire et d'autres, au primaire et au secondaire (Potvin, Rousseau) confirment que les enseignants trouvent plus attachantes les filles que les garçons². Toujours selon Potvin et Rousseau (1991, 1992, 1993), les garçons adoptent des comportements agressifs, actifs, non coopératifs, peu réceptifs à l'apprentissage...

On pourrait continuer ainsi à énumérer ce que les recherches nous apprennent sur les comportements de l'enseignant vis-à-vis son élève et on y retrouverait sans doute la conception personnelle de chaque enseignant concernant *l'élève garçon* et *l'élève fille*. On se reporte souvent à un profil actif et agressif pour le garçon, à un profil calme et passif pour la fille. **Ces connaissances devraient amener les enseignants à observer leurs attitudes et à apprendre à les nuancer.**

Si la relation entre l'enseignant et son élève peut contribuer à augmenter ou à diminuer les difficultés de comportement de celui-ci, l'encadrement fourni par les enseignants, les règles de conduite édictées par les adultes et le climat de l'école peuvent aussi être des éléments ayant une influence sur le comportement du jeune élève. Une école centrée sur la réussite scolaire « qui propose un bon ajustement entre les caractéristiques personnelles du jeune et celles des services éducatifs adaptés à ses besoins favorise un bon climat de

classe et d'intégration scolaire et sociale du jeune à l'école » (Picard, Fortin et Bigras, 1995³), ce qui représente autant de facteurs de protection pour diminuer les troubles de comportement. Quant à l'attitude de l'enseignant envers les garçons et les filles, si celles-ci entretiennent plus facilement de bons rapports avec les intervenants scolaires, il doit bien exister dans les écoles des agents d'éducation capables d'apprécier le caractère actif, indépendant et non conformiste attribué souvent aux garçons et d'utiliser ces comportements sous un angle positif afin de les stimuler à *aimer le succès scolaire*.

2.3.2 Le métier d'élève

Lorsque l'enfant arrive à la garderie ou à la maternelle, il 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. Il doit apprendre les règles de la vie en commun avec un groupe d'enfants du même âge, obéir à certaines activités ludiques qui se déroulent dans un cadre quotidien qui n'est plus celui de la famille et se plier aux directives de nouvelles figures d'autorité adultes. Toutefois, la véritable transition, c'est lorsque l'enfant arrive au primaire et qu'il doit faire l'acquisition non seulement de nouveaux savoirs, mais aussi apprendre les rudiments de ce que sera, pour de nombreuses années à venir, son métier d'élève. Cette transition, que Bianka Zazzo a qualifiée de « grand passage »⁴, s'opère avec un succès variable chez les enfants, en fonction des expériences de socialisation préalables qu'ils ont vécues, en particulier dans le milieu familial.

L'importance qu'a prise la réussite scolaire dans le monde d'aujourd'hui fait souvent perdre de vue que l'école a aussi pour fonction de socialiser les enfants à un univers de règles communes qui, par définition, se présentent au départ à l'enfant comme

1. Pierre Potvin et Louise Paradis, *Attitudes des enseignants de maternelle selon le sexe des élèves*, p. 42-43.

2. *Ibid.*, p. 48.

3. *Ibid.*, p. 200.

4. Bianka Zazzo, *Un grand passage de l'école maternelle à l'école primaire*.

une contrainte extérieure. C'est à ce second versant, souvent occulté, que Perrenoud s'attache lorsqu'il met en relief les diverses composantes du *métier d'élève*, composantes qui font essentiellement référence aux modalités spécifiques qui viennent régler l'interaction entre l'élève et l'enseignant, plutôt qu'à ce premier versant que représente l'acquisition des savoirs. Et c'est en soumettant ces deux versants à un éclairage mutuel, que se révèle la **tension qui habite l'enfant autour de l'idéal à atteindre du bon élève que lui propose le milieu scolaire** puisque, pour accéder au statut de *bon élève*, il faut nécessairement qu'il présente une égale aisance dans ces deux registres de comportements attendus. En effet, selon Perrenoud, « être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes, c'est aussi être disposé à *jouer le jeu*, à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme autant que de la compétence. L'habitus¹ des élèves les prédispose inégalement à ce conformisme, même s'ils en sont intellectuellement capables² ». « Assimiler le curriculum, ajoute Régine Sirota, c'est [...] devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière³. » Inversement, le manque d'aisance dans l'un de ces deux registres génère des tensions qui se répercutent inévitablement sur l'autre versant. Autrement dit, si l'acquisition des savoirs demande une bonne compréhension des règles de fonctionnement de la relation pédagogique, de même les difficultés éprouvées à se conformer aux règles scolaires attendues ne vont pas sans affecter l'acquisition

des savoirs. Binet, au début du siècle, ne disait pas autre chose : « Ayant des enfants qui ne savaient ni écouter, ni regarder, ni se tenir tranquilles, nous avons deviné que notre premier devoir n'était pas de leur apprendre des notions qui nous semblaient les plus utiles pour eux, mais qu'il fallait d'abord leur *apprendre à apprendre*⁴ ».

Cet éclairage mutuel, auquel nous convie la prise en compte de ces deux versants, permet de mettre davantage en lumière le fait que l'élément déterminant pour réussir à jouer pleinement le rôle du *bon élève*, ce n'est pas seulement la capacité intellectuelle de l'enfant, mais plutôt son **aptitude à décoder et à intérioriser la signification des attentes exprimées par un nouvel environnement**. Il va sans dire que cette aptitude ne se présente pas comme une donnée intrinsèque qui se retrouve spontanément chez l'enfant. Elle dépend du degré d'étrangeté que revêt l'expérience scolaire pour ce dernier en fonction de ses expériences antérieures qui varient nécessairement d'un enfant à l'autre, selon leur socialisation familiale. Cette prédisposition inégale de l'enfant à faire siennes les règles scolaires amène Rachel Gasparini à soulever l'hypothèse voulant « que les difficultés [relatives à des résistances ou à de l'incompréhension] rencontrées par certains enfants pour se conformer à l'ordre scolaire proviennent d'un décalage entre deux espaces de socialisation [l'école et la famille] valorisant différemment des formes d'exercice de l'autorité⁵ ». Ce décalage permettrait aussi de comprendre pourquoi « une même socialisation scolaire peut avoir des effets différents chez les élèves⁶ ».

1. L'habitus désigne l'ensemble des dispositions durables qu'acquiert l'individu au cours de sa socialisation. C'est pourquoi Pierre Bourdieu définit l'habitus comme étant « ...les structures mentales à travers lesquelles (les agents) appréhendent le monde social » (*Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit, 1987).

2. Philippe Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire*, p. 305. Cité par Rachel Gasparini, *La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne*.

3. Régine Sirota, *Le métier d'élève*, p. 89.

4. Cité par Philippe Raynaud, *L'éducation spécialisée en France*, p. 93.

5. Rachel Gasparini, *La discipline à l'école primaire* [...].

6. *Ibid.*

2.3.3 L'apprentissage scolaire et l'apprentissage des règles

Depuis l'Antiquité, on a toujours cru « à l'efficacité des coups pour redresser la jeunesse¹ » et on estimait que les normes et les règles permettaient un contrôle du comportement de l'élève. Ce n'est que depuis quelques décennies à peine que les punitions corporelles et les diverses formes d'autorité abusives ont été bannies des habitudes scolaires tout en faisant l'objet d'une réprobation générale lorsqu'elles sont utilisées en milieu familial². Cela ne veut pas dire cependant que toute autorité ou toute pratique disciplinaire aurait soudainement disparu dans les familles et à l'école. En fait, si tout rapport pédagogique suppose une certaine idée de l'enfance, ce rapport implique aussi nécessairement une quelconque forme de rapport autoritaire. En somme, cette transformation récente de la relation entre adulte et enfant témoigne des modifications considérables qui sont intervenues dans notre représentation de l'enfant et de l'enfance, de même que des modalités par lesquelles une société transmet un profil d'adulte socialement accepté. De l'enfant, dont il faut nécessairement contraindre et réprimer les passions, on est passé à une représentation de l'enfant dont les potentialités ne demandent qu'à s'épanouir et, pour ce faire, il faut veiller à lever toutes les entraves qui pourraient gêner son développement intégral. À ce sujet, Rachel Gasparini observe que « chez nombre d'enseignants actuels de l'école primaire, le terme de "discipline" a perdu de sa popularité pour être remplacé par celui d'autonomie, laissant penser qu'il n'existerait qu'une manière d'être autonome, face à laquelle les enfants seraient plus ou moins en adéquation et conduisant à rechercher les causes de l'échec scolaire ou

des écarts de comportement à travers leur "manque d'autonomie"³. »

À l'instar de Perrenoud, qui insiste sur les contraintes inhérentes au métier d'élève, Gasparini fait ressortir que l'autonomie n'est pas quelque chose d'inné chez l'individu, mais le résultat d'un apprentissage. Les règles qui parsèment et traversent la relation pédagogique dans les premières années du primaire relèvent le plus souvent de l'implicite et prennent une importance et des significations différentes selon le registre du quotidien visé. Gasparini, pour les besoins de sa recherche, a fait une recension des principales dimensions que ces injonctions recouvrent :

« [...] dans la dimension spatiale (principes de déplacement, critères de placement à l'intérieur de la classe, organisation spatiale de la classe et de l'école), dans la dimension temporelle (emplois du temps, rythme des travaux scolaires), dans la dimension corporelle (manière de s'asseoir, de mouvoir son corps, d'ordonner ses vêtements, répétition de gestes, obéissance à des signaux), dans la dimension relationnelle (manière de s'adresser à l'enseignant et aux élèves, régulation des comportements par des échanges verbaux, par des repères matériels, des signaux) et dans l'insertion active de l'enfant au sein du monde environnant (rangement et entretien de la classe, nature et forme du travail scolaire à effectuer, évaluations des performances scolaires). Lorsque l'élève parvient à s'inscrire dans une configuration (c'est à dire quand elle prend sens pour lui), il apprend aussi à être discipliné selon certaines modalités d'exercice du pouvoir qui ne sont plus nécessairement ni uniquement à rappeler sous forme de règlements, de punitions ou de rappels à l'ordre⁴. »

1. Jean-Pierre Rossignol, *De l'éducation et de l'instruction des hommes et des femmes chez les anciens*, p. 39.

2. Voir : Marie-Ève Clément et al., *La violence dans la vie des enfants du Québec*, 56 p.

3. Rachel Gasparini, *op. cit.*

4. *Ibid.*

Le principal constat de la recherche de Gasparini est qu'indépendamment du type de relations pédagogiques, nouvelles ou anciennes, qu'elle a analysées, la contrainte traverse nécessairement, mais à des degrés divers, la relation pédagogique. Autrement dit, si l'apprentissage scolaire est indissociable d'une certaine forme de contrainte, l'enfant est nécessairement confronté au défi d'intérioriser la signification que recouvrent ces injonctions pour être à même de développer les repères nécessaires pour effectuer des apprentissages adéquats et réaliser l'idéal du *bon élève*. Selon cette perspective, **donner un sens aux apprentissages fait à la fois appel à l'objet du savoir qu'il s'agit d'acquérir et au tissu de relations et d'injonctions quotidiennes dans lequel il s'insère**. Comme le démontre l'exemple suivant, la tension qui peut éventuellement naître de ce double apprentissage donne plus de profondeur à la représentation traditionnelle de la discipline et de l'indiscipline.

« Certains enfants laissent l'impression d'être tellement étrangers à la forme de relation valorisée [...] à la fois dans l'imposition de l'ordre scolaire et dans l'organisation des apprentissages [...], qu'ils ont besoin plus que les autres de découper en actions précises et en séquences courtes ce qu'ils ne perçoivent pas en termes d'objectifs plus lointains. Quelques exemples nous ont montré notamment combien des élèves peuvent être déconcertés par des mises en situation où on leur demande de "s'exprimer librement" sans donner préalablement des modèles, et donc où on exige d'eux qu'ils aient suffisamment compris et intégré les règles d'expression scolairement autorisées¹. »

En résumé, la présente réforme de l'éducation se propose de donner un sens plus manifeste aux apprentissages scolaires des enfants. De manière plus particulière, la problématique des élèves qui présentent des difficultés de comportement nous invite à prendre davantage en considération la

tension qui s'institue nécessairement entre les deux versants que requiert l'idéal du « bon élève ». Cette problématique invite également à mettre en doute le mythe de l'enfant spontanément autonome ou non autonome et à analyser davantage la nature des divers phénomènes qui peuvent induire un décalage entre la socialisation scolaire et la socialisation familiale, que ce soit en raison de l'origine socioéconomique de l'enfant, de son appartenance à un sexe, des pratiques parentales auxquelles il a été soumis ou des expériences diverses, heureuses ou malheureuses, traumatisantes ou passionnantes qui ont déjà jalonné sa courte vie. L'école et la famille sont les principaux milieux de développement de l'enfant, et les jeunes qui présentent des troubles de comportement constituent un des défis éducatifs les plus importants pour les agents de l'éducation (Grosenick et Huntze, 1983 ; Lemieux, 1986 ; Royer, 1991 ; Royer et Poliquin, Verville, 1992 ; Tremblay et Royer, 1992).

2.4 L'environnement social

Dans la classe de Marie-Jeanne, les élèves, dont quelques-uns viennent de l'Asie, de l'Amérique du Sud, de l'Europe centrale, s'assoient autour d'elle à tous les vendredis pour qu'elle leur raconte...une belle histoire. Cette fois-ci, l'histoire parle d'un dragon magique qui traverse les mers pour vivre plein d'aventures; les yeux des enfants brillent, même ceux de Mario qui trouve toujours difficile d'être « sage ».

Les jeunes élèves arrivent à l'école avec des expériences sociales différentes dont il faudra tenir compte dans leur apprentissage. Outre le milieu familial qui influence, dès les premiers instants, la vie de l'enfant, outre le milieu scolaire qui apporte une socialisation en provenance du monde adulte et du groupe de pairs qui s'influencent mutuellement, les transformations du monde contemporain exercent une influence globale et diffuse sur les comportements des enfants. Deux phénomènes propres au monde contemporain apparaissent plus

1. *Ibid.*

déterminants à ce niveau, depuis quelques décennies : la fragmentation de la culture et le développement des médias de communication. « Il n'y a pas d'affaires plus sérieuses pour une société que ce qu'elle raconte à ses enfants¹. »

2.4.1 La fragmentation de la culture

Depuis près d'un siècle, on assiste à l'effritement progressif de ce qui constituait l'essentiel des cultures traditionnelles dont la caractéristique centrale était qu'elles se présentaient spontanément à la conscience commune sous la figure d'un ordre et ce, malgré les contradictions et les luttes qui traversent inévitablement toute société. Les manières de faire, les rôles sociaux, les comportements de tous les jours, de l'habillement à la fécondité, étaient évalués à l'aune d'une tradition culturelle à caractère religieux qui avait, selon le mot de Pierre Fruchon, le pouvoir d'agir comme un « devenir qui englobe la connaissance présente et la réunit au passé² ». Dans ce contexte, toute innovation schismatique sur le plan des conduites était naturellement réprimée à partir de ce référentiel commun qui faisait office d'*arrière monde* cohérent.

Ce référentiel commun s'est progressivement fragmenté, entre autres choses, sous la poussée de la laïcisation, du développement de la rationalité qui sous-tend l'émergence de la science et de la technique, des modes de vie inédits liés au déploiement de l'urbanisation et des idées nouvelles qui ont accompagné ce vaste mouvement de transformations des cadres de la vie quotidienne qui prévalaient jusqu'alors. Cette fragmentation de la culture se présente aujourd'hui sous deux aspects principaux : l'un positif et l'autre négatif. En effet, « tout en ayant permis aux individus de tendre vers une plus grande autonomie et d'accéder à des

possibilités inédites d'épanouissement individuel, cette fragmentation a rendu en contrepartie plus difficile le repérage d'une norme commune sans laquelle il devient facile de glisser vers des comportements plus égocentriques de satisfaction personnelle³ ». Cette dernière pente explique jusqu'à un certain point pourquoi on assisterait, dans la plupart des sociétés modernes, au « déclin, depuis quelques années, des codes éthiques qui guidaient le jugement moral des enfants. Ce phénomène est dû en partie au fait que ces derniers sont imprégnés de valeurs de plus en plus individualistes qui les incitent à adopter des modes de vie totalement égoïstes et hédonistes, et à se montrer moins soucieux et respectueux des droits et de la vie d'autrui⁴ ». De manière évidente, les médias de communication concourent à cette représentation des choses et, au sein des différents contenus présentés aux téléspectateurs, la violence apparaît comme l'un des seuls éléments récurrents, ce qui n'est pas sans en inquiéter plusieurs.

2.4.2 Les médias de communication

Quand il est question de trouble de comportement axé principalement sur l'agressivité et que celle-ci est constamment présente chez des jeunes enfants, il est facile de faire un lien entre cette violence et la place grandissante que la télévision prend dans la vie des enfants, surtout que les contenus télévisuels apparaissent de plus en plus violents. On estime qu'au Canada⁵, le nombre moyen d'heures d'écoute hebdomadaire chez les enfants entre deux et onze ans s'établit à 11,9 heures et à 19 heures pour le Québec. Avec un tel temps d'exposition, la télévision concurrence la famille et l'école comme principaux agents traditionnels de socialisation de l'enfant. Ainsi, à leur arrivée à l'école, « les enfants auront en moyenne assisté à 8 000

1. George Gerbner, *Violence et terreur dans les médias*, p. 27.

2. Pierre Fruchon, *Compréhension et vérité dans les sciences de l'esprit*, p. 297.

3. Charles Taylor, *Grandeur et misère de la modernité*.

4. Toshio Ohsako, *La violence à l'école*, p. 257.

5. Institut de la statistique du Québec, *Un portrait statistique des familles et des enfants au Québec*.

meurtres et 100 000 autres actes divers de violence et de destruction¹ ».

Malgré le caractère vraisemblable de la corrélation qui pourrait exister entre l'augmentation de la violence et l'influence de la télévision, « on ne sait toujours rien de précis et de scientifiquement établi sur les effets de programmes violents sur les enfants. Plus de 40 ans de recherches et quelques centaines de rapports non seulement n'ont pas permis d'établir un lien de causalité mais ont abouti le plus souvent à des résultats contradictoires² ». Il est alors difficile d'évaluer jusqu'à quel point l'exposition à des émissions violentes engendrera des comportements agressifs pour dire qu'une telle influence existe. 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 spectacle³. Ainsi, les enfants de trois à cinq ans réagiraient plus spontanément de manière agressive après avoir été exposés à des émissions violentes. Vers l'âge de huit ans, les garçons seraient plus sensibles aux contenus violents, surtout lorsque ces derniers s'identifient à un héros violent.

On insiste aussi sur toute la question de l'intensité de l'exposition à la violence. Une revue de la littérature scientifique sur le sujet, publiée en 1990, a fait ressortir « que la majorité des recherches concluent à une relation entre une *exposition intensive* à des contenus télévisés violents et des comportements agressifs et antisociaux et ce, quel que soit l'âge des sujets observés⁴ ». Cette exposition intensive entraînerait aussi chez certaines personnes des modifications au plan des attitudes, en augmentant le sentiment d'insécurité par

rapport au monde extérieur ou encore en suscitant une désensibilisation à l'égard de la violence.

De manière générale, la télévision contribue à forger notre vision du monde et nos attitudes et, même si la violence dans les médias n'apparaît pas comme l'un des principaux facteurs responsables de la violence dans la société, elle constitue un facteur de risque additionnel pour les enfants puisque « c'est en se combinant avec d'autres causes qu'elle favorise ou déclenche telle ou telle réaction⁵ ».

2.4.3 La résilience

La plupart des chercheurs reconnaissent maintenant que plusieurs contextes peuvent contribuer au développement des troubles de comportement. Frich (1998) estime, cependant, qu'il est fort probable que les enfants ne suivent pas tous la même trajectoire de croissance et qu'avec leurs caractéristiques personnelles, ces jeunes influencent leur propre cheminement social.

On sait maintenant que *les facteurs de risque* peuvent exercer une influence directe ou indirecte, interagir les uns sur les autres de telle sorte qu'ils vont affecter le comportement de l'individu, ou encore refléter le cumul des effets des variables. On sait aussi que ces *facteurs de risque* peuvent être en interaction avec des variables qui représentent des *facteurs de protection* qui exercent une influence en sens contraire et positive sur l'individu⁶.

1. Wendy L. Josephson, *Études sur les effets de la violence télévisuelle sur les enfants, selon leur âge*, p. 10.
 2. Lotfi Maherzi, *Rapport mondial sur la communication [...]*, p. 269.
 3. *Ibid.*, p. 271.
 4. Claude Benjamin, « La violence télévisée[...] », p. 54.

5. George Gerbner, *op. cit.*, p. 32.

6. Facteurs de risque : variables liées au développement ultérieur d'une pathologie ou d'une inadaptation. Facteurs de protection : facteurs qui contribuent à la résistance des enfants [...] Ils servent de tampon ainsi que de bassin de ressources pour réagir efficacement au stress, et donnent ainsi lieu à des résultats positifs en matière de développement. Développement des ressources humaines Canada, *Grandir au Canada*, p. 180.

Il est aussi intéressant de constater que certains enfants qui semblent avoir contre eux toutes les raisons pour développer des problèmes comportementaux n'en développent aucun ; ils expriment une capacité à réussir mais aussi à renforcer leur personnalité en dépit des circonstances adverses. Cette façon de réagir s'appelle la « résilience », c'est-à-dire la capacité de réussir à vivre et à se développer positivement de manière socialement acceptable en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative¹. À partir du concept de résilience, peut-on penser que des enfants qui grandissent dans la pauvreté et qui sont, par rapport aux autres enfants, plus nombreux à souffrir de maladies cliniques, à développer des troubles émotifs, des problèmes scolaires, puissent malgré les risques reliés à leur enfance défavorisée, se développer positivement et de manière socialement acceptable ? Il semble que oui, si quelques conditions sont présentes à l'intérieur de la vie de ces enfants. Les recherches et l'expérience font découvrir quelques facteurs qui favorisent la résilience et sur lesquels on peut agir : les traits de caractère dont la sociabilité, l'aptitude à régler des problèmes, l'autonomie, la persévérance et l'optimisme ; les familles et les écoles, qui prodiguent soins et soutien, qui ont des attentes élevées mais réalistes et qui donnent aux enfants l'occasion de participer et de contribuer à la vie familiale et scolaire; les familles qui ont la force de faire face et de résister au stress chronique et aux crises répétées; les communautés et les nations soucieuses du bien-être général, qui viennent en aide à la famille et qui considèrent l'enfant comme une ressource commune et précieuse².

Si l'on s'attarde aux enfants à risque dans un contexte scolaire, c'est que l'école joue un rôle important, en s'assurant que les enfants se sentent aimés, respectés et en sécurité à l'intérieur de ses murs. En plus, **si l'enfant trouve auprès de l'enseignant, une personne rassurante et solide, le lien créé devient un facteur déterminant dans le processus de résilience**. Si l'on suppose que ce lien entre l'enseignant et son élève en difficulté de comportement est si crucial pour cet enfant, peut-on imaginer un monde où tous les enseignants et tous les enfants pourraient tisser des liens puissants entre eux ? Il est probablement plus réaliste de penser que certains enseignants et certains enfants sont *incompatibles* mais que d'autres, par contre, peuvent créer des relations étroites avec ces enfants si vulnérables.

En résumé, la société dans laquelle les enfants évoluent exerce sur eux une influence certaine. Cette influence se traduit de manière paradoxale puisqu'en même temps elle permet un épanouissement plus personnel mais la société reste assez silencieuse sur le besoin d'une norme commune pour guider notre propre jugement. C'est dans cet esprit, par exemple, qu'on attribue un rôle de socialisation à la télévision, cette télévision si présente dans la vie des enfants qu'elle contribue positivement ou négativement à façonner leur vision du monde. Ces enfants, dont certains semblent réunir plusieurs conditions pour développer des problèmes comportementaux, n'en développent aucun, entre autres, s'ils trouvent sur leur route un adulte qui veut leur tendre la main.

1. Boris Cyrulnik, *op. cit.*

2. Paul D. Steinhauer, « Développer la résilience chez les enfants des milieux défavorisés ».

CHAPITRE 3

Des initiatives intéressantes pour répondre aux besoins des élèves en difficulté de comportement

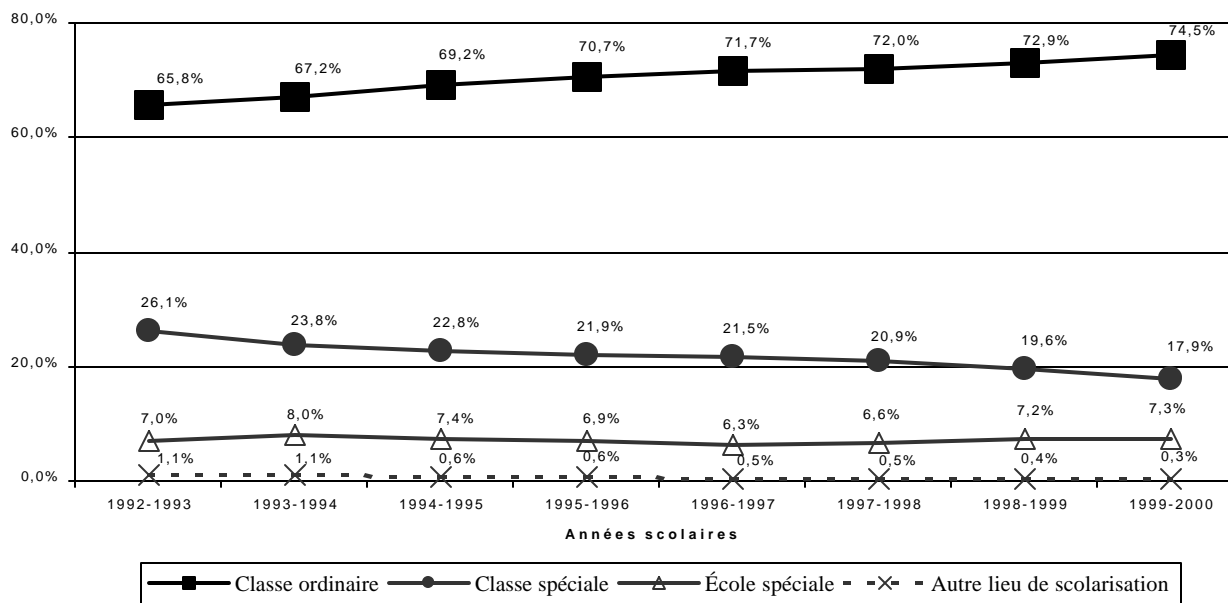
Nous sommes des intervenants autour d'une table de travail et nous élaborons un projet pour développer de meilleures habiletés sociales chez nos élèves en difficulté de comportement. Les discussions vont bon train. Quels sont les élèves choisis pour ce projet ? Faisons-nous participer les parents ? Si oui, comment ? Avons-nous les ressources nécessaires ? Quel type d'interventions allons-nous privilégier ? Allons-nous faire appel à nos collègues ? Avons-nous pensé au mode d'évaluation ? Et le titre du projet ? Il en faut un « accrocheur »...

des problèmes rencontrés, l'adaptation des stratégies pédagogiques et la gestion de classe, l'insertion et la réinsertion des élèves à la classe ordinaire, la coordination des services et la formation des intervenants. L'école est continuellement à jongler avec ces défis ; elle expérimente différentes approches éducatives, plusieurs modèles organisationnels, quelques procédures pour implanter des règles de discipline, certains concepts clés comme la résolution de problèmes, l'autocontrôle ou l'apprentissage de compétences sociales ; elle est constamment à la recherche d'initiatives efficaces pour améliorer la réussite éducative des élèves en difficulté de comportement.

La scolarisation des élèves en difficulté de comportement pose de nombreux défis aux milieux scolaires ; qu'on mentionne seulement la complexité

GRAPHIQUE 4

**Répartition des élèves en difficulté de comportement, codes 12 à 14*
Pour le primaire, selon le lieu de scolarisation**
Secteurs public, privé et hors réseau**



* La définition des codes des élèves en difficulté de comportement est présentée à l'annexe 1.

** La définition des lieux de scolarisation est disponible à l'annexe 2.

Source : Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation.

Depuis plusieurs années, le principe voulant que la classe ordinaire constitue le lieu privilégié pour faire des apprentissages scolaires et sociaux s'est aussi appliqué à l'élève en difficulté de comportement. Le graphique 4 illustre la répartition de ces élèves selon le lieu de scolarisation pour le niveau primaire. Premier constat : la classe ordinaire est le principal lieu où les élèves en difficulté de comportement sont scolarisés. Pour l'année 1999-2000, près de 75% des élèves ayant ce type de difficulté se retrouvent dans une classe ordinaire.

Deuxième constat : ce type de regroupement est de plus en plus choisi pour offrir des services à la clientèle en difficulté d'adaptation. En effet, en huit années scolaires, la proportion des élèves en difficulté de comportement qui se retrouvent dans une classe ordinaire a augmenté de 8,7 points de pourcentage, alors que la proportion de ceux qui se scolarisent plutôt dans une classe spéciale a subi une baisse de 8,2 points de pourcentage. Quant à la proportion des élèves en difficulté de comportement qui sont scolarisés dans une école spéciale ou dans tout autre lieu (centre d'accueil, centre hospitalier ou à domicile), elle est demeurée relativement faible et stable depuis 1992-1993.

Pour mieux comprendre la dynamique éducative où l'école doit relever plusieurs défis, le Conseil supérieur de l'éducation a d'abord recueilli, auprès des établissements privés et publics, des informations illustrant des projets mis en place pour adapter les services éducatifs aux besoins des élèves en difficulté de comportement. Puis, il s'est intéressé à certains programmes gouvernementaux pour contrer la violence à l'école. Enfin, avec l'adoption de la nouvelle politique et du plan d'action en adaptation scolaire¹ qui s'inscrit dans le grand mouvement de la réforme de l'éducation, le Conseil a également voulu savoir dans quelle mesure certaines orientations proposées par cette

politique peuvent aider l'élève en difficulté de comportement à réussir à l'école.

3.1 Des projets concrets dans les écoles québécoises

Les divers projets² portés à l'attention du Conseil par les milieux scolaires se regroupaient selon les quatre catégories suivantes :

- des projets de dépistage précoce et de prévention visant à développer les habiletés sociales des enfants, à promouvoir des conduites pacifiques et à rendre les jeunes capables de gérer leurs conflits, en ayant recours à la médiation par les pairs ;
- des projets de support ou de consolidation où on soutient les intervenants et où on consolide les acquis des élèves ;
- des projets favorisant le maintien en classe ordinaire des élèves en difficulté de comportement et la rééducation des élèves sur le plan des habiletés sociales ;
- des projets favorisant des modèles de transition pour apprendre aux élèves à respecter les consignes et leur faire découvrir leurs propres ressources pour intégrer la classe ordinaire le plus rapidement possible.

1. Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves*.

2. Le Conseil a sollicité les commissions scolaires et les établissements privés qui desservent particulièrement les élèves en difficulté de comportement pour qu'ils puissent présenter des projets reliés à la réussite de ces élèves. On retrouvera à l'annexe 4 la liste des commissions scolaires et des établissements privés qui ont accepté de porter certaines initiatives à l'attention du Conseil.

3.1.1 Des exemples

3.1.1.1 Des projets de prévention et de dépistage précoce

Certaines initiatives mettent l'accent sur la prise en charge par l'élève de son apprentissage et de son comportement. Le programme *Fluppy* est de ceux-là. C'est un programme de promotion des comportements sociaux au préscolaire et en première année qui comporte trois volets d'intervention : un programme d'entraînement aux habiletés sociales dans la classe, un programme d'aide aux parents des enfants identifiés agressifs, un soutien à l'enseignant qui a dans sa classe un enfant identifié agressif. Grâce à de courtes histoires jouées par des marionnettes et dont le personnage principal s'appelle Fluppy, les enfants apprennent à développer les habiletés sociales dont ils ont besoin pour bien se comporter dans un groupe ; ils apprennent à reconnaître et à communiquer leurs émotions et ils développent leurs habiletés à résoudre les problèmes. Fluppy, petit chien joyeux qui adore les enfants, se rend dans les classes et anime les ateliers où l'enfant apprend à identifier sa joie, sa tristesse, sa colère, sa peur. Il apprend à prendre contact avec les autres et à dire des paroles gentilles, à partager un jouet, à inclure quelqu'un dans son jeu... En dehors des ateliers, si les enfants sont confrontés à des situations naturelles qui nécessitent d'utiliser les stratégies enseignées, l'enseignante les aide à se rappeler ce que Fluppy leur a montré¹.

3.1.1.2 Des projets qui favorisent le maintien en classe

D'autres initiatives mettent l'accent sur une intervention éducative axée sur l'apprentissage des comportements adaptés plutôt que sur des attentes négatives. Le projet *Le Chaînon manquant*² en est un exemple. Il veut créer un pont entre deux mondes ; il jumelle une classe ordinaire de quatrième année et une classe spécialisée pour les élèves en difficulté de comportement. Les deux titulaires se répartissent les matières scolaires et reçoivent du soutien en psychoéducation et en éducation spécialisée ; elles prévoient ensemble des périodes de concertation ; leur local est assez grand pour loger 37 élèves et il est situé à proximité du bureau des ressources professionnelles. Au début de l'année scolaire, les élèves du secteur régulier et ceux de l'adaptation scolaire se regroupent selon leur appartenance afin de bien connaître leur enseignant titulaire, puis l'intégration des élèves en difficulté de comportement s'amorce afin d'arriver à créer deux sous-groupes. Des séances d'information sont réservées aux parents et aux élèves de la classe ordinaire pour expliquer les objectifs du projet. Essentiellement, celui-ci vise d'une part à démarginaliser les élèves en difficulté de comportement et à faire découvrir aux autres leur capacité de soutenir leurs pairs qui ont plus de difficulté à vivre ensemble et à offrir à l'équipe-école la possibilité de *voir autrement* ces élèves. D'autre part, ce projet veut amener l'élève en difficulté à développer la capacité de gérer la frustration, le délai, les conflits, et favoriser le contact avec des modèles positifs. Des parents bien informés, des enseignants qui travaillent en collégialité et qui développent une relation pédagogique signifiante ; des enfants au profil différent qui expérimentent la vie en société, voilà le chaînon qui unit.

1. Il existe une vidéocassette illustrant les habiletés d'entraînement intitulée *Un atelier de Fluppy à la maternelle*. Les personnes qui appliquent le programme peuvent l'obtenir au Centre de psychoéducation du Québec.

2. *Le Chaînon manquant*, École Jules-Verne, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île. L'école Jules-Verne est une école à aire ouverte.

3.1.1.3 Des projets d'aide et de consolidation

Quelques projets portent l'accent sur le soutien offert aux enseignants. Le projet IDEES¹ est une équipe de résolution de problèmes qui se compose de sept à dix membres, dans le but d'offrir aux enseignants travaillant auprès des élèves ayant des besoins particuliers, un mécanisme de soutien pour élaborer des hypothèses en vue de résoudre des problèmes rencontrés en classe ou à l'école. Cette démarche est basée sur la collaboration entre collègues et sur le travail d'équipe. Elle permet d'augmenter la capacité et l'aptitude des gens à résoudre des problèmes pour que ces personnes deviennent plus confiantes dans leur démarche de trouver des solutions aux difficultés rencontrées.

Le déroulement d'une séance de résolution de problèmes en équipe comprend la présentation des éléments du problème à résoudre et la situation souhaitée ; la validation des informations présentées et la précision des éléments du problème ; une séance de remue-méninges pour recueillir les suggestions des collaborateurs sur des façons de résoudre le problème ; la sélection des suggestions ; l'évaluation de la rencontre et le soutien à offrir. En général, cette séance dure environ trente à quarante minutes et s'adresse à des personnes qui acceptent de donner de leur temps (conseillers pédagogiques, enseignants). Les volontaires qui font partie de l'équipe ont reçu, au préalable, une formation en technique de résolution de problèmes. Ce projet, même s'il ne vise pas directement les élèves en difficulté de comportement, permet à leurs enseignants de s'entraider à rechercher des solutions créatives pour gérer les difficultés de comportement ; il favorise un climat de

confiance ; il oblige à utiliser une démarche structurée et permet un processus interactif de collaboration sur un même pied d'égalité.

Ce projet amène le milieu-école à se sentir plus responsable de l'élève en difficulté ; il favorise l'étonnement des enseignants face aux nombreuses ressources de leur propre milieu et il donne un sentiment de compétence aux personnes intéressées.

3.1.1.4 Des projets pour prévenir les comportements violents

D'autres projets sont axés principalement sur la prévention des comportements violents. Le Club *Super Peace*² représente une formule *club* amusante et stimulante pour aider les enfants à choisir différents moyens pour gérer les conflits plutôt que d'utiliser la violence physique ou verbale. Ce projet veut apporter un support aux autres interventions reliées au développement des habiletés sociales, faire appel au volontariat des enfants, favoriser la prise en charge personnelle et créer un groupe de soutien par les pairs. Un comité composé de trois enfants et d'un adulte se réunit une ou deux fois par semaine, à l'heure du midi, pour recevoir les défis que les enfants en difficulté se lancent afin d'améliorer certains comportements. Pour devenir membre du grand Club *Super Peace*, le jeune doit se présenter au quartier général du Club pour déterminer le comportement à améliorer ainsi que les moyens choisis pour y parvenir. Si un enfant ne présente pas de comportements violents, il peut relever le défi d'aider un autre élève ou proposer une activité collective, toujours dans l'esprit de la prévention de la violence ou du développement d'attitudes sociales plus harmonieuses. Le membre du Club possède un chandail aux couleurs du Club et une carte de membre qui lui permet de participer aux activités réservées

1. Projet IDEES de la Commission scolaire de Laval tiré de *Réformer les écoles canadiennes*, Gordon L. Porter, Diane Rickler, Institut Rocher, 1992, chapitre 12, pp. 237-257, adaptation par Suzanne Cartier, personne-ressource, Équipes de résolution de problèmes : un modèle d'entraide de 30 minutes, Gordon L. Porter, Mary Wilson, Brian Kelly et Jeff den Otter.

2. Le Club *Super Peace*, École Saint-François, Centre psychopédagogique de Québec.

exclusivement aux membres. Les parents reçoivent une lettre officielle félicitant leur enfant, et c'est valorisant pour eux aussi puisqu'ils se sentent souvent coupables de ne pas réussir à rendre cet enfant plus *facile*. Plusieurs projets ont été élaborés par le Club et ont amené les jeunes à être les auteurs de leur propre démarche. Le sentiment d'appartenance est fortement développé, de même que l'envie d'aider les autres et de partager les expériences vécues.

Ce ne sont que quelques exemples parmi plusieurs initiatives qui témoignent de la volonté du milieu scolaire d'offrir aux jeunes en difficulté d'adaptation des services adaptés à leurs besoins. L'analyse de ces projets a permis de faire ressortir quelques principes qui sous-tendent les interventions en milieu scolaire : **maintenir le plus possible les élèves en difficulté de comportement en classe ordinaire, utiliser une approche multidisciplinaire et intersectorielle, prévoir un encadrement à long terme, s'assurer que le personnel est qualifié et disponible, et permettre une collaboration avec des ressources extérieures à l'école pour apporter de l'aide aux parents.**

Toutefois, les intervenants ont signalé que, malgré ces efforts, ils remarquent que le nombre d'élèves en difficulté de comportement est en progression dans la plupart de leurs milieux, que les difficultés rencontrées sont de plus en plus importantes et se retrouveraient chez des élèves de plus en plus jeunes. Parallèlement à cette augmentation, ils croient que les ressources humaines et financières semblent se réduire d'année en année, et que cette situation fait d'eux des agents souvent surchargés. De même, ils constatent à la fois la nécessité de faire appel aux parents de ces élèves et la difficulté de rejoindre ces partenaires importants. On souligne aussi le manque d'information sur les ressources disponibles et un problème de concertation entre le réseau de l'éducation et celui des

services sociaux et de la santé ; l'harmonisation MEQ-MSSS ne se réalise que très difficilement¹.

En résumé, si la plupart des écoles québécoises mettent des énergies et des ressources pour développer des programmes éducatifs visant à améliorer les comportements et les attitudes des élèves en difficulté de comportement, à diminuer les conduites hyperactives, à faire apprendre à cette clientèle à exprimer ses sentiments face à des situations de conflit et à réagir de façon affirmative dans de telles situations, cela ne s'accompagne pas toujours, malheureusement, d'une baisse significative de la violence à l'école. Cependant, pour améliorer la situation, on compte principalement sur une politique globale où l'accent est mis sur la prévention, sur l'éducation à la citoyenneté et sur la création d'une véritable communauté éducative, pour favoriser une intervention plus cohérente et mieux harmonisée.

3.2 Des programmes pour contrer la violence en milieu scolaire dans les pays européens

Clic ! Clic ! Clic ! Violence.com. Internet nous fait voyager à travers l'Autriche, l'Angleterre, la Finlande, la France, les Pays-Bas et bien d'autres pays, en nous présentant plusieurs projets européens pour contrer la violence en milieu scolaire. Ces programmes sont décrits sous forme d'approches multidisciplinaires mettant l'accent sur l'acceptation de la différence, le respect et l'intégration des enfants agressifs.

On soulignait précédemment qu'au-delà des controverses et des définitions reliées aux phénomènes de la violence, il fallait surtout la combattre. Ainsi, lors d'une conférence européenne sur la question de la violence dans les établissements

1. Le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux sont à revoir les ententes MEQ – MSSS.

scolaires, plusieurs dirigeants gouvernementaux ont mis sur pied différents plans spécifiques pour lutter contre cette violence dans les écoles¹.

3.2.1 Des mesures contre les agressions

3.2.1.1 Une responsabilité partagée par la collectivité scolaire

Les plans de lutte contre la violence dans les pays européens sont pour la plupart des programmes d'intervention qui proposent de faire participer les enseignants, le personnel professionnel de l'école et surtout les élèves eux-mêmes : « La responsabilité de la lutte à la violence doit être partagée par toute la collectivité scolaire et une partie de la réponse aux problèmes des agressions réside dans les élèves eux-mêmes² ». Les stratégies d'intervention s'articulent généralement autour de trois pôles : permettre aux élèves de participer au processus de décision résultant d'une philosophie de responsabilité partagée, accepter la médiation par les pairs, favoriser les conseils entre camarades. Il semble qu'en créant un climat dans lequel les élèves sont capables de parler librement à leurs professeurs des problèmes d'agression, ces jeunes sont intéressés à contribuer aux mesures d'intervention qui sont mises en œuvre ; ils ont, par ailleurs semble-t-il, plus confiance dans les programmes. On mentionne que le **fait de donner plus de pouvoirs aux élèves est un facteur clé dans la lutte contre la violence à l'école**. Différentes mesures contre les agressions sont proposées : pendant l'heure du dîner, jeux de groupes organisés et supervisés par les élèves eux-mêmes,

journées de sensibilisation dans l'ensemble de l'école, éducation personnelle et sociale par le théâtre interactif, éducation communautaire et programme d'encadrement.

Des études portant sur les opinions des écoliers montrent que la plupart d'entre eux détestent les agressions (Eslea Smith ; 1996 ; McLeod et Morris, 1996), alors que, paradoxalement, les agresseurs trouvent souvent des alliés parmi les élèves qui assistent à une agression. C'est pourquoi les programmes d'aide entre camarades comprennent le soutien amical, la résolution de conflits et la médiation par les pairs, ainsi que des programmes basés sur une approche psychosociale (Cowie et Sharp, 1996).

Ces projets déclenchent à la fois l'enthousiasme de certains élèves et de certains enseignants, qui estiment que c'est un moyen de s'opposer aux agressions et ainsi de rendre la culture de l'école plus humaine à plus long terme. Il faut dire cependant que certains élèves et certains enseignants s'opposent à ce genre de programmes et qu'ils n'y participent tout simplement pas (Naylor et Cowie, 1995).

3.2.1.2 La participation des parents

Le succès des mesures contre les agressions prises dans une école passe aussi par la participation concrète des parents d'élèves. Cependant, cette participation des parents est tributaire des traditions et des procédures qui existent dans l'école au regard de ce partenariat. Les programmes voulant promouvoir cette philosophie doivent le faire en privilégiant l'honnêteté, la franchise et la participation ; l'école doit être capable d'aviser les parents, lorsque la violence devient un problème dans l'établissement, et de solliciter leur participation aux réunions, aux discussions, aux projets et questionnaires sur le problème, et sur la façon dont il doit être traité. Les intervenants regroupent assez facilement les parents dont les enfants ont été agressés, car ils sont souvent désireux d'aider l'école à résoudre le problème des agressions, tandis que joindre les parents d'enfants difficiles

-
1. Plusieurs pays, dont l'Angleterre, la France, les Pays-Bas, l'Islande et la Norvège ont participé à cette rencontre en exposant les mesures mises en place dans leur milieu respectif. Les sujets abordés traitaient principalement des besoins des enfants agressifs et des besoins des victimes, du partenariat entre les parents et les écoles, de la formation des professeurs, de la violence institutionnelle...
 2. Helen Cowie, *Perspectives of Teachers and Pupils on The Experience of Peer Support Against Bullying*, p. 108-125.

s'avère beaucoup plus délicat. Pour nouer le dialogue avec ces parents, certains intervenants suggèrent de leur présenter des exemples de personnalités ayant été elles-mêmes victimes ou coupables d'agressions et d'insister sur les effets que leur refus de participer pourrait avoir sur leur propre enfant.

3.2.1.3 La formation des enseignants

On ne peut parler de programmes d'intervention pour lutter contre la violence sans insister sur la formation des enseignants. Des besoins de formation ont souvent été définis : on insiste sur l'information et la prise de conscience de ce qu'est la violence, où elle survient, qui est impliqué, les aptitudes de communication à avoir avec les enfants agresseurs et agressés, les aptitudes de communication avec les parents des victimes et les parents des enfants agresseurs ; le développement des règles sociales de comportement à l'école et la résolution de conflits. Les pays qui élaborent différents programmes de lutte contre la violence veulent intéresser l'ensemble des enseignants ; pour ce faire, ils apportent les suggestions suivantes : capter l'intérêt des professeurs pendant la formation de base ; insister sur les problèmes grâce à la formation continue, et mettre l'accent sur la formation reliée à la communication et aux problèmes de gestion de groupe. **Préparer les enseignants à faire face à la violence permet sans doute de remédier quelquefois à l'indifférence institutionnelle qui frappe souvent une proportion non négligeable d'élèves et de partenaires du système d'éducation.**

En résumé, ces quelques exemples illustrent les efforts mis en place dans différentes écoles européennes pour contrer la violence en milieu scolaire. **Pour l'ensemble des intervenants, l'importance de la continuité dans les programmes, le partenariat accru entre enseignants, parents et élèves, de même que l'intégration des programmes aux réformes scolaires sont des mesures importantes pour permettre une certaine efficacité.**

3.3 Une nouvelle politique en adaptation scolaire au Québec

Nous sommes en septembre de l'an 2000 ; 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" ».

Jusqu'à maintenant, cet avis a mis l'accent sur l'importance de connaître l'enfant en difficulté de comportement, mais aussi d'appréhender son environnement. L'élève en difficulté de comportement qui franchit les portes de l'école, en l'an 2000, arrive non seulement à l'intérieur d'une immense réforme qui touche tous les aspects de la dynamique scolaire, mais il se retrouve aussi au cœur d'une nouvelle politique en adaptation scolaire¹. Les éléments majeurs de cette politique viendront sans doute influencer les manières de faire avec ces enfants.

3.3.1 La réforme de l'éducation

La réforme de l'éducation s'amorce dans un nouveau décor où l'on retrouve des commissions scolaires francophones et anglophones, tandis que des modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique donnent aux établissements scolaires une plus grande marge de manœuvre pour effectuer les choix les plus appropriés pour leurs élèves. L'idée essentielle de la réforme est de proposer le succès du plus grand nombre. Pour concrétiser cette idée, sept grandes lignes d'action ont été définies.

1. Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves*.

Quelques-unes sont particulièrement importantes pour les enfants du préscolaire et du primaire : intervenir dès la petite enfance, enseigner les matières essentielles, donner plus d'autonomie à l'école et soutenir les écoles montréalaises qui sont, pour certaines d'entre elles, considérées dans une situation de fragilité à l'égard de la réussite éducative¹.

Cette réforme de l'éducation choisit l'enfant comme centre de préoccupations. Elle compte intervenir dès la petite enfance pour assurer à chacun le meilleur départ possible dans la vie scolaire ; le succès du plus grand nombre passe par la révision du curriculum scolaire, par l'enseignement des matières essentielles, par une organisation différente de l'enseignement et par une diversification des parcours scolaires. La réforme ramène aussi les lieux de décision vers l'école, afin que celle-ci dispose d'une autonomie accrue pour adapter ses services aux caractéristiques et aux besoins de ses élèves. De même, elle propose des mesures concrètes pour renforcer particulièrement les milieux fragiles et pour soutenir l'égalité des chances pour tous.

Comme les jeunes vivent dans un monde à plusieurs égards différent de celui que les adultes ont connu (on ne parle que de mondialisation, de complexification des rapports personnels et sociaux, d'exploitation des innovations technologiques, de maîtrise de savoirs constamment nouveaux), l'école doit donc s'adapter à ces bouleversements pour permettre aux jeunes une formation conforme aux réalités du monde contemporain. Or, cette nouvelle école sera-t-elle bénéfique pour l'élève en difficulté de comportement ? Cette école lui permettra-t-elle de réussir ? Est-ce que le fait de constater que tout sera affecté, modifié, de la mission de l'école jusqu'au bulletin scolaire, en passant par les programmes, la pédagogie, l'évaluation et même le matériel didactique², aura le

pouvoir d'amener cet élève à faire partie, lui aussi, des préoccupations centrales du monde scolaire ?

3.3.2 La politique de l'adaptation scolaire : *Une école adaptée à tous ses élèves*

Une première réponse est apportée par la politique de l'adaptation scolaire intitulée *Une école adaptée à tous ses élèves* et publiée en décembre 1999, dont l'orientation fondamentale est d'aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification³. Il faut accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, et se donner les moyens qui favorisent cette réussite. Parmi les moyens proposés, trois attirent particulièrement l'attention quand on parle des élèves en difficulté de comportement : la prévention, la création d'une communauté éducative et la sensibilisation à l'élève à risque.

3.3.2.1 La prévention, première voie d'action

La nouvelle politique de l'adaptation scolaire reconnaît, dès le départ, l'importance de la prévention et d'une intervention rapide, et s'engage à y consacrer des efforts supplémentaires. Il semble y avoir consensus autour de la question de la prévention, si l'on veut obtenir des résultats durables auprès des élèves en difficulté.

La notion de prévention, telle que définie par la nouvelle politique d'adaptation scolaire, fait appel à deux niveaux d'intervention qui correspondent à deux moments stratégiques distincts : à la prévention primaire, qui vise à prévenir les problèmes avant même leur apparition ; à la prévention secondaire, qui vise pour sa part une intervention

1. Ministère de l'Éducation, *Prendre le virage du succès*.

2. Fédération des commissions scolaires du Québec, *La réforme de l'éducation*, p. 3.

3. Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves*, p. 17.

dès que les premières difficultés se manifestent chez l'enfant. Plusieurs auteurs soulignent la confusion qui entoure le mot *prévention* et aimeraient que l'on restreigne l'usage de ce mot aux actions qui visent à prévenir l'apparition de problèmes. D'autres chercheurs distinguent les concepts de prévention et de promotion ; la promotion étant reliée à l'accroissement du bien être de la collectivité afin d'offrir à cette collectivité des conditions favorables à la santé mentale. Lorsqu'on parle « d'interventions préventives et promotionnelles, on parle d'une part, d'intervenir pour modifier l'environnement stressant en s'attaquant aux facteurs de risque et d'autre part, d'investir des efforts pour renforcer la capacité de l'individu à faire face aux difficultés et ainsi développer en lui des facteurs de robustesse¹ ».

La question de la prévention est majeure quand on parle des élèves en difficulté de comportement. C'est également une question qui n'est pas simple ; il existe chez les chercheurs beaucoup de controverses quant aux programmes de prévention eux-mêmes. Alors que certains auteurs souhaitent réintégrer la prévention dans sa fonction primaire, d'autres insistent plutôt sur la nécessité de répondre aux besoins plus criants de certaines catégories d'élèves. On peut supposer que ces deux approches, qui ne sont d'ailleurs pas exclusives, ont toutes deux des avantages et s'opposent surtout dans un contexte où les ressources sont limitées. Il n'y a pas de frontière absolue lorsqu'on parle de promotion, de prévention, de dépistage et d'interventions précoces. Ces notions s'inscrivent plutôt dans un continuum où les actions entreprises s'avéreront plus ou moins efficaces pour des élèves dont le parcours, même s'il est théoriquement bien compris, représente aussi des parcours de vie individuels dont la dynamique ne peut, elle, être totalement appréhendée.

Le mot *prévention* est sur toutes les lèvres présentement, mais il semble qu'il n'a pas la même attention dans la pratique que dans le discours. En effet, une revue de littérature souligne que seulement neuf études récentes ciblent la prévention de la délinquance juvénile sur 228 études centrées sur des enfants avant qu'ils ne posent des gestes délinquants² ; lors de la collecte d'informations concernant les projets scolaires reliés aux élèves en difficulté de comportement, quatre projets sur 34 étaient liés à la prévention. S'il est important pour une société d'aider les enfants à bien débuter dans la vie, la prévention à l'école, c'est avant tout de s'assurer qu'on vise le développement harmonieux et dynamique de chacun d'entre eux.

On peut penser qu'une action préventive, qui s'appuierait à la fois sur la promotion pour tous les élèves dans l'organisation scolaire elle-même et sur des programmes de prévention intensifs s'adressant plus particulièrement aux élèves à risque, peut représenter une option qui respecte l'esprit de la politique et qui tient compte des réserves avancées par les chercheurs relativement à la promotion et à la prévention.

3.3.2.2 La création d'une communauté éducative

La politique de l'adaptation scolaire veut d'abord créer une véritable communauté éducative avec l'élève et ses parents, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes ainsi qu'avec les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés³.

1. Denise Normand-Guérette, *Prévention de type primaire*.

2. Richard E. Tremblay et al., *Prévalence, stabilité et prédiction des troubles du comportement chez les jeunes filles*. Même si cette étude date de cinq ans, elle est encore d'actualité.

3. Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves*.

On peut constater, à la lumière des différents niveaux d'intervention présentés, que la collaboration entre les divers intervenants constitue un élément crucial pour mettre en place des stratégies d'intervention efficaces auprès des élèves en difficulté de comportement. Plusieurs modes de collaboration peuvent être mis en place pour soutenir les interventions concernant ces élèves : **des types de collaboration entre collègues**, dans une démarche de résolution de problèmes afin de briser l'isolement des enseignants qui travaillent auprès de ces enfants; **des types de collaboration entre pairs**, basés sur des caractéristiques prosociales plutôt que sur des comportements problématiques, et en s'assurant que les pairs modifient leur perception à l'égard des jeunes en difficulté de comportement; **des types de collaboration avec les parents**, qui apparaissent essentiels mais ne vont pas de soi. La perception du rôle des parents semble passer d'un extrême à l'autre. Les parents sont souvent perçus comme étant à la fois l'origine et la solution du problème; on leur attribue un rôle passif, puis un rôle actif dans la prise de décision. Par ailleurs, une approche dynamique semble plus intéressante à adopter pour développer la collaboration des parents avant qu'une situation problématique ne se manifeste. **Des modes de collaboration avec les communautés externes**, où l'école agit comme plaque tournante et invite ses partenaires à participer à sa mission éducative. Chacun joue un rôle de relais et utilise ses compétences pour offrir une continuité à l'action entreprise.

Dans l'ensemble, les stratégies d'intervention efficaces auprès des élèves en difficulté de comportement s'appuient sur différentes composantes qui s'articulent de façon cohérente. Au niveau des enseignants, ces stratégies passent d'abord par des pratiques pédagogiques et des modes d'intervention appropriés aux situations des élèves intéressés. Ces stratégies doivent aussi susciter, autant que possible, la collaboration active des élèves eux-mêmes et de leurs parents. On doit également tenir compte du rôle des pairs dans la concrétisation des objectifs associés à l'intervention. Par ailleurs, le soutien aux enseignants peut adopter plusieurs formes. Un mécanisme pour renforcer les com-

portements adaptés chez tous les élèves dans l'école, associé à un mécanisme qui aide l'enseignant (une équipe d'enseignants, par exemple), peut à cet égard s'avérer efficace dans la mesure où les interventions sont caractérisées par un souci de cohérence faisant appel à tous les intervenants scolaires.

À lire la longue liste des formes de collaboration possibles, on pourrait croire que les interventions destinées aux élèves en difficulté de comportement renvoient à un nombre excessif d'intervenants. Il n'en est rien. Cela suppose plutôt que les interventions s'appuient d'abord sur une évaluation juste de la situation et des résultats à obtenir, et qu'elles s'inscrivent dans un contexte qui favorisera la cohérence des actions entreprises pour répondre aux besoins de ces élèves.

3.3.2.3 Les élèves à risque

La politique de l'adaptation scolaire veut aussi porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités¹.

Au cours de la dernière décennie, le concept de risque s'est largement répandu et l'expression *à risque* sert souvent à décrire des jeunes qui s'acheminent vers une myriade de problèmes susceptibles de compromettre leur adaptation psychologique². Au cours des vingt dernières années, le terme *à risque* a été utilisé de différentes manières tout en faisant l'objet de nombreuses définitions et d'une terminologie parfois ambiguë. Constatant cette situation, il est important qu'une administration, qui décide d'offrir des services adaptés aux élèves à risque, définisse cette appellation pour que tous les intervenants aient une

1. *Ibid.*, p. 28.

2. Kimberly A. Schonert-Reichl, *L'enfance et la jeunesse à risque : quelques perspectives conceptuelles*.

compréhension commune du phénomène. Or, la politique d'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves* est muette à ce sujet. Dans le langage des éducateurs, l'expression *à risque* sert tantôt à décrire des élèves ayant des problèmes d'apprentissage, des problèmes affectifs et comportementaux ou des décrocheurs, etc. Ce qu'il est important de retenir, c'est que malgré l'absence d'unanimité qui caractérise l'utilisation de cette expression, certains points communs se dégagent, puisque l'expression *à risque* désigne « Un ensemble de dynamiques présumées de causes et d'effets qui font que l'enfant ou l'adolescent risque d'avoir à faire face en bout de ligne à des situations négatives¹ ». La politique de l'adaptation scolaire souhaite que le milieu de la recherche puisse apporter son aide pour dégager et développer des pistes d'intervention appropriées, ce qui est tout à fait intéressant puisque les chercheurs jusqu'à maintenant ont surtout concentré leurs efforts sur les rapports entre les résultats scolaires et les variables socioaffectives pour comprendre le phénomène de l'adaptation à l'école. Ils ont aussi établi des rapports entre les situations à risque et les caractéristiques individuelles ou familiales des enfants, mais on croit qu'ils ont négligé le rôle important de l'école en tant que milieu pouvant contribuer à augmenter ou réduire l'incidence des situations à risque. Rappelons-nous comment l'école joue un rôle puissant auprès des élèves et que, pour ceux-ci, le sentiment d'appartenance est important dans le cadre de leur évolution éducative.

Le système d'éducation ne peut à lui seul se concentrer sur les problèmes personnels et familiaux de tous ses élèves, et les services sociaux semblent eux aussi dépassés par l'ampleur des événements. « Les besoins des jeunes sont complexes et variés et il est important d'acquérir une vision globale et intégrée pour pouvoir intervenir avec un certain succès². » De plus, chaque milieu voit sa capacité

d'action entravée parce que le travail se fait souvent en vase clos. Or, on doit penser en termes d'initiatives intégrées aux activités scolaires.

Tout en étant conscient que d'établir des ponts entre l'école et ses partenaires est difficile, puisque la peur de perdre son autonomie ou son pouvoir demeure souvent un obstacle à la collaboration, les programmes intégrés à l'école qui ont fait l'objet d'une étude de l'OCDE permettent de déterminer les changements progressifs qui s'opèrent avec le temps. « Par exemple, on ne s'attarde plus aux facteurs de risque mais aux facteurs de protection, on ne s'attache plus aux caractéristiques personnelles et environnementales nuisibles mais aux réalisations et aux forces des éléments intrinsèquement plus positifs. On peut le remarquer dans les propos employés pour décrire les enfants : on parle effectivement en termes de promesses et non plus de risques³. » Les notions de *risque* et de *protection* sont aussi intimement liées à celle de la prévention. « La croyance étant que si ces antécédents ou ces déterminants peuvent être découverts, il est alors possible de mettre sur pied des initiatives de prévention efficaces⁴. »

Il est donc possible d'entrevoir des modes de collaboration entre le milieu scolaire et la collectivité dans le but de se doter d'une vision globale et d'une intervention efficace auprès des enfants à risque. Il faut cependant rappeler que **ces interventions doivent être fondées sur des relations humaines positives et qu'elles doivent s'intégrer dans la vie quotidienne si on veut en retirer des bénéfices à long terme.**

Lors des entrevues dans les milieux scolaires, les intervenants ont décrit les moyens variés qu'ils utilisent pour agir auprès de l'élève en difficulté de comportement : code de vie, système de motivation et d'encadrement, quelquefois en collaboration avec le centre local de services

1. *Ibid.*, p. 3.

2. Cité par Kimberly A. Schonert-Reichl, *op. cit.*, p. 17.

3. Richard Volpe, *Services intégrés à l'école offerts aux enfants à risques*, p. 8.

4. Kimberly A. Schonert-Reichl, *op. cit.*, p. 4 et 5.

communautaires et la Direction de la protection de la jeunesse, projet éducatif relié à des initiatives pacifiques, programme de mentorat, sous-groupes de socialisation, interventions curatives, accompagnement auprès de l'élève désorganisé... Ils soulignaient que les interventions, presque toujours à court terme, visaient à enrayer la violence et à améliorer les habiletés sociales, mais qu'elles étaient peu axées sur la prévention. Par ailleurs, il n'y a pas que les enseignants et les directions d'école qui interviennent auprès des élèves en trouble de comportement. On retrouve des équipes différentes dans chaque milieu : par exemple, un orthopédagogue et un travailleur social, un psychoéducateur et un travailleur social, un psychoéducateur et un psychologue, un technicien en éducation spécialisée et un conseiller pédagogique, un pédopsychiatre et le personnel des services de garde. Les enseignants qui travaillent auprès des élèves en difficulté de comportement sont volubiles quand il s'agit de trouver des pistes de solution pour aider ces enfants ; ils parlent d'abord d'attitudes : « Il faut beaucoup de tolérance, d'humour, de douceur et de calme ; l'approche incitative plutôt que coercitive est plus prometteuse ; le respect des élèves et la reconnaissance de leurs compétences sont obligatoires ; proposer des projets *accrocheurs* semble une des clés de succès¹ ». Ils parlent aussi d'organisation : « Il faut établir une routine dans la classe, privilégier des locaux plus grands, conserver des lieux pour réfléchir avec ses collègues, s'assurer d'une plus grande stabilité des intervenants, chercher la collaboration des parents, donner une marge de manœuvre aux intervenants, élaborer des projets éducatifs comportant des mots

comme tolérance, négociation, respect ; obtenir plus de ressources humaines et privilégier la formation continue des enseignants² ».

Même si les intervenants sont créatifs et trouvent des pistes de solution, ils déplorent constamment le manque de personnel pour soutenir l'enseignant de la classe ordinaire, les difficultés de collaboration entre les différents personnels, l'absence des parents comme collaborateurs, la trop grande mobilité des intervenants, le manque de temps pour travailler auprès de ces élèves et le peu de formation qu'ils reçoivent. On se rend compte que malgré le dynamisme des milieux, il reste encore certains dilemmes à résoudre et certains obstacles à franchir, pour que chaque jeune en difficulté de comportement puisse prendre le virage du succès.

1. Propos recueillis lors des entrevues auprès des milieux scolaires pour connaître la situation réelle de la salle de classe quand celle-ci dessert des élèves en difficulté de comportement. Des directeurs d'école, des enseignants, des professionnels, des techniciens et des membres du personnel des services de garde ont été rencontrés. La liste des écoles et des groupes qui ont été sollicités est à l'annexe 4.

2. *Idem.*

CHAPITRE 4

Des observations pour amorcer l'action

« 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)

4.1 Des obstacles à franchir

Rencontrer des intervenants, discuter avec eux stratégies et projets d'encadrement, échanger sur les problèmes de pauvreté et de violence de la société, souligner les grands changements survenus en peu de temps à la cellule familiale, permettent d'observer qu'il reste, malgré des efforts soutenus des milieux familiaux, scolaires et sociaux, des obstacles à franchir pour que chaque élève en difficulté de comportement s'engage sur la voie du succès.

4.1.1 Un sentiment d'impuissance

Un des premiers obstacles qu'on a pu observer lors des rencontres avec les intervenants, c'est le sentiment d'impuissance qui habite plusieurs d'entre eux devant la détresse de certains enfants qui fréquentent l'école. On répétait souvent à une époque, et c'est encore vrai aujourd'hui, que si « un enfant arrive à l'école sans avoir mangé convenablement, comment pourra-t-on réussir à lui faire faire des apprentissages ? » On a alors vu arriver, dans plusieurs classes, les *bons petits déjeuners* offerts aux enfants des milieux défavorisés. C'est une excellente initiative, mais peut-on rêver de *petites boîtes à lunch* distribuées à travers toutes les écoles du Québec qui contiendraient des parcelles d'affection, d'estime de soi, de réussite, pour combler le désarroi de certains enfants et leur permettre d'apprendre ?

4.1.1.1 La détresse de certains enfants

L'élève arrive parfois à l'école tellement blessé qu'il est difficile pour l'enseignant d'entrevoir comment l'amener à coopérer à la tâche éducative, puisque sans lui, rien ne peut être entrepris. Certains enfants sont exposés très jeunes à une vie extrêmement stressante ; la pauvreté, par exemple, est un des facteurs de stress qu'on reconnaît le plus facilement. En effet, même si dans l'ensemble « les enfants canadiens sont en bonne santé sur les plans physique, affectif et social¹ », un certain nombre d'entre eux éprouvent des difficultés qu'on ne peut négliger, si on ne veut pas risquer d'entraîner des détériorations dans tous les domaines. On sait que la pauvreté est présente dans plusieurs familles et que les jeunes enfants qui y vivent ne peuvent pas toujours compter sur les adultes pour satisfaire leurs besoins en matière de développement. La pauvreté économique est un facteur de risque non négligeable quand on parle d'enfants en détresse. Mais que dire de la pauvreté affective, de l'exposition à la violence et de la négligence dont sont victimes plusieurs enfants? Plusieurs de ces enfants blessés par des ruptures fréquentes et des abandons de toutes sortes changent d'école constamment, protestent en se montrant difficiles, agités, exigeant beaucoup d'attention de la part des intervenants scolaires. Ils ont souvent été tellement malmenés du point de vue affectif qu'ils veulent se protéger du danger de souffrir à nouveau et en s'efforçant de ne pas commencer à *aimer*, car cela leur fait bien trop peur². Dès leur entrée à l'école, les difficultés qu'ils vivent deviennent rapidement incompatibles avec l'apprentissage scolaire. Leur grande vulnérabilité affective ne les prédispose pas au succès, sans compter qu'ils présentent rapidement des faiblesses relatives aux habiletés sociales. Peuvent alors

1. Conseil canadien de développement social, Communiqué, 19 juillet 2000.

2. Réal Lajoie, *Histoire d'amour cul-de-sac et support clinique*.

apparaître des troubles de langage, des régressions en lecture, des déficits de l'attention, des problèmes à se conformer aux règles et aux consignes en vigueur à l'école, une incapacité de se faire des amis... Toutes ces dimensions pèsent lourd sur l'enfant et sur celui qui a pour tâche de le faire réussir sur le plan social et scolaire, particulièrement pour l'enseignant qui se trouve au centre de l'action, étant donné qu'il « est et se perçoit toujours comme le principal, sinon l'unique, responsable du fonctionnement de la classe¹ ».

4.1.1.2 L'enseignement : une tâche affective et solitaire

L'enseignant organise son travail autour de ses élèves et pour tous ses élèves. À chaque année scolaire, il s'engage lui-même comme *personne*. Les enseignants d'expérience reconnaissent que la relation avec l'élève est centrale dans l'enseignement. Quant à l'élève, il ne choisit pas d'aller à l'école, il est obligé de fréquenter un établissement scolaire. La dimension interactionnelle aussi prend tout son sens, puisqu'elle est liée à l'apprentissage. En classe, on doit capter l'intérêt des élèves pour qu'ils aient le goût d'apprendre, on doit les motiver, les accompagner, les stimuler ; or, comment convaincre un enfant fragile de participer à son propre apprentissage ? Comment ne pas se sentir impuissant devant un enfant angoissé qui, pour se défendre ou se protéger, fait la pluie et le beau temps dans la classe ? L'enseignant connaît sa tâche ; il sait qu'elle repose beaucoup sur des coups de cœur, sur la façon de percevoir les craintes et les joies des enfants au-delà de la situation scolaire, et sur sa connaissance des jeunes qui ont des capacités personnelles et des habiletés sociales. C'est pourquoi il se décrit comme une sorte de « caméléon professionnel² » à qui on demande de jouer plusieurs personnages : le pédagogue, le psychologue, le policier, le père, la

mère et qui encore ? Il sait aussi qu'il se sent souvent engagé dans les situations problématiques que vivent les élèves. Avec tous ses savoirs, toutes ses connaissances pédagogiques et sociales, peut-il réussir à apprivoiser cet enfant blessé ? Il se sent souvent seul devant ce défi ; on ne croirait pas à entendre les bourdonnements et l'agitation dans l'école à quel point ce métier d'enseignant est solitaire. La porte de classe fermée, il est seul devant ces enfants avides de découvrir... les limites de l'adulte.

4.1.1.3 Des suggestions

D'abord, il faut découvrir ses **limites personnelles et professionnelles**. La détresse de l'enfant est, la plupart du temps, à l'origine de certaines expériences négatives à l'école. Plusieurs influences interfèrent dans la vie du jeune et entraînent d'autres partenaires à être responsables de l'éducation ; l'enseignant ne peut pas être le seul à se soucier de cet enfant. Même s'il est presque impossible de départager la responsabilité de chacun – l'élève lui-même, ses parents, les pairs, les autres intervenants, la société en général –, l'enseignant se doit d'accepter ce travail qui a « l'humain pour objet et dont le processus de réalisation est fondamentalement interactif, appelant de la sorte le travailleur à se présenter en personne avec tout ce qu'il est, avec son histoire et sa personnalité, ses ressources et ses limites³ ».

Puis, apprendre à partager avec des collègues et s'associer des partenaires, parents, psychologues, conseillers ... L'enseignement est depuis toujours un travail solitaire où l'enseignant jouit d'une grande autonomie, mais, en même temps, il est sujet à une grande vulnérabilité. Au moment où la réforme de l'éducation encourage la collégialité et le travail par équipe, il pourrait être intéressant de concevoir l'entraide professionnelle différemment de ce qui se passe en général. Habituellement, on consulte les collègues de la

1. Maurice Tardif et Claude Lessard, *Le travail enseignant au quotidien*, p. 62.

2. *Ibid.*, p. 131.

3. *Ibid.*, p. 403.

même matière¹ pour échanger sur les pratiques pédagogiques mais très peu pour partager l'implication affective auprès des enfants. C'est comme si cette partie de tâche de l'enseignant reliée à la recherche de solutions aux problèmes sociaux semblait devoir rester secrète, alors que pourtant l'enseignant assume l'éducation dans le sens d'instruire, de socialiser et de qualifier. Pourtant, si la relation avec cet élève s'insère parfois dans un contexte scolaire et social difficile, cette relation occupe une grande place dans l'activité professionnelle de l'enseignant. Plusieurs rapportent que, même en sachant que c'est peut-être inutile, le défi de vouloir aider un enfant en détresse fait partie de la satisfaction de l'acte d'enseigner. Le métier d'enseignant et le métier d'élève se distinguent, comme certains autres métiers – et malgré les nouvelles technologies, les mécanismes d'information et les modèles de communication –, par l'activité relationnelle qu'il faut développer pour que chacun réussisse.

4.1.2 Des difficultés d'organisation

Plusieurs intervenants rencontrés se sentaient en général anxieux devant l'ampleur de la tâche d'éduquer et d'instruire l'élève en difficulté de comportement, entre autres parce qu'ils sont convaincus qu'on ne leur donne pas les outils nécessaires pour l'accomplir. « On manque de tout pour s'occuper de ces enfants en difficulté de comportement. On manque de ressources, on manque de temps, on manque d'équipes stables pour participer à des projets intéressants ; on déplore l'absence d'outils d'évaluation *pour voir si ça marche*. Tout semble se faire sur une base volontaire et bénévole ; les participants s'épuisent rapidement. » Ce discours, constamment présent sur le terrain, donne l'impression qu'on ajoute toujours quelque chose à la tâche enseignante sans jamais rien y retrancher.

4.1.2.1 Des expertises à utiliser

Les enseignants et les directions d'école déplorent constamment le manque de ressources professionnelles et techniques essentielles à leur travail auprès des élèves en difficulté de comportement.

Pourtant, depuis 1990, on assiste à une prolifération de postes, de tâches et de groupes qui montrent un système scolaire modernisé comprenant plus d'une centaine de catégories différentes d'agents. On est bien loin de l'école qui abritait dans ses murs les enseignants, un directeur d'école et un employé de soutien. On peut, maintenant, rencontrer à l'intérieur des murs de l'école primaire un psychologue, une orthopédagogue, des surveillants, un conseiller pédagogique, du personnel de secrétariat qui, bien sûr, ne travaillent pas toujours auprès des enfants en difficulté, mais qui jouent un rôle dans l'organisation scolaire. Quand les enseignants ont été rencontrés dans leur milieu, ils ont présenté la liste des personnels travaillant pour les jeunes en difficulté de comportement : des psychologues, des psychoéducateurs, des conseillers pédagogiques, des orthopédagogues, des techniciens en éducation spécialisée, des travailleurs sociaux et du personnel des services de garde ; tous ces personnels se voient confier des rôles auprès des élèves eux-mêmes ou auprès des enseignants ; ils assument une partie de la mission éducative.

Avec l'arrivée de la politique en adaptation scolaire et du plan d'action qui l'accompagne, des mesures précises se traduisent non seulement par l'ajout de 1978 postes d'enseignants, mais par une présence accrue du personnel chargé du soutien à l'élève en difficulté et à son enseignant. 860 postes de professionnels au cours des trois prochaines années viendront s'ajouter aux 400 déjà annoncés dans le budget 1999-2000². Est-ce que ces efforts pour alléger la tâche exigeante des enseignants

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Enseigner : qu'en disent les profs ?*, p. 44.

2. Ministère de l'Éducation, Communiqué de presse, « Le ministre François Legault présente une nouvelle politique et un plan d'action en matière d'adaptation scolaire ».

sera suffisante pour répondre aux besoins de plus en plus complexes des jeunes ? Tout en ne niant pas le besoin d'ajouter des ressources pour offrir des services aux élèves en difficulté de comportement, ce qui semble important c'est l'utilisation qu'on fera des expertises de chacun. Pour que ces mesures puissent avoir des répercussions concrètes et positives dans les classes et les écoles, il faut que chaque milieu réfléchisse à la façon d'investir ces ressources pour une plus grande efficacité.

Lors des rencontres et des échanges avec les milieux scolaires, on a souvent constaté que dans la pratique, plusieurs professionnels et techniciens semblent souvent assumer des fonctions semblables auprès des élèves, malgré le fait que leur formation universitaire ou collégiale ne les destine pas à jouer indifféremment les mêmes rôles. En analysant des projets d'intervention, où chaque milieu scolaire décrivait quelques initiatives mises en place pour intervenir auprès des élèves en difficulté de comportement, on a pu observer la diversité des profils professionnels et techniques pour réaliser ces projets. De plus, on a noté l'uniformité de leur mandat, particulièrement celui relié à l'apprentissage des habiletés sociales. Il semble que l'interprétation qu'on fait des expertises et des savoirs de chacun pour leur confier des tâches et des responsabilités selon leur champ de compétences ne repose sur aucune division logique. On serait bien surpris, dans certains cas, de déterminer, en lisant une description de tâches, qui du travailleur social ou du technicien en éducation spécialisée, est appelé à les effectuer.

Même si l'on croit que l'accroissement de moyens peut être productif, les progrès attendus sont désormais davantage d'ordre qualitatif. Comme on le sait, maintenant que les élèves en difficulté de comportement ne forment pas nécessairement un groupe homogène, mais plusieurs sous-groupes, il faut prévoir des interventions en fonction de leurs besoins spécifiques. Il faut, alors, bien cerner le rôle qu'on veut faire jouer aux agents d'éducation, plutôt que de penser que ces rôles sont interchangeables : un technicien en éducation spécialisée ne

remplace pas un travailleur social qui ne remplace pas un psychoéducateur...

On a vu précédemment l'importance de la relation élève-enseignant dans la réussite scolaire. Pour l'élève en difficulté de comportement, qui a peu d'estime de lui-même et qui se sent rejeté, c'est majeur. Présentement, l'organisation scolaire tend à mettre en place des services directs à l'élève plutôt qu'à son enseignant ; comme il apparaît que, pour ce type de jeune, l'attachement à un adulte est primordial, il faudrait prévoir des modèles organisationnels qui soutiennent directement l'enseignant, qui relève le défi d'amener l'élève en difficulté de comportement sur la voie du succès.

4.1.2.2 *Le temps scolaire à maximaliser*

Le *temps* semble un facteur primordial qui a le don de ne jamais avoir le *temps* d'être au rendez-vous. Manque de temps pour intervenir auprès de l'élève en difficulté de comportement ; manque de temps pour atteindre des objectifs d'apprentissage scolaires et sociaux ; manque de temps pour se concerter... Pourtant, le travail de l'enseignant, bien qu'il comporte plusieurs aspects collectifs, lui permet d'organiser son temps quand il s'agit de planifier, d'organiser et d'évaluer ses activités, puisque ce travail repose très souvent sur une division qu'il a lui-même établie. En ce qui concerne le temps de concertation, de collaboration et de rapports avec les jeunes, celui-ci a fait l'objet de plusieurs changements au cœur de la réforme de l'éducation. Entre autres, la planification par cycle prévue au régime pédagogique se veut une mesure pour respecter le rythme d'apprentissage de l'élève et permettre à une équipe de partager la responsabilité éducative de cet élève ; le régime pédagogique permet aussi une réorganisation du temps d'enseignement à l'intérieur de la grille-horaire, c'est-à-dire même nombre d'heures d'enseignement, mais possibilité d'une organisation plus souple selon les besoins des milieux. Mais... ce n'est pas tout d'avoir trouvé du *temps*, il faut encore être créatif pour trouver des façons de l'aménager, puisqu'il n'existe pas de solution miracle. Quelques milieux

expérimentent déjà une organisation de l'horaire hebdomadaire pour permettre aux équipes-écoles, tout en respectant le temps dévolu aux apprentissages, de travailler en collégialité. Ces mesures devraient donner l'occasion de suivre un peu mieux le rythme d'apprentissage de chacun, et aux adultes la possibilité de s'entraider.

On a tout intérêt à se soucier du temps qui passe et à vouloir maximaliser l'usage du temps qui reste, autant pour les jeunes qui sont moins rapides que pour ceux qui le sont davantage. Les enseignants pourraient d'abord déterminer les pertes de temps, en observant les situations d'apprentissage, afin que celles-ci puissent permettre des gains possibles pour l'élève ; d'ailleurs, l'école propose maintenant différentes démarches : pédagogie de projet, pédagogie de la découverte, pédagogie coopérative, qui peuvent faire gagner du temps. Ensuite, remettre aux équipes d'enseignants la planification des objectifs d'apprentissage, afin qu'ils se centrent sur l'essentiel. Puis optimiser l'usage du temps qui reste pour chaque élève en posant un regard différent sur l'organisation du travail.

On dira surtout qu'il faut maximaliser le temps consacré aux tâches éducatives où l'on apprend le plus possible sur chaque élève, le temps de la décision où l'équipe enseignante attribue des activités selon le niveau et le besoin des classes, le temps de l'activité qui devrait être le temps principal mais qui, si on y prête peu attention, est mangé par d'autres logiques que l'apprentissage. En effet, on peut perdre beaucoup de temps à interpréter la tâche, discuter du leadership, reprendre constamment les consignes et le temps de la régulation où l'on privilégie des tâches interactives complexes, mais qui demandent une bonne préparation. Passer l'essentiel du temps à expliquer des consignes nébuleuses ou à suppléer au mauvais matériel n'est pas un investissement avantageux¹. Personne ne souhaite perdre du temps pour se sentir inefficace ; toutefois, le

rapport au temps est souvent fort subjectif et appartient à des cultures familiales et professionnelles différentes. À l'école, le rapport au temps ou l'usage optimal du temps est avant tout affaire d'apprentissage. Toutes les opérations complexes comme enseigner, évaluer, observer, organiser... prennent malgré tout du temps.

4.1.2.3 Des actions ponctuelles pour contrer les crises

Les informations recueillies auprès des milieux scolaires pour connaître des projets intéressants reliés à la réussite des élèves en difficulté de comportement ont fait ressortir certains facteurs gênant l'action entreprise auprès de ces élèves. Par exemple, plusieurs initiatives s'amorcent quand le milieu est déjà en crise. On a beau reconnaître l'importance de la prévention et vouloir y consacrer des efforts, cette pratique n'est pas encore totalement intégrée dans la façon d'aborder les problèmes de comportement. Il semble que les interventions axées sur la prévention n'ont pas la même attention dans la pratique que dans le discours. Toutefois, il faut admettre que la question de la prévention n'est pas simple : une prévention pour qui ? Quand ? Comment ? Si certains chercheurs souhaitent que la prévention vise plutôt à promouvoir des mécanismes nécessaires au développement de la santé psychologique et physique, afin que les individus disposent de moyens pour faire face aux exigences et aux stress de la vie quotidienne, d'autres, par contre, insistent plutôt sur la nécessité de répondre aux besoins plus criants de certaines catégories d'élèves. Malgré le fait que la prévention représente la première voie d'action retenue par la politique de l'adaptation scolaire, le milieu scolaire doit quand même faire l'exercice d'une réflexion pour déterminer l'orientation qu'il veut prendre : promouvoir des programmes pour tous les élèves ou des programmes de prévention intensifs s'adressant particulièrement aux élèves à risque, ou s'appuyer sur ces deux approches. Plusieurs intervenants soulignaient aussi que, trop souvent, les initiatives reposaient sur la créativité et la compassion de

1. Philippe Perrenoud, *Gérer le temps qui reste* [...].

quelques-uns d'entre eux et, qu'à ce compte, il est difficile d'exiger des cadres de référence théoriques et des mesures d'évaluation permettant une plus grande efficacité.

4.1.2.4 Des suggestions

Pour les intervenants, le développement d'interventions efficaces suppose **un encadrement à long terme des élèves en difficulté de comportement et non des interventions ponctuelles ; le dégagement d'un professionnel qui agit comme chercheur et formateur, et assure la stabilité du projet ; l'appui de chercheurs universitaires pour favoriser des liens de collaboration ; la mise sur pied de programmes au préscolaire qui se poursuivent au primaire ; la sollicitation des parents et des personnels de la santé et des services sociaux**. Ces préoccupations des intervenants scolaires peuvent trouver quelques réponses dans la politique de l'adaptation scolaire, entre autres, parce que celle-ci privilégie l'option de créer une véritable communauté éducative pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés ; elle propose aussi de se donner des moyens d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats.

4.1.3 Des croyances

4.1.3.1 L'élève en difficulté devient un élève modèle

Quand il est question d'obstacles à franchir, les croyances qui sont véhiculées à l'intérieur et en dehors des murs de l'école peuvent souvent gêner l'action. Par exemple, penser que l'élève en difficulté de comportement qui réintègre la classe ordinaire doit être désormais un élève modèle ; penser que les facteurs de risque qui l'influencent se retrouvent à l'extérieur de l'école, et que celle-ci ne lui offre que des facteurs de protection ; que l'enseignement est une véritable vocation et que

tous les enseignants sont habilités à travailler avec tous les types d'enfants...

Ces croyances et bien d'autres engendrent beaucoup d'insatisfactions et de frustrations qui limitent l'action ; inconsciemment, sans doute, on a édifié au fil du temps une conception personnelle et collective de ce qu'est l'école, de ce que sont l'apprentissage et l'enseignement ; on transmet des idées et des opinions permettant de concevoir l'organisation de la classe, une situation d'apprentissage, l'interaction avec les enfants, etc. Ces réalités imposent moins de limites que celles qu'on s'impose à soi-même ; il faut donc les définir puis s'en éloigner, pour transiger avec les autres limites et pour exploiter les véritables talents des intervenants qui doivent *réussir l'école*.

4.1.3.2 L'école : tout le monde sait de quoi on parle

« On a souvent un rapport passionnel à l'école puisque tout le monde y a passé et connaît quelque chose de l'école ; on en a des souvenirs, des expériences que rapportent nos enfants, petits-enfants ou nos neveux, le tout assaisonné de la rumeur¹. » L'école, encore aujourd'hui, se voit chargée de beaucoup d'attentes et de toutes les missions dès qu'apparaît un problème de société. Pourtant, quand on demande à un adulte de raconter ses souvenirs d'école, il rapporte invariablement un lien qu'il a créé avec un professeur ou un autre intervenant. C'est toujours l'essentiel pour chacun d'entre nous. Il est nécessaire, si on veut se fixer l'objectif de faire réussir l'élève en difficulté de comportement, que chaque adulte qui s'en occupe et s'en préoccupe abandonne certaines idées à son endroit, à l'endroit de sa famille, à l'endroit de l'école même. Il semble que si on considère qu'on ne peut rien faire, on continuera à utiliser certaines vieilles habitudes pédagogiques et organisationnelles plutôt que de faire des efforts d'imagination

1. Philippe Joutard et Claude Thélot, *Réussir l'école*, p. 7.

à cet effet. Comme société, si l'on accepte que le système éducatif s'adresse à l'ensemble des enfants, il faut prévoir qu'il tolérera les différences, et qu'il apprendra à composer avec elles. « Les différences, je ne les respecte pas, j'en tiens compte » (Meirieu 1995). Tous ceux qui travaillent avec les jeunes en difficulté de comportement savent bien que ces enfants ne pourront pas s'en sortir seuls, et qu'on devra faire appel aux adultes qui en ont la responsabilité.

4.1.3.3 Des suggestions

L'expérience scolaire a prouvé qu'au-delà des grandes opérations ou réformes, tout se décide, tout se vit sur le terrain. **Pour faire réussir un élève, il faut au moins lui offrir un environnement qui l'accueille, qui ne prétend pas détenir la vérité, mais qui accepte l'initiative, qui ne remet des types de collaboration et qui rétablit la confiance.** Pour faire réussir les élèves dans la diversité de leurs aptitudes, il faut être d'accord pour leur offrir des services adaptés. D'ailleurs, « l'orientation fondamentale de la politique de l'adaptation scolaire est d'accepter que la réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance¹ ».

Peut-être faut-il penser offrir aussi des intervenants *adaptés*. Tout au long des rencontres avec les enseignants, le personnel professionnel et le personnel des services de garde, on a perçu leur souci et leur engagement sincère auprès des élèves en difficulté de comportement et on a beaucoup échangé sur l'importance qu'ils accordent à recevoir une meilleure formation qui profitera à cette clientèle. Cependant, le souci, l'engagement, le désir et même la formation ne règlent pas tout. Il faut aussi choisir pour ces enfants des intervenants

et particulièrement des enseignants qui ont confiance en eux, qui redonnent une signification à leur présence à l'école, et qui possèdent des habiletés pédagogiques et organisationnelles pour travailler avec les élèves qui, souvent, sont en rupture forte avec l'école. Il est dangereux de croire que tous les intervenants possèdent ce profil ou même que la formation, si excellente soit-elle, va leur permettre de tout entreprendre. Chaque intervenant qui entre en contact avec un enfant en difficulté engage sa personnalité; il faut cesser de croire que tout intervenant, indépendamment des modèles organisationnels mis en place et des ressources mises à sa disposition, peut être doué pour accompagner l'élève en difficulté de comportement sur la voie du succès.

4.2 Des dilemmes à résoudre

Quel métier que d'être constamment obligé de faire des choix ! Comment transmettre l'enseignement à l'ensemble des élèves et tenir compte de leurs différences ? Faut-il respecter l'identité de chaque enfant ou tenter de la transformer ? Faut-il mettre l'accent équitablement sur les savoirs, les valeurs, l'instruction, la socialisation ?

4.2.1 L'engagement éthique

« Un des problèmes centraux du travail enseignant consiste à interagir avec des élèves qui sont tous différents les uns des autres et, en même temps, atteindre des objectifs propres à une organisation de masse, fondée sur des *standards généraux*. Une des tensions centrales de ce métier est d'agir sur des collectifs en rejoignant les individus qui les composent² ».

Lors des entrevues avec les enseignants, on rappelait la complexité de leur tâche qui dépend souvent de l'environnement, des buts fixés par l'organisation

1. Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée pour tous ses élèves*, p. 17.

2. Maurice Tardif et Claude Lessard, *Le travail enseignant au quotidien*, p. 58-59.

et des moyens mis à leur disposition pour les atteindre. Mais, pour eux, l'un des dilemmes qu'ils doivent affronter constamment quand ils travaillent avec un élève en difficulté de comportement, c'est comment être équitable avec les autres élèves, quand l'élève *perturbateur* demande constamment de l'attention ? Comment s'assurer que le groupe reçoit de la part de l'enseignant ce à quoi il a droit ? Les autres élèves peuvent-ils apprendre ? Dans plusieurs cas, l'enseignant estime que les comportements perturbateurs dévorent la tâche scolaire et sociale entreprise auprès de l'ensemble des élèves. Il semble vouloir recevoir l'assurance qu'en offrant beaucoup de temps et d'énergie à cet élève difficile, il ne lèse pas les autres enfants. Malheureusement, ce dilemme est inévitable, car il fait partie du travail même en salle de classe : s'adresser à un grand groupe et en même temps, tenir compte des différences de chacun et cela dans un souci de les faire réussir. Il semble qu'il n'y a pas de solution miracle à ce dilemme, si ce n'est que chaque enseignant doit se faire confiance et assumer au fur et à mesure les choix auxquels il est confronté. Sa seule marge de manœuvre, c'est de prendre le droit de demander qu'on partage ce grand dilemme avec lui.

4.2.2 Des types de collaboration

On a vu, précédemment, que plusieurs tensions existent autour de la responsabilité professionnelle de l'enseignant. Dois-je privilégier l'ensemble des élèves ou celui qui a le plus besoin d'aide ? Jusqu'à quel point, en essayant de combler les besoins affectifs d'un élève, je ne risque pas de délaissier les autres ? Il y a aussi un autre dilemme qui se présente dans le quotidien : le partage de la responsabilité professionnelle au regard de l'élève en difficulté de comportement. Les enseignants luttent, pas à pas, contre l'échec de chaque enfant, mais il arrive qu'il faille prendre conscience qu'il y a des besoins auxquels on ne peut répondre et qu'il faut partager le travail. Il n'est pas question ici de la collaboration qui se borne à des échanges de vue, mais de celle qui parle des capacités de coopération ; le dilemme n'est pas tant la collaboration

elle-même que la façon de l'aborder, quand chaque enseignant se sent le seul responsable de la réussite de ses élèves. Comment accepter à la fois de l'aide pour faire face aux difficultés et résoudre des problèmes, tout en s'assurant du respect de son autonomie ? « Sur le plan historique, l'apparition de spécialistes a eu pour conséquence de réduire la tâche des titulaires et de les décharger de l'enseignement de certaines matières pour lesquelles ils n'avaient parfois ni compétence, ni intérêt¹. » Sur le terrain, la collaboration entre l'enseignant et un autre intervenant pour travailler auprès de l'élève en difficulté de comportement est souvent fragile et ambiguë. Certains enseignants expriment parfois des attentes élevées ou irréalistes au regard de l'autre intervenant; d'autres enseignants se sentent menacés par la présence d'un autre intervenant, préférant que celui-ci travaille dans une division stricte des tâches. Plusieurs, cependant, sont prêts à établir une collaboration plus étroite, mais ils trouvent que les formules d'intervention actuelles favorisent peu ce type de collaboration.

4.2.2.1 La nature de la collaboration

En effet, il faut d'abord réfléchir à la nature même de la collaboration qui devrait se situer autour du partage de l'activité scolaire et sociale dans son ensemble plutôt que sur le partage de la tâche que chacun assume isolément. Essentiellement, pour intégrer une forme de collaboration satisfaisante à la vie quotidienne de l'école, il faut aussi lever les ambiguïtés qui persistent sur le rôle exact de chacun ; or, les observations faites lors des entrevues semblaient indiquer le *flou* par rapport aux descriptions de tâches de chacun. Puis, il faut aborder la question de la stabilité des équipes (plusieurs intervenants) qui élaborent des projets et qui participent à des interventions auprès des élèves en difficulté de comportement. Même si cette question semble difficile à résoudre, il faut trouver des moyens d'y parvenir pour réaliser une collaboration efficace. Que sert de déterminer la nature de

1. Maurice Tardif et Claude Lessard, *op. cit.*, p. 442.

la collaboration, de définir les rôles de chacun, d'appriivoiser le travail d'équipe, s'il faut toujours recommencer la démarche ? Il faut donner au *temps* une chance de réussite. Enfin, il faut prévoir des lieux pour que s'exerce la collaboration. Il est difficile de développer un esprit coopératif, quand chacun vit isolé dans un local de classe, et il est plus difficile aussi d'élaborer des mécanismes de collaboration pour l'équipe qui travaille auprès de la clientèle en difficulté quand il n'existe pas, à l'intérieur même de l'établissement, une philosophie orientée vers la collégialité.

4.2.2.2 La collaboration des parents

En général, l'enseignant, qui assume la responsabilité éducative de l'enfant en difficulté de comportement, collabore avec différents agents de l'éducation, que cette coopération soit facile ou pas. Cependant, il y a une collaboration qui est plus que souhaitée, mais surtout qui semble nécessaire, et c'est celle des parents. Les enseignants trouvent que le soutien des parents favorise la réussite scolaire des enfants et permet un suivi à la maison; malheureusement, ils soulignent constamment leur grande difficulté à rejoindre les parents de l'enfant en difficulté d'adaptation. Dans l'ensemble de la vie scolaire, la collaboration des parents est incontournable puisque leur participation s'est modifiée à travers les années, notamment par la mise en place de comités leur donnant un pouvoir d'influence et de conseils d'établissement où ils prennent part à la prise de décision reliée à l'école. Les mécanismes officiels de participation des parents à la vie de l'école sont en place pour ceux qui désirent s'engager dans cette voie, mais ici, il s'agit plutôt d'une dynamique : parent-enfant-école. Les attentes des parents qui ont un enfant *difficile* sont souvent liées à des exigences d'ordre scolaire et disciplinaire : les parents veulent qu'il sache lire et écrire et qu'il soit bien encadré. L'école et l'enseignant ont aussi des attentes envers ces mêmes parents. On veut qu'ils supervisent les devoirs à la maison, qu'ils encadrent l'enfant pour l'heure du coucher et qu'ils acceptent que les difficultés de comportement et d'apprentissage

ne se règlent pas aussi rapidement qu'on le voudrait bien. De part et d'autre, théoriquement, on croit que la collaboration est nécessaire et utile à l'enfant perturbateur mais, en pratique, ça ne semble pas fonctionner très bien et on succombe souvent à la tentation de rejeter la responsabilité sur l'autre partenaire. On veut collaborer, mais il semble que plusieurs malentendus nuisent à l'efficacité de cette collaboration.

Pour ce faire, il faut reconnaître, de part et d'autre, l'ampleur de la tâche que chacun assume auprès de cet enfant. Ensuite, il faut arrêter de penser que chacun veut s'ingérer dans la vie de l'autre, puis il faut partager les points de vue sur l'objectif à atteindre. Plusieurs milieux scolaires ont élaboré des stratégies pour améliorer la communication avec le parent de l'élève en difficulté : cahier d'information, invitation à l'école pour participer à des activités, rencontre avec d'autres partenaires... Mais la collaboration harmonieuse qu'on espère tant entre le parent et l'enseignant de l'enfant *difficile* semble, parfois, irréaliste. On a l'impression d'être devant des murs d'incompréhension. Ce n'est que par la négociation constante qu'on pourra entrevoir une amélioration des rapports entre ceux qui font l'école et ceux qui y laissent leurs enfants.

4.2.3 Des services pour l'élève à risque

La politique de l'adaptation scolaire et tout récemment un document administratif sur les définitions reliées aux clientèles handicapées et en difficulté d'adaptation proposent désormais aux milieux scolaires une appellation particulière pour désigner une catégorie d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : *l'élève à risque*. Cette façon de nommer, entre autres, les élèves en difficulté de comportement témoigne d'une volonté d'acquiescer une vision globale et intégrée des difficultés qu'éprouvent les jeunes et de privilégier des interventions préventives selon les progrès ou l'absence de progrès du jeune en fonction

de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification¹.

Tout en comprenant les raisons qui motivent le ministère de l'Éducation et ses partenaires de réduire le nombre de catégories d'élèves handicapés ou en difficulté, de diminuer les exigences administratives et de simplifier la déclaration et la validation des effectifs scolaires afin que le personnel scolaire puisse consacrer la majorité de son temps à l'intervention éducative, il semble que le concept d'élève *à risque* suscite de la part des enseignants et des autres intervenants certaines craintes.

D'abord, parce que l'expression *à risque*, même si elle jouit d'une grande popularité, est un concept flou. Il n'existe pas de définition unanimement reconnue pour cette expression ; la documentation pédagogique décrit plutôt les enfants ainsi : « Défavorisés, culturellement défavorisés, ayant des capacités limitées, enclins à l'abandon scolaire, marginaux, privés de leurs droits, ayant un faible rendement scolaire et candidats au rattrapage scolaire. » (Lehr et Harris, 1988; Natrielle, *et al.*, 1990)². En effet, les éducateurs ont tendance à utiliser l'expression *à risque* pour désigner les élèves en difficulté d'apprentissage, tandis que les psychologues et les travailleurs sociaux semblent cibler les jeunes qui présentent des problèmes affectifs et comportementaux.

Ces dernières années, on a tracé plusieurs portraits de l'élève *à risque*. À l'école, il est *à risque* parce que, sur le plan scolaire, il ne réussit pas et, en bout de ligne, il aura de la difficulté à jouer pleinement son rôle de citoyen. Il est *à risque* parce que la structure des établissements privilégie la majorité et que l'élève s'écartant le plus de la norme n'a guère d'autres choix que d'essayer de

se mettre au diapason des systèmes en place³. Il est *à risque* parce que, comme enfant, il vit dans des contextes multiples qui peuvent déterminer la disposition au risque. Il existe tout un éventail de facteurs qui relèvent tant du domaine individuel que du domaine socioculturel qui englobent de multiples niveaux et qui s'influencent les uns les autres : des facteurs individuels, des facteurs liés à la famille, à l'école, aux pairs, des facteurs sociaux. Ces facteurs, si on s'en sert pour désigner d'une manière plus large le concept *à risque*, peuvent se révéler des outils intéressants pour cerner les besoins des élèves et apaiser certaines craintes reliées à l'imprécision du concept. Toutefois, le fait d'élargir la définition ou d'avoir une vision globale de ce concept pour y incorporer un plus grand nombre d'élèves n'enlève pas le dilemme des enseignants qui doivent se préoccuper de l'intervention qui découle de cette vision. On a vu précédemment que l'élève en difficulté de comportement ne fait pas nécessairement partie d'un groupe homogène et que ses besoins exigent une intervention spécifique. L'enseignant peut-il, tout en faisant preuve de souplesse dans la façon de *voir* l'enfant *à risque*, répondre par des interventions spécifiques reliées à ses besoins?

Il faut d'abord reconnaître le caractère unique de chaque élève et son potentiel d'apprentissage ; il faut aussi créer des milieux d'apprentissage qui valorisent la diversité des élèves ; il faut probablement, au lieu de mettre l'accent sur le *problème* et miser sur des moyens pour le résoudre, trouver des moyens que peuvent prendre les établissements scolaires pour favoriser l'épanouissement (Zeldin et Price, 1995)⁴. On soulignait, plus haut, qu'il est plus prometteur de s'attacher aux facteurs de promotion qu'aux facteurs de risque. Il faut s'éloigner des étiquettes pour s'intéresser à ce dont l'élève a besoin pour s'épanouir intellectuellement et socialement.

1. Ministère de l'Éducation, *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: définition*.

2. Kimberly A. Schonert-Reichl, *L'enfance et la jeunesse à risque : quelques perspectives conceptuelles*, p. 6.

3. Judy L. Lupart, *Élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage : des jeunes particulièrement à risque*.

4. Terry Wotherspoon et Bernard Schissel, *Désignation des enfants et des jeunes à risque [...]*.

Cependant, c'est une lourde tâche quand on reconnaît que l'enseignant se doit de nouer une relation personnelle avec l'élève à risque et tracer, à partir de la base de connaissances présentées dans les programmes, la voie qu'il doit emprunter pour réussir.

Il appartient à l'équipe-école de soutenir l'enseignant et de partager ses problèmes; il faut créer pour l'enseignant une structure organisationnelle qui permet une interaction fréquente. Même si un modèle ne peut être idéal, on doit pouvoir modifier le système de services, planifier des interventions, coordonner les efforts et s'assurer que les mesures prises peuvent s'intégrer à la vie scolaire quotidienne.

CHAPITRE 5

Des orientations, des défis et des recommandations

L'école en tant qu'institution sociale accueille tous les enfants avec les caractéristiques liées à leur personne et à leur milieu; son mandat est de les instruire, de les socialiser et de les qualifier ; les élèves en difficulté de comportement font partie de ces enfants-là. Dans le cadre de cet avis, le Conseil, après avoir fait état des statistiques sur ces élèves souligne que, tant au Québec qu'ailleurs, on observe une augmentation du nombre de jeunes qui ont des problèmes de comportement. Cette augmentation, selon plusieurs, pourrait être attribuable en partie aux changements qu'a connus la structure familiale, à l'encadrement plus ou moins ferme des jeunes enfants et à l'exposition répétée de ces derniers aux modèles violents véhiculés par les médias. D'autres facteurs, comme la pauvreté, les pratiques parentales inefficaces et le stress vécu par les enfants dans certaines situations familiales peuvent être aussi montrés du doigt pour expliquer le nombre grandissant de conduites antisociales ; l'école même, semble-t-il, pourrait jouer un rôle dans la croissance des difficultés de comportement.

Le ministère de l'Éducation, conscient de la situation, a lancé récemment une politique accompagnée d'un plan d'action pour adapter l'école à tous les élèves en difficulté et handicapés. Cette politique veut permettre d'atteindre l'objectif de la réforme en cours : la réussite du plus grand nombre, incluant les turbulents dont on s'occupe déjà, mais aussi ceux qui souffrent de dépression, de dépendance et de retrait. Le défi est immense ! Le Conseil a voulu se pencher sur le sujet, en mettant en lumière un ensemble de phénomènes moins connus sans doute puisqu'ils ne font pas partie des statistiques, mais tout aussi importants et dont il faudra tenir compte si l'objectif de l'école est la réussite de tous les enfants qui lui sont confiés.

Y a-t-il un état de crise ? Il y a certainement une grande inquiétude devant le nombre grandissant d'élèves en difficulté de comportement. Il y a, à tout le moins, une anxiété devant les conséquences très lourdes sur le plan scolaire et social pour ces jeunes si on ne parvient pas à les amener sur la

voie du succès ; il y a certainement une urgence d'agir en développant 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.

Pour y parvenir, le Conseil propose des orientations, pose des défis aux différents responsables de la formation des élèves du préscolaire et du primaire, et présente des recommandations pour guider les divers intervenants dans leurs actions.

5.1 Les orientations

Première orientation :

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

L'augmentation importante et continue du nombre d'élèves en difficulté de comportement nous presse d'agir, d'autant plus que ces problèmes de comportement se manifestent souvent chez les jeunes enfants et qu'ils entraînent des conséquences graves pour leur avenir scolaire et social. En effet, ces comportements déviants, outre le fait qu'ils perturbent le climat de la classe et entraînent des retards sur le plan scolaire et sur le plan social, deviennent des précurseurs de décrochage scolaire, de chômage et d'isolement social. De plus, les études et les recherches soulignent que si ces problèmes ne sont pas traités dans l'enfance, ils risquent de se fixer en permanence. Pour aborder ces problèmes, la mise en place de programmes de prévention semble faire consensus autant dans le réseau scolaire que dans le réseau social. Par exemple, on assiste, depuis quelques temps, à la création de programmes qui s'élaborent autour de la mère et de l'enfant en difficulté ; la politique gouvernementale en adaptation scolaire choisit la prévention comme première voie à privilégier pour atteindre la réussite éducative ; des mesures

concrètes du plan d'action qui accompagne cette politique incitent aussi le réseau scolaire à emprunter la voie de la prévention et le Conseil est tout à fait d'accord avec ces initiatives. Il estime, cependant, que ce n'est pas tout de vouloir inscrire des programmes de prévention à l'ordre du jour, encore faut-il réunir certaines conditions pour que ces programmes soient efficaces.

Le Conseil considère que la mise en place de programmes de prévention exige une approche systémique qui concerne l'ensemble de la communauté éducative et non seulement le personnel enseignant. Le Conseil s'adresse à l'ensemble du réseau scolaire pour relever le défi de la prévention.

Deuxième orientation :

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

Les milieux scolaires s'inquiètent de l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté de comportement, mais particulièrement des garçons qui forment la grande majorité de cette catégorie. Dès leur entrée au préscolaire et au primaire, certains garçons sont déjà étiquetés comme agressifs, hyperactifs, perturbateurs. Ils mettent à l'épreuve les règles de conduite, les transgressent. Dans la réalité quotidienne, ce sont les jeunes qui utilisent l'agression physique pour manifester leur difficulté à gérer les conflits qui sont les premiers à déranger le climat de la classe. C'est un peu comme si l'école, avec ses approches pédagogiques, avec son organisation matérielle et son modèle d'encadrement, arrivait difficilement à s'arrimer au style d'interaction des garçons. La présente réforme de l'éducation, qui propose de donner un sens plus explicite aux apprentissages des élèves, qui préconise une organisation de travail respectant davantage les styles d'apprentissage et qui accepte que la réussite se traduise différemment, peut, sans doute, donner des outils aux agents d'éducation pour qu'ils puissent relever le défi d'amener les garçons difficiles sur la voie du succès.

Le Conseil 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 relever le défi que pose la réussite éducative des garçons en difficulté de comportement.

Troisième orientation :

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

La réussite éducative s'adresse à tous les enfants qui fréquentent les écoles québécoises et elle suppose qu'on apporte une attention particulière à chacun d'eux. Il reste que, malgré ces efforts, certains élèves sont plus susceptibles que d'autres d'emprunter des voies sans issue. Si l'avis a décrit particulièrement les garçons perturbateurs, il a aussi démontré que les filles peuvent manifester des comportements difficiles. Pourtant, les milieux scolaires les identifient peu puisqu'au primaire, elles semblent moins déranger le climat scolaire. Reçoivent-elles quand même des services appropriés ? Faut-il rappeler que si des services éducatifs adaptés ne leur sont pas offerts quand elles sont enfants, elles peuvent se retrouver à l'adolescence avec des problèmes importants : grossesse, toxicomanie, abandon scolaire... Que dire aussi de l'impact que ces jeunes filles auront, un peu plus tard, sur le développement général de leur propre enfant. Plusieurs recherches démontrent qu'un certain nombre de caractéristiques chez les parents augmente le risque de problèmes de comportement chez les enfants. La jeunesse de la mère ainsi que son faible niveau d'instruction sont des facteurs à considérer.

D'autres enfants en détresse, qui développent des comportements sous-réactifs de dépendance, de retrait et de peur, s'organisent pour se faire oublier. Ne dérangeant pas le climat de la classe, ne demandant pas d'attention particulière, préférant qu'on les ignore, ils cheminent timidement à travers le préscolaire et le primaire et ils sont, eux aussi, menacés d'emprunter des voies pavées de diffi-

cultés où le taux de réussite est faible et où l'insertion sociale et professionnelle est délicate. Il est important, dans la foulée d'une nouvelle politique en adaptation scolaire où on invite les milieux scolaires à porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont des difficultés de comportement, de prévoir pour cette catégorie d'élèves des pistes d'intervention permettant de répondre à leurs besoins et à leurs capacités.

Le Conseil s'inquiète des jeunes en détresse qui, pour toutes sortes de raisons, n'attirent pas l'attention sur eux, ne sollicitent pas de services particuliers et semblent passer *incognito* tout au long du primaire. Dans un contexte de réussite éducative pour tous, il est impérieux de les dépister et de leur offrir des services éducatifs qui répondent à leurs besoins.

Quatrième orientation :

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

Le phénomène de la violence chez les jeunes préoccupe grandement les agents d'éducation qui travaillent auprès d'eux. Quand cette 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 du milieu communautaire 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. Il faut donc se doter d'un outil plus préventif et, pour le Conseil, « l'éducation à la citoyenneté » en est un. Dans son rapport

annuel 1997-1998 sur « l'éducation à la citoyenneté »¹,

il rappelle, entre autres, que cette éducation a pour objectif d'harmoniser les rapports sociaux et de favoriser la cohésion sociale. Cette éducation permet de rassembler les jeunes autour de projets communs reposant sur un partage des responsabilités et sur le développement d'un sentiment d'appartenance. Dans le cadre du quotidien scolaire, à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école, les enfants doivent apprendre à *vivre ensemble* et cela ne s'apprend pas tout seul ; cela doit faire l'objet d'une véritable éducation.

Plutôt que d'élaborer des plans spécifiques de lutte à la violence, le Québec s'est doté d'une politique globale des élèves à risque axée sur la prévention, la gestion des conflits et le développement des habiletés sociales. Il a décidé, dans le « programme de la formation de l'école québécoise », d'inclure des domaines d'expérience de vie où on retrouve le « vivre-ensemble » dans le respect des valeurs démocratiques sur lesquelles se fonde l'égalité des droits dans notre société.

Le Conseil a déjà exprimé l'avis que « l'éducation à la citoyenneté » fait partie du projet éducatif de l'école.

Cinquième orientation :

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

Les parents veulent la réussite de leurs enfants et ils sont considérés comme des collaborateurs essentiels à cette réussite. À ce sujet, la Loi sur l'instruction publique a voulu concrétiser ce principe en leur accordant un rôle important de décideurs au sein du conseil d'établissement ; elle a aussi permis aux parents d'enfants en difficulté de prendre une part active à la démarche éducative par l'entremise du plan d'intervention. Malgré ces dispositions, plusieurs parents d'élèves en difficulté de comportement se disent mal à l'aise à l'école, tandis que certains éducateurs se plaignent de la difficulté de faire participer les parents à la

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté*.

vie scolaire de leur enfant. On veut collaborer, mais il semble que plusieurs incompréhensions subsistent. Si l'on estime qu'une collaboration efficace repose, dès le départ, sur la complémentarité des rôles que chacun assume auprès de l'enfant, il faut reconnaître que certains problèmes personnels et sociaux auxquels font face certains parents les empêchent de jouer un rôle actif dans la réussite éducative de leur enfant. On a reconnu l'influence que les pratiques parentales peuvent exercer sur la réussite éducative de leur enfant et le risque que celui-ci court de développer des problèmes de comportement s'il est soumis, entre autres, à des pratiques parentales sévères ou erratiques¹, mais le Conseil estime que les compétences parentales exigées pour jouer un rôle d'accompagnateur de leur enfant sur la route qui mène au succès ne vont pas nécessairement de soi. C'est pourquoi le Conseil invite le milieu scolaire à prendre tous les moyens pour aider ces parents en sollicitant, notamment, le secteur des services de santé et des services sociaux, qui développe des programmes pour soutenir les adultes dans leur rôle de parents.

Sixième orientation :

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

L'élève en difficulté de comportement, auquel on offre l'occasion d'établir avec l'enseignant une relation importante, peut entreprendre un parcours scolaire plus stimulant. Pour certains élèves en difficulté, ce lien est parfois le seul élément stable de leur vie au quotidien et il est important de le préserver. Les recherches et l'expérience démontrent que même si certains enfants ont une enfance défavorisée sur différents plans, ils peuvent quand même se développer positivement s'ils trouvent sur leur chemin un adulte qui leur prodigue soins et soutien. D'ailleurs, ce lien avec un adulte favorise la résilience et il est réaliste de penser qu'à l'école, c'est souvent l'enseignant qui est le mieux

placé pour jouer ce rôle, même si cela exige de sa part un investissement personnel qu'on ne peut négliger.

Le Conseil estime qu'il faut être attentif aux besoins de l'enseignant qui a la responsabilité d'un élève en difficulté de comportement. Présentement, les services professionnels et techniques sont plutôt dirigés vers l'élève lui-même, mais il serait important de développer d'autres stratégies, notamment celles qui permettraient à l'enseignant de recevoir directement de l'aide du personnel de soutien. Il pourrait alors mettre de l'énergie à développer des liens avec cet élève en détresse.

5.2 Les défis

La mise en œuvre des orientations qui viennent d'être décrites pose des défis à tous les intervenants responsables de l'enseignement préscolaire et primaire.

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 où 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, ceux et celles qui, sans utiliser l'agression physique pour se faire remarquer, sont aussi en désé-

1. Mark Zoccoli, « Tels parents, tels enfants... », *La Presse*, 27 novembre 2000, p. A13.

quilibre 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 dans le 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 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, en particulier les enfants qui ont des comportements intériorisés, ceux 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.

5.3 Les recommandations

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

au ministre de l'Éducation :

- de demander aux établissements scolaires que leur plan de réussite contienne 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 sur 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 à « 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 comportement pourraient échanger sur les 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 peut 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 faisant 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 ;
- de mettre en place 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 apprivoisent 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 comprenne 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 peuvent participer à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans d'intervention pour les élèves en difficulté.

Bibliographie

Textes cités en référence

ALLÈS-JARDEL, Monique et Christiane CIABRINI, « Adaptation scolaire et sociale d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire », *Revue des sciences de l'éducation : Les troubles de comportement à l'école*, vol. XXVI, n° 1, 2000, p. 75-96.

ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE, « La sécurité à l'école : responsabilité du chef d'établissement ? », *La revue des échanges*, vol. 17, n° 2, juin 2000, 36 p.

BENJAMIN, Claude, « La violence télévisée : un facteur de risque pour les jeunes », *Options CEQ*, n° 7, 1993, p. 53-58.

BERGER Maurice, *L'enfant et la souffrance de la séparation : divorce, adoption, placement*, Paris, Dunod, 1997, 170 p.

BJÖRKQVIST, Kaj 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.

BODY-GENDROT, Sophie, « La violence dans l'école américaine : une invitation à la réflexion », dans Bernard CHARLOT et Jean-Claude EMIN, dir., *Violences à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 334.

BROUGÈRE, Gilles, « Les expériences ludiques des filles et des garçons », dans Yannick LEMEL et Bernard ROUDET, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 199-222.

CLÉMENT, Marie-Ève et al., *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 1999*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 2000, 56 p.

COMITÉ-CONSEIL SUR LE TROUBLE DE DÉFICIT DE L'ATTENTION/ HYPERACTIVITÉ ET SUR L'USAGE DE STIMULANTS DU SYSTÈME NERVEUX CENTRAL, *TDADH. Rapport du comité [...]*, Ministère de l'Éducation et ministère de la Santé et des Services sociaux, Québec, 2000, 47 p.

COMITÉ CONSULTATIF FÉDÉRAL-PROVINCIAL-TERRITORIAL SUR LA SANTÉ DE LA POPULATION, *Pour un avenir en santé : deuxième rapport sur la santé de la population canadienne*, Ottawa, Travaux publics et Services gouvernementaux, 1999, 273 p.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, « L'enfance exceptionnelle », dans *Rapport*, Tome II, Québec, 1964, p. 331-352.

CONSEIL CANADIEN DE DÉVELOPPEMENT SOCIAL, Communiqué, 19 juillet 2000.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Enseigner : qu'en disent les profs ?*, Éditeur officiel du Québec, Québec, 1991, 162 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'activité éducative*, Rapport annuel 1969-1970 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 239 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Rapport annuel 1976-1977 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 272 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'école primaire face à la violence*, Sainte-Foy, 1984, 27 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Sainte-Foy, 1996, 124 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*, Sainte-Foy, 1998, 72 p.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1998, 110 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Sainte-Foy, 1999, 116 p.
- COWIE, Helen, « Perspectives of Teachers and Pupils on The Experience of Peer Support Against Bullying », *Educational Research and Evaluation*, 1998, vol. 4, n° 2, p. 108-125.
- CYRULNIK, Boris, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 1999, 220 p.
- DANDURAND, Renée B. et Daphné MORIN, *L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire – Revue de littérature*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture et MEQ, 1990, 149 p.
- DE LANDSHEERE, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1992, 377 p.
- DESLANDES, Rollande 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.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, *Grandir au Canada : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, Statistique Canada, Ottawa, 1996, 184 p.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA, « Les expériences d'apprentissage à l'école élémentaire sont positives pour les garçons et les filles », *Bulletin de la recherche appliquée*, Édition spéciale sur le développement de l'enfant, Ottawa, 1999, p. 15.
- DUMAS, Jean E., *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris et Bruxelles, De Boeck Université, 1999, 520 p.
- DURAND-DELVIGNE, Annick, « Confrontation intergroupes de sexe et identité de genre : quelques effets du contexte scolaire », dans LESCARRET, O. et al., dir., *Séparation des sexes et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 97-117.
- FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC, *La réforme de l'éducation*, vol. 5, n° 3, 2000, p. 3.
- FORTIN, Laurier et Égide ROYER, « Comment enseigner à des élèves ayant des troubles du comportement ? », *Bulletin CRIRES*, mars-avril, 1997, 4 p.
- FORTIN, Laurier et F. Francis STRAYER, « Les troubles de comportement à l'école », *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique, vol. XXVI, n° 1, 2000, 240 p.
- FORTIN, Laurier et F. Francis STRAYER, « Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 1, 2000, p. 11.
- FRUCHON, Pierre, *Compréhension et vérité dans les sciences de l'esprit*, Archives de philosophie, 29, 1966, p. 297.
- GASPARINI, Rachel, *La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne*, Thèse de Ph. D., Université de Lyon, 1999, <http://mirror-fr.cybertheses.org/cybertheses.html>.
- GERBNER, George, *Violence et terreur dans les médias*, Paris, UNESCO, 1989, 50 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Orientations pour une politique de l'enfance inadaptée*, Québec, mars 1969, 40 p.

- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM, *Réaffirmer l'école*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1997, 151 p.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Un portrait statistique des familles et des enfants au Québec*, 1999, www.stat.gouv.qc.ca/donstat/demograp/fam-enf/index.htm.
- JOSEPHSON, Wendy L., *Études sur les effets de la violence télévisuelle sur les enfants, selon leur âge*, Ministère du Patrimoine canadien et Santé Canada, 1995, p. 10.
- JOUTARD, Philippe et Claude THÉLOT, *Réussir l'École : pour une politique éducative*, Éditions du Seuil, Paris, 1999, 277 p.
- JULIEN, Anne-Marie 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.
- KING, Allan J.C. et al., *La santé des jeunes : tendances au Canada*, Ottawa, Santé Canada, 1999, 110 p.
- LABREGÈRE, Aimé, « L'éducation des enfants et adolescents inadaptés ou handicapés », dans Gaston MIALARET et Jean VIAL, dir., *Histoire mondiale de l'éducation des enfants de 1945 à nos jours*, vol. 4, Paris, PUF, 1981, p. 455-469.
- LAJOIE, Réal, *Histoire d'amour cul-de-sac et support clinique*, Conférence prononcée au Forum sur l'abandon, Association des centres jeunesse du Québec, Montréal, 23 avril 1999, 10 p.
- LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Boucherville, Les Éditions françaises, 1988, p. 182.
- LUPART, Judy L., *Élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage : des jeunes particulièrement à risque*, Colloque du programme pancanadien de recherche en éducation, Ottawa, 6-7 avril 2000, 15 p., <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000/>.
- MAHERZI, Lofti, *Rapport mondial sur la communication : les médias face aux défis des nouvelles technologies*, Paris, UNESCO, 1997, p. 269.
- MARCIL-GRATTON, Nicole, « Grandir avec maman et papa ? », *Le Magazine Transition*, vol. 29, n° 1, printemps 1999, www.vifamily.ca/ivf/tm/291/1.htm.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions*, Québec, 2000, annexe, p. 129-131, 20 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école québécoise. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, 1978, 39 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La mésadaptation socioaffective – Éducation préscolaire*, guide pédagogique, Québec, 1989, 54 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La réussite pour elles et eux aussi*, Mise à jour de la politique de l'adaptation scolaire, Québec, 1992, 10 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire : sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Direction de la recherche, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1997, 175 p.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), vol. 1, Québec, 1976, 537 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, 1997, 55 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999, 37 p.
- MORITA Yohji, « La brimade comme problème de comportements liés à une privatisation de la société japonaise contemporaine », *Perspectives*, vol. 26, n° 2, 1996, p. 331-349.
- NORMANDEAU, Sylvie et Isabelle NADON, « La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 1, 2000, p. 151-172.
- NORMAND-GUÉRETTE, Denise, *Prévention de type primaire*, Texte d'introduction dans le site de l'adaptation scolaire et sociale de langue française, <http://adapt-scol-franco.educ.infinet.net/themes/prpr/presprpr.htm>.
- OHSAKO, Toshio, « La violence à l'école : introduction au dossier », *Perspectives*, vol. 26, n° 2, juin 1996, p. 257-260.
- OLWEUS, Dan, « Les problèmes de brimades à l'école », *Perspectives*, vol. 26, n° 2, 1996, p. 351-382.
- OLWEUS, Dan, *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*, Paris, ESF éditeur, 1999, 108 p.
- PEPLER, Debra J. et Farrokh SEDIGHDEILAMI, *Aggressive Girls in Canada*, Développement des ressources humaines Canada, 1998, 41 p., <http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/nlscy-elnej/r-document-f.Shtml>.
- PERRENOUD, Philippe, *Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2000, 34 p., <http://www.unige.ch/fapsel/SSE/teachers/perrenoud/php.html>
- PERRENOUD, Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz, 1984, 326 p.
- POTVIN, Pierre et Louise PARADIS, « Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 1, 2000, p. 35-54.
- RAYNAUD, Philippe, « L'éducation spécialisée en France », *Esprit*, n° 5, mai 1982, p. 93.
- ROSSIGNOL, Jean-Pierre, *De l'éducation et de l'instruction des hommes et des femmes chez les anciens*, Paris, Labitte, 1888, 332 p.
- SABOURIN, Jean-Guy, *L'innovation en environnement scolaire à l'école primaire Saint-Rosaire de la Commission scolaire Champlain*, Thèse de maîtrise en éducation, Université du Québec à Hull, juin 1986, 147 p.
- SCHONERT-REICHL, Kimberly A., *L'enfance et la jeunesse à risque : quelques perspectives conceptuelles*, Colloque du programme pan-canadien de recherche en éducation, Ottawa, 6-7 avril 2000, p. 3, <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000/>.
- SIROTA, Régine, « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, n° 104, juillet-septembre 1993, p. 85-108.
- STEINHAUER, Paul D., « Développer la résilience chez les enfants des milieux défavorisés », dans *La santé et ses déterminants*, Forum national sur la santé, 1996, www.nfh.hc-sc.gc.ca/publicat/execsumm/steinhaf.htm.
- TARDIF, Maurice et Claude LESSARD, *Le travail enseignant au quotidien*, Sainte-Foy, PUL, 1999, 575 p.

- TAYLOR, Charles, *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin, 1995, 151 p.
- TREMBLAY, Richard E. *et al.*, *Prévalence, stabilité et prédiction des troubles du comportement chez les jeunes filles*, Montréal, Rapport du Conseil québécois de la recherche sociale, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP), 1995, 150 p.
- TREMBLAY, Richard E., « Les enfants violents à l'école primaire : qui sont-ils et que deviennent-ils ? », dans *La violence chez les jeunes*, Montréal, Éditions Sciences et Cultures, 1995, p. 147-148.
- TREMBLAY, Richard E., « 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. 55-71.
- VERLAAN, Pierrette, Jean E. DUMAS et Louise BEAUDIN, « Les désordres de la conduite : caractéristiques et trajectoires de leur développement », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 1, n° 2, 1992, p. 133.
- VOLPE, Richard, *Services intégrés à l'école offerts aux enfants à risques*, Université de Toronto, Colloque du programme pancanadien de recherche en éducation, Ottawa, 6-7 avril 2000, 16 p., <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000/>.
- WOTHERSPOON, Terry et Bernard SCHISSEL, *Désignation des enfants et des jeunes à risque et l'éducation des groupes de différentes cultures : une affaire risquée?*, Colloque du programme pancanadien de recherche en éducation, Ottawa, 6-7 avril 2000, 17 p., <http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000/>.
- ZAUCHE-GAUDRON, Chantal et Jean LE CAMUS, « La relation père-enfant dans la construction de l'identité sexuée », dans O. LESCARRET *et al.*, dir., *Séparation des sexes et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 21-41.
- ZAZZO, Bianka, *Un grand passage de l'école maternelle à l'école primaire*, Paris, PUF, 1978, 224 p.
- ZOCCOLI, Mark, « Tels parents, tels enfants... », *La Presse*, 27 novembre 2000, p. A13, Montréal.

Autres textes consultés

- COHEN, David *et al.*, *Déficit d'attention / hyperactivité : perceptions des acteurs et utilisation des psychostimulants*, Laval, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Laval, 1999, 58 p.
- COIE, John D., « La prévention des comportements antisociaux dangereux et persistants : le projet FAST TRACK », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 27, n° 2, 1998, p. 151-167.
- CRAIG, Wendy, « Children Who Bully : Will They Just Grow Out of It ? », *Orbit*, vol. 29, n° 4, 1999, p. 16-19.
- DEBARBIEUX, Éric, *La violence en milieu scolaire, vol. 1 : États des lieux*, Paris, ESF Éditeur, 1996, 185 p.
- DUMAS, Jean E., *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Paris et Bruxelles, DeBoeck Université, 1999, 520 p.

- FORTIN, Laurier et Henri MERCIER, « Liens entre la participation des parents à l'école primaire et les comportements de leur enfant en classe du primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 3, 1994, p. 513-527.
- HUESMANN, L. Rowell *et al.*, « Stability of Aggression Over Time and Generation », *Developmental Psychology*, vol. 20, n° 6, 1984, p. 1120-1134.
- KAZDIN, Alan. E., *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*, Thousand Oaks, Californie, Sage, 1996, 177 p.
- LAVIGUEUR, Suzanne et Claude DESJARDINS, « Une approche globale du déficit d'attention/ hyperactivité : une analyse systémique et intervention multimodale », *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 28, n° 2, 1999, p. 141-161.
- LEMEL, Yannick, « La socialisation, un concept central mais sous étudié », dans Yannick LEMEL et Bernard ROUDET, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 15-22.
- MANDEL, Harvey P., *Conduct Disorder and Underachievement – Risk Factors, Assessment, Treatment, and Prevention*, New York, John Wiley & Sons Inc., 1997, 292 p.
- MATHEWS, Fred, « Girls' Use of Violence & Violence Aggression », *Orbit*, vol. 29, n° 4, 1999, p. 10-15.
- MAUGHAN, Barbara et Michael RUTTER, « Continuities and Discontinuities in Antisocial Behavior from Childhood to Adult Life », *Advances in Clinical Psychology*, vol. 20, 1998, p. 1-47.
- SAINT-JACQUES, Marie-Christine, Suzie McKINNON et Pierre POTVIN, *Les problèmes de comportement chez les jeunes. Comprendre et agir efficacement*, Beauport, Centre Jeunesse de Québec, 2000, 222 p.
- SAURIOL, Diane et Brian GREENFIELD, « L'hyperactivité avec déficit attentionnel : en quoi les filles diffèrent-elles des garçons ? », *Prisme*, vol. 8, n° 2, 1998, p. 222-236.
- STEVENSON, Kathryn, « Profil des familles qui ont des enfants difficiles », *Tendances sociales canadiennes*, hiver 1999, p. 2-7.
- TREMBLAY, Richard et Égide ROYER, *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1992, 66 p.

Annexe 1

Définition des codes des élèves ayant des troubles de comportement

Code 12 – Troubles du comportement

L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.

Il peut s'agir :

- de comportements surréactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...);
- de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).

Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui, en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à son endroit.

L'élève ayant des troubles de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite.

Source : MEQ, Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, juillet 1992.

Codes 13 et 14 – Troubles graves du comportement

L'élève ayant des troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale est celui ou celle dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire comprenant un ou une spécialiste des services complémentaires, au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, présente les caractéristiques suivantes :

- comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis plusieurs années ;
- comportements répétitifs et persistants violant manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge, et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques, d'actes d'irresponsabilité et de défi constant à l'autorité.

L'intensité et la fréquence de ces comportements sont telles qu'un enseignement adapté et un encadrement systématique sont nécessaires. L'élève dont le comportement est évalué sur une échelle de comportement standardisée s'écarte d'au moins deux écarts types de la moyenne des jeunes de son groupe d'âge.

Les troubles du comportement considérés ici sont tels qu'ils empêchent l'élève d'accomplir des activités normales et qu'ils rendent obligatoire, pour ce qui est des services éducatifs, l'intervention du personnel d'encadrement ou de réadaptation au cours de la majeure partie de sa présence à l'école.

Lorsque l'élève en question reçoit des services en vertu des dispositions de la Loi sur la protection de la jeunesse ou de la Loi sur les jeunes contrevenants, conformément à une entente conclue entre le MEQ et MSSS, on lui attribue le code 13.

Si aucune entente entre le MEQ et le MSSS ne touche l'élève dont il est ici question, on lui attribue le code 14.

Source : MEQ, Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), Définitions, septembre 2000.

Annexe 2

Type de regroupement

1. Intégration à une classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève. L'élève est dans une classe ordinaire pour la quasi-totalité du temps d'enseignement et reçoit des services à l'intérieur de sa classe. L'élève peut aussi être retiré de son groupe jusqu'à un maximum de trois heures par semaine, pour recevoir seul ou en petit groupe des services d'une ou d'un spécialiste (exemple : enseignante ou enseignant « en dénombrement flottant », orthophoniste, etc.) ;
2. Intégration à une classe ordinaire avec participation à une classe-ressource ou avec soutien à l'élève. L'élève est dans une classe ordinaire et y reçoit des services éducatifs pour plus de la moitié du temps d'enseignement. Pour certaines activités (par exemple, l'enseignement des mathématiques ou de la langue d'enseignement), il est pendant plus de trois heures par semaine dans un groupe restreint ;
3. Classe spéciale homogène qui regroupe des élèves d'une seule grande catégorie de difficultés. Les grandes catégories de difficultés sont au nombre de sept : les difficultés relatives à l'apprentissage, les difficultés relatives au comportement, les déficiences intellectuelles, les déficiences physiques, les déficiences sensorielles, les troubles sévères du développement et les déficiences ou difficultés multiples ;
4. Classe spéciale hétérogène qui regroupe des élèves de plus d'une grande catégorie de difficultés. Les grandes catégories de difficultés sont au nombre de sept : les difficultés relatives à l'apprentissage, les difficultés relatives au comportement, les déficiences intellectuelles, les déficiences physiques, les déficiences sensorielles, les troubles sévères du développement et les déficiences ou difficultés multiples ;
5. École spéciale où plus de cinquante pour cent des élèves sont considérés comme des élèves en difficulté dans l'ordre d'enseignement des élèves en question. La désignation d'une école comme « école spéciale » doit être faite au regard de l'école et du bâtiment rattaché à cette école ;
6. Scolarisation en centre d'accueil, c'est-à-dire dans un bâtiment qui est la propriété d'un centre d'accueil ;
7. Scolarisation en centre hospitalier pour une raison autre qu'une incapacité physique temporaire de se rendre à l'école ;
8. Scolarisation à domicile pour une raison autre qu'une incapacité physique temporaire de se rendre à l'école. Les élèves scolarisés à domicile pendant l'année et de façon permanente seront dénombrés au regard de l'organisme (selon le bâtiment, pour le secteur public) auquel sont rattachés les enseignantes ou enseignants de ces élèves.

Annexe 3

Les élèves à risque

Les élèves à risque sont des élèves auxquels il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils :

- présentent des difficultés pouvant mener à un échec ;
- présentent des retards d'apprentissage ;
- présentent des troubles émotifs ;
- présentent des troubles du comportement ;
- présentent un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère¹.

L'identification de ces élèves aux fins de la déclaration des effectifs scolaire au ministère de l'Éducation n'est plus exigée. Le financement des services adaptés dont ils ont besoin est normalisé.

L'évaluation des besoins et des capacités de ces élèves demeure nécessaire pour déterminer les services à leur offrir et pour établir le plan d'intervention. Cependant, cette évaluation pourra être davantage orientée vers la recherche des conditions facilitant leur réussite éducative, plutôt que vers la recherche d'un diagnostic précis aux fins d'admissibilité au financement des services nécessaires. D'ailleurs, le financement alloué pour assurer les services dont ils ont besoin est, depuis plusieurs années, indépendant de cette déclaration. En effet, le financement est normalisé, et le fait de ne plus identifier ces élèves ne se traduit pas par une diminution des ressources et des services auxquels ils ont droit.

La notion d'élève à risque repose sur une conception non catégorielle des services éducatifs fournis aux élèves dits « en difficulté », dans laquelle sont privilégiées les interventions préventives. Cette conception s'appuie sur la conviction qu'une identification administrative des élèves à risque n'est pas utile pour leur offrir des services adaptés à leurs besoins. Elle repose également sur le constat que les catégories utilisées antérieurement présentaient une perméabilité et un manque de fiabilité ne justifiant pas le temps consacré à recueillir l'information exigée. De plus, les définitions antérieures, lorsqu'elles étaient appliquées d'une manière stricte, ne laissaient pas de place à l'intervention préventive.

Nous proposons donc ici une définition de l'élève à risque qui s'appuie sur les progrès ou sur l'absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école au regard de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification. C'est le cheminement de l'élève par rapport à ces buts qui va déterminer si une intervention préventive ou adaptée est nécessaire. Ce modèle de définition est fondé sur la reconnaissance d'un besoin et sur l'intention d'offrir un service rendant possible une réussite éducative qui, autrement, demeurerait peu probable.

La compréhension des besoins de l'élève et l'adaptation nécessaire des services éducatifs exigent l'action concertée de l'enseignant ou de l'enseignante, de l'élève et de ses parents, du directeur ou de la directrice de l'école et, au besoin, du personnel professionnel ou de soutien. Cette démarche de collaboration donne lieu à la mise en place d'actions préventives pour éviter l'apparition ou l'aggravation de problèmes passagers. Elle peut également donner lieu à l'établissement d'un plan d'intervention qui définit les mesures éducatives adaptées par l'école et les parents pour faciliter les apprentissages ou les comportements désirés. Périodiquement, l'école et la famille doivent valider leur perception de l'évolution de la situation de l'élève et s'appuyer mutuellement dans le choix et la réalisation des actions pour l'aider.

1. Si un diagnostic de déficience intellectuelle légère doit être posé, il faut le faire avec toute la rigueur possible. L'Association américaine pour le retard mental a révisé ses définitions en 1992. La nouvelle conception du retard mental prend maintenant en considération l'importance du soutien particulier dont a besoin la personne, compte tenu de son déficit. Ainsi, une dimension nouvelle est incluse dans les définitions en vue d'établir l'intensité de la déficience. En plus des résultats aux tests d'intelligence ou aux échelles de développement et de l'évaluation des comportements adaptatifs, l'appréciation de l'ampleur des besoins de services est prise en considération.

Il peut s'agir, à titre indicatif, d'enfants ou d'élèves qui présentent des caractéristiques parmi les suivantes :

à l'éducation préscolaire, enfants qui :

- ont fréquemment des problèmes de discipline,
- sont isolés socialement,
- présentent un retard de langage expressif (autre que la déficience langagière),
- ont de la difficulté à suivre les consignes formulées par un adulte,
- montrent des difficultés à sélectionner, à traiter, à retenir et à utiliser l'information,
- montrent un retard en ce qui a trait à la conscience de l'écrit et du nombre,
- ont des déficits de l'attention,
- ont un retard de développement,
- ont des troubles de comportement ;

au primaire, élèves qui :

- éprouvent des difficultés à atteindre les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise,
- présentent un retard de langage expressif (autre que la déficience langagière),
- sont considérés comme surréactifs (problèmes de discipline, d'attention et de concentration) ou sous-réactifs (très faible interaction avec les camarades de leur classe),
- ont des difficultés ou des troubles d'apprentissage,
- ont des retards d'apprentissage,
- ont une déficience intellectuelle légère,

- ont des problèmes émotifs,
- ont des troubles du comportement ;

au secondaire, élèves qui :

- ont des retards d'apprentissage,
- ont des difficultés ou des troubles d'apprentissage,
- ont une déficience intellectuelle légère,
- ont des difficultés non scolaires (grossesse, anorexie, dépression, toxicomanie, etc.),
- ont des problèmes émotifs,
- se sont absentés, sans motif valable, de plusieurs cours,
- ont été impliqués dans plusieurs incidents touchant la discipline (suspension, retenues, etc.),
- ont des troubles du comportement.

D'autres élèves éprouvent des difficultés à cause de leur non-maîtrise de la langue d'enseignement, de leur mésadaptation à la culture d'accueil, de leur incompréhension des nuances de la langue, et ce, malgré les mesures d'accueil ou le temps passé dans une classe ordinaire. Eux aussi peuvent avoir besoin de services adaptés.

Source : MEQ, *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Définitions, septembre 1999.

Annexe 4

Liste des personnes, groupes et organismes consultés

Personnes invitées à présenter une communication

Suzanne Lavigreur,
professeure, Université du Québec à Hull.

Camil Sanfaçon,
personne ressource du cadre d'organisation pour les élèves en trouble de comportement (région de Québec).

Brigitte Sirois,
personne ressource du cadre d'organisation pour les élèves en trouble de comportement (région du Bas-Saint-Laurent – Gaspésie).

Carole Vincent,
personne ressource du cadre d'organisation pour les élèves en trouble de comportement (région de Montréal).

Richard E. Tremblay,
directeur du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant, Université de Montréal.

Jacques Tardif,
psychologue de l'éducation, professeur titulaire, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Personnes invitées à participer à une table ronde

Emerson Douyon,
psychologue et commissaire, Commission des droits de la personne et de la jeunesse.

Réal Lajoie,
psychanalyste et médecin conseil en santé mentale, Département de santé communautaire, Hôpital de Chicoutimi.

Égide Royer,
directeur du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Yves Sylvain,
directeur des Centres jeunesse de Montréal, directeur provincial de la Protection de la jeunesse.

Jean Toupin,
responsable du Groupe de recherche sur les inadaptations de l'enfance (GRISE), Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Personnes rencontrées individuellement

Maurice Chalom,
conseiller en planification, relations avec la communauté, Division planification, orientations stratégiques et budgétaires, recherche et développement, Police de la Communauté urbaine de Montréal.

Diane Chagnon,
directrice, École des Trois-Sources, Commission scolaire des Grandes-Seigneuries.

Gilles Gagné,
professeur titulaire, Département de didactique de l'Université de Montréal.

Nicole Gagnon,
spécialiste en sciences de l'éducation, Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation.

Louisiane Gauthier,
psychologue, Centre jeunesse de Montréal.

Pierre Gauthier,
responsable de l'adaptation scolaire, Direction régionale de Montréal, ministère de l'Éducation.

André Martin,
agent de recherche et de planification socio-économique, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation.

Michel Ouellet,
agent de recherche, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation.

Liette Picard,
spécialiste en sciences de l'éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, ministère de l'Éducation.

Égide Royer,
directeur du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Commissions scolaires et établissements privés ayant fait part au Conseil d'initiatives visant à favoriser une meilleure réussite éducative des élèves en difficulté de comportement à l'école primaire

Centre pédagogique Lucien Guilbault inc.;
 Centre psycho-pédagogique de Québec;
 Commission scolaire des Grandes-Seigneuries;
 Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île;
 Commission scolaire de Laval;
 Commission scolaire du Chemin-du-Roy;
 Commission scolaire Pierre-Neveu;
 Commission scolaire des Draveurs;
 Commission scolaire des Hauts-Cantons;
 Commission scolaire du Val-des-Cerfs;
 Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles;
 Commission scolaire de la Côte-du-Sud;
 Commission scolaire des Phares;
 Commission scolaire De la Jonquière;
 Commission scolaire au Cœur-des-Vallées;
 Commission scolaire du Lac-Abitibi;
 Commission scolaire de Rouyn-Noranda;
 Commission scolaire de la Capitale;
 Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais;
 Commission scolaire des Sommets;
 Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier;
 Commission scolaire du Lac-Saint-Jean;
 Commission scolaire des Monts-et-Marées.

Écoles et groupes ayant participé à des entrevues

Commission scolaire des Draveurs

- École La Source;
- École De La Montée;
- École De L'Envolée;
- École Le Triolet;
- École Sainte-Maria Goretti;
- École Sainte-Elizabeth;
- École Le Progrès;
- École Le Coteau.

Commission scolaire des Hautes-Rivières

- École Saint-Alexandre.

Commission scolaire de Montréal

- École De la Petite-Bourgogne.

Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

- École de Carillon.

Commission scolaire English-Montréal

- École Honoré-Mercier;
- École Nesbitt;
- École Roslyn;
- École St. John Bosco;
- École Dante;
- École Gardenview;
- École Hampstead;
- École Holy Cross;
- École Leonardo-da-Vinci;
- École Parkdale;
- École St. Dorothy;
- École St. Gabriel;
- École Westmount Park.

Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

- École Le Roseau;
- École Des Quatre-Vents;
- École De La Pulperie;
- École Saint-Georges.

Groupes

- Groupe des psychoéducateurs de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île;
- Groupe d'intervenants de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay accompagné par le docteur Réal Lajoie, psychiatre et psychanalyste;
- Groupe du personnel des services de garde en milieu scolaire de l'École de la Primerose de la Commission scolaire des Premières-Seigneuries.

Commission de l'enseignement primaire

MEMBRES*

Linda JUANÉDA

Présidente de la Commission
Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles

Nancy BÉRUBÉ

Enseignante
École Jacques-De-Chambly
Commission scolaire des Patriotes

Jocelyn COTÉ

Enseignant
École L'Étincelle – Trois saisons
Commission scolaire des Découvreurs

Roger DELISLE

Coordonnateur de l'enseignement primaire
Commission scolaire de La Capitale

Yvan DEMERS

Enseignant
École du Tremplin
Commission scolaire des Sommets

Thérèse DUCHESNE

Orthopédagogue
Chicoutimi

Claude GAULIN

Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Caroline GWYN-PAQUETTE

Chargée de cours, Superviseure des stages
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Guy LEFRANÇOIS

Directeur
Service aux élèves
Pensionnat des Sacrés-Cœurs

Céline MARTEL

Responsable des services de garde
en milieu scolaire et professeure au collégial
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

André OSTIGUY

Gestionnaire
Réinsertion sociale
Service correctionnel canadien
Établissement Cowansville

José POULIOT

Orthophoniste
Services éducatifs
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Jean-Guy SABOURIN

Directeur
École primaire Saint-Pie X
Commission scolaire des Draveurs

Jocelyne SOUMIS

Directrice
École Les Terrasses
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

Coordination de la Commission

Lise LAGACÉ

**Les personnes suivantes ont aussi participé à la
préparation de cet avis, alors qu'elles étaient
membres de la Commission au début des tra-
vaux** :**

Marie-Claude GATINEAU

(présidente de la Commission)
Directrice des services aux élèves
Commission scolaire English-Montréal

Cécile BÉLIVEAU

Spécialiste en éducation et médias
Montréal

Jean-François ROBERGE

Enseignant
École de la Chanterelle
Commission scolaire des Patriotes

Claudette ST-DENIS-GIROUX

Enseignante au préscolaire
Outremont

* Membres en 2000-2001

** Membres en 1999-2000

Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

Céline SAINT-PIERRE
Présidente

Aline BORODIAN
Étudiante de M.B.A.
École des Hautes Études Commerciales

Luc BOUVIER
Professeur de français
Collège de l'Outaouais

Robert CÉRÉ
Directeur adjoint
École secondaire Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ
Professeure agrégée
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe COUTURE
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle
Riverside Park
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Gaston DENIS
Professeur à la retraite
Université de Sherbrooke

Hélène DUMAIS
Enseignante au primaire
École Jacques-Buteux
Commission scolaire Chemin-du-Roy

Marie-Claude GATINEAU
Directrice des services aux élèves
Commission scolaire English-Montréal

Suzanne GIRARD
Directrice principale
Dotation/équité/recrutement
Banque Nationale du Canada

Pierre HARRISON
Directeur des études
Cégep du Vieux-Montréal

Linda JUANÉDA
Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles

Bernard LAJEUNESSE
Directeur général
Commission scolaire Pierre-Neveu

Jean LAJOIE
Commissaire
Commission municipale du Québec

Colleen MARRINER AZIZ
Enseignante
École secondaire Riverdale
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Jean-Pierre RATHÉ
Directeur
Service de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Marie Lissa ROY-GUÉRIN
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle Vision-Avenir
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Pâquerette SERGERIE
Comité de parents
Commission scolaire des Chic-Chocs

Réjean SIMARD
Maire
Ville de La Baie

Michel TOUSSAINT
Directeur général
Cégep de La Pocatière

MEMBRE ADJOINT D'OFFICE

Pauline CHAMPOUX-LESAGE
Sous-ministre de l'Éducation
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTS

Claire PRÉVOST-FOURNIER
Alain DURAND

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

AVIS

- La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale (2000)**50-0433
- La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu (2000)**.....50-0432
- Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir (2000)**50-0430
- L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement (2000)**.....50-0429
- Le projet de régime pédagogique du pré-scolaire, du primaire et du secondaire (2000) (Épuisé)**50-0428
- Les projets de régimes pédagogiques de la formation des adultes et de la formation professionnelle (2000)**.....50-0427
- Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles (1999) (Épuisé)**50-0426
- Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis (1999)**50-0425
- Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (1999)**50-0424
- Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (1998)**.....50-0423
- Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1998)**50-0422
- La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation (1998)**.....50-0421
- Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider (1998)**50-0420
- L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire (1998)**.....50-0419
- Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998)** 50-0418
- Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement (1997) (Épuisé)**..... 50-0417
- Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales (1997)**..... 50-0416
- L'autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu (1997)**..... 50-0415
- Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (1997)**..... 50-0414
- L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (1996)** 50-0413
- Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire (1996)** 50-0412
- Le financement des universités (1996)**..... 50-0411
- Pour un accès réel des adultes à la formation continue (1996)**..... 50-0410
- La création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière (1996)**..... 50-0409
- Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action (1996)** 50-0408
- La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise (1996)**..... 50-0407
- Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion (1995)**..... 50-0406
- Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants (1995)** 50-0405

Projet de règlement modifiant le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale (1995) (Épuisé).....50-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui (1995)50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire (1995).....50-0402

Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes (1995) (Épuisé).....50-0401

Le projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1995) (Épuisé)50-0400

La création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'Ouest de l'Île de Montréal (1995).....50-0399

Réactualiser la mission universitaire (1995).....50-0398

RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

1999/2000 Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage50-0172

1998/1999 L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement...50-0170

1997/1998 Éduquer à la citoyenneté (Épuisé).....50-0168

1996/1997 L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager.....50-0166

1995/1996 Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation..... 50-0164

1994/1995 Vers la maîtrise du changement en éducation..... 50-0162

ÉTUDES ET RECHERCHES

Le rôle des *headteachers* en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation (1999)

Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes (1999)

Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise (1999)

La formation continue du personnel des entreprises. Vers la gestion des compétences par l'entreprise et par chaque employé (1998)

À propos des interventions d'insertion et de leur impact (1997)

Examen de certaines dimensions de l'insertion professionnelle liées au marché du travail (1997)

Les conséquences psychologiques du chômage : une synthèse de la recherche (1997)

L'insertion professionnelle des diplômées et diplômés : le langage des chiffres (1997)

À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire (1997)