

RP
2/08



Démarche d'intervention auprès d'élèves en difficulté de comportement

Par

Mélanie Lachance

Essai présenté à la Faculté d'Éducation

En vue de l'obtention du grade de

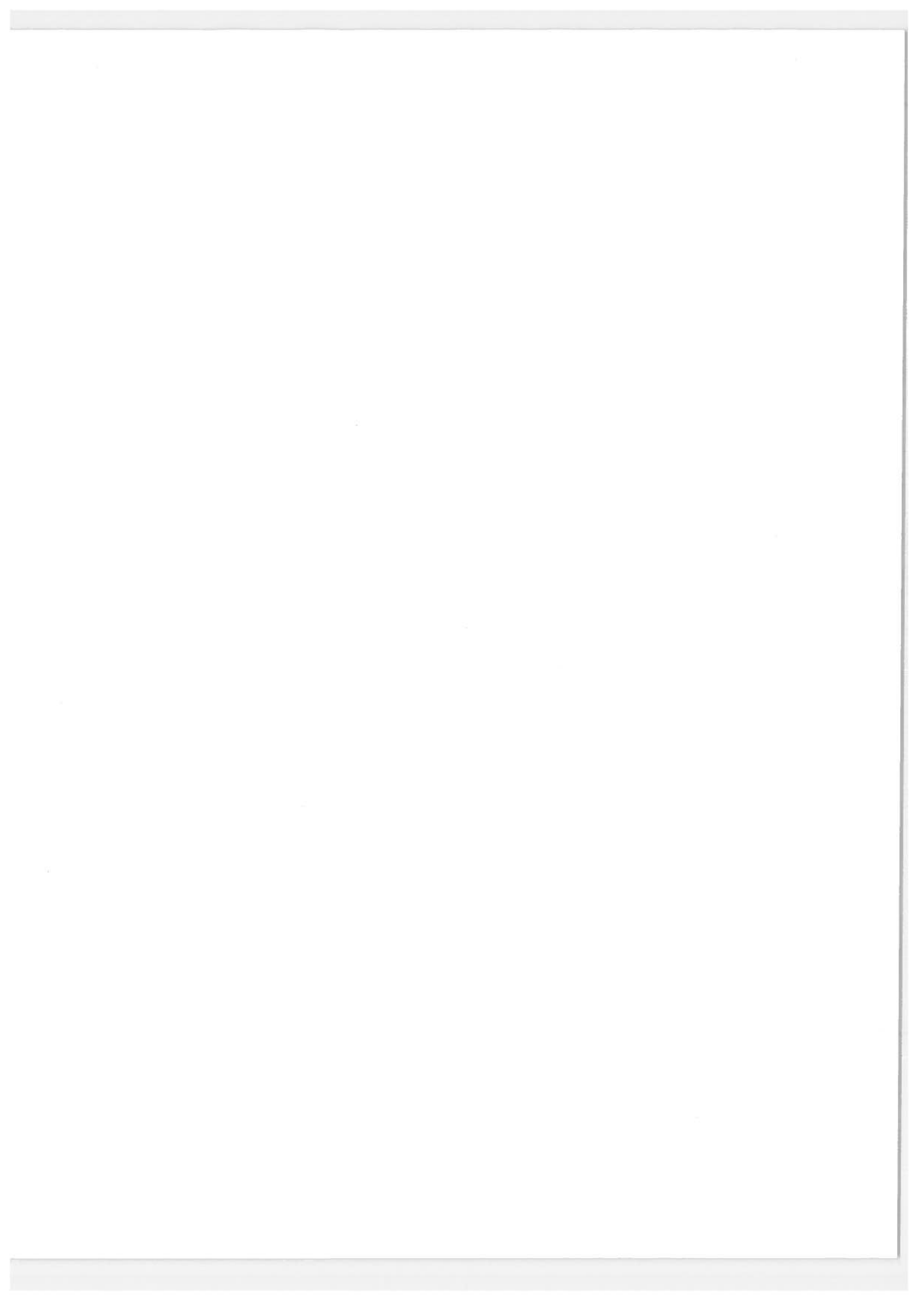
Maître en Éducation (M. Éd.)

Adaptation scolaire et sociale

Septembre 2008

© Mélanie Lachance, 2008

CRP-Education



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Démarche d'intervention auprès d'élèves en difficulté de comportement

Mélanie Lachance

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Anne Lessard

Directrice de l'essai

Tristan Milot

Membre du jury

Essai accepté le _____ 2008

Remerciements

La réalisation de cet essai fut réalisable grâce à des gens formidables qui ont su m'encourager tout au long de ce cheminement. Tout d'abord, mes parents, qui depuis toujours, me soutiennent dans tout ce que j'entreprends et croient à la réalisation de mes projets. Ma sœur, qui était toujours présente pour lire mes nouvelles versions et pour me motiver. Stéphanie, ma colocataire qui a su m'encourager et garder le silence dans l'appartement lors de mes périodes d'écriture.

Un merci particulier à mon copain Jean-François pour sa compréhension, son écoute, ses encouragements et ses conseils tout au long de ce travail.

Un énorme merci à Anne Lessard, ma superviseuse d'essai pour sa disponibilité, ses encouragements et sa passion.

Table des matières

Liste des figures.....	7
INTRODUCTION.....	8
1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	10
2. LA GESTION DE CLASSE	19
2.1 Définitions	19
2.2 Historique	20
2.2.2 <i>Le modèle de Skinner (1953)</i>	22
2.2.3 <i>Le modèle de Kounin (1970)</i>	24
2.2.4 <i>Le modèle de Ginott (1972)</i>	25
2.2.5 <i>Le modèle de Dreikurs (1968)</i>	25
2.2.6 <i>Le modèle de Canter (1976)</i>	26
2.2.7 <i>Le modèle de Jones (1979)</i>	27
2.2.8 <i>Le modèle de Glasser (1986 ; 1992)</i>	28
2.2.9 <i>Le modèle de Gordon (1979)</i>	28
3. CADRE THÉORIQUE : LE MODÈLE DE BOUTET (2005)	30
3.1 Le modèle de Boutet (2005)	30
3.1.1 <i>L'observation systématique</i>	32
3.1.2 <i>L'analyse réflexive</i>	35
3.1.3 <i>La collaboration/communication</i>	36
3.1.4 <i>L'organisation souple et efficace</i>	38
4. PROPOSITION DE DÉMARCHE	42

5. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	45
6. MÉTHODOLOGIE.....	46
6.1 Devis de recherche	46
6.2 Procédure.....	46
6.3 Participant.....	47
6.4 Outil de mesure.....	48
7. RÉSULTATS	49
7.1. Analyses des comportements manifestés par Roger.....	49
7.1.1 <i>Analyse de l'activité : bricolage de la fête des mères (situation 1)</i>	49
7.1.2 <i>Analyse de l'activité : choix entre bingo ou danse (situation 2)</i>	51
7.1.3 <i>Analyse de la situation : Un élève touche à un objet qui appartient à Roger (situations 3, 11, et 12)</i>	52
7.1.4 <i>Analyse de la situation : Fin d'une activité (situations 4, 5, 10 et 11)</i>	53
7.1.5 <i>Analyse de la situation : Se promener sur une poutre en éducation physique (situation 6)</i>	55
7.1.6 <i>Analyse de la situation : Annonce d'une visite d'une stagiaire dans la classe (situation 7)</i>	56
7.2 Mise à l'essai des pistes de solution par l'enseignante.....	57
8. DISCUSSION	59
8.1 Observation	59
8.2 L'analyse réflexive	61
8.3 Mise à l'essai des pistes de solution	63
8.4 Défis pour l'enseignant.....	66
8.5 Notre démarche et le modèle de Boutet (2005).....	66
9. LIMITES	68

CONCLUSION	70
Références bibliographiques	72
ANNEXE A -Grille d'analyse du comportement (première séance d'observation)..	78
ANNEXE B -Grille d'analyse du comportement (deuxième séance d'observation).	84

Liste des figures

Figure 1. Modèle de gestion de classe (Boutet, 2005)p.31

Figure 2. Démarche pour aider l'enseignant ayant un élève avec des difficultés de comportement.....p.43

INTRODUCTION

Depuis l'intégration des élèves en difficulté de comportement dans les classes ainsi que l'augmentation du nombre d'élèves présentant des difficultés de comportement, plusieurs enseignants ont comme défi quotidien de trouver des interventions adéquates pour leurs élèves. En effet, au Québec, « la 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 » (Conseil supérieur de l'éducation, 2001, p. 13). Parmi ce nombre d'élèves, seulement 14,9 % obtiennent leur diplôme d'études secondaires (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2000). C'est donc une proportion importante de ces élèves qui décrochent. Ceux qui persistent représentent tout de même un défi majeur pour les enseignants (Chouinard, 1999). Cet inconfort représente le point de départ de cette recherche. Puisque les enfants en difficulté de comportement présentent des conduites inadaptées, ils peuvent perturber le déroulement de la classe, créant ainsi une gestion de classe qui s'avère plus difficile pour les enseignants. De plus, vu les conséquences souvent négatives qui découlent des difficultés de comportement (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005), autant pour l'élève que pour son entourage, trouver des solutions afin d'intervenir efficacement auprès de ces élèves dans les classes représente un défi quotidien pour les enseignants. Ni les enfants ayant des difficultés de comportement ni les enseignants ne sont à l'aise avec cette problématique. Ainsi, la question qui se pose est comment les enseignants peuvent-ils gérer les élèves ayant des difficultés de comportement afin de promouvoir leur persévérance et leur réussite tout au long de leur cheminement scolaire ?

Afin d'assurer un sentiment de bien-être autant chez les enfants en difficulté de comportement que chez les enseignants, nous voulons trouver des stratégies permettant aux élèves de réussir malgré leurs difficultés. Par le fait même, nous

voulons que les enseignants soient plus outillés face aux élèves présentant des difficultés de comportement.

En première partie de cette recherche, nous présentons la problématique des enfants en difficulté de comportement. D'une part, nous exposons les conséquences personnelles, éducatives et sociales des élèves ayant des difficultés de comportement et, d'autre part, les conséquences pour les pairs et les adultes qui doivent composer avec ces élèves. Ensuite, nous rapportons deux solutions possibles pour aider ces enfants : les programmes d'habiletés sociales destinés aux enfants ayant des difficultés de comportement ainsi que la recherche de solutions dans la pratique des enseignants. Par la suite, nous présentons une brève historique de la gestion de classe et des différents cadres théoriques pour finalement présenter le choix de notre cadre théorique.

1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Étant enseignante dans une classe spécialisée pour les troubles de comportement avec déficience intellectuelle légère à moyenne ainsi que d'autres troubles associés (tels que le trouble envahissant du développement (TED), la dysphasie, la dyspraxie, le trouble oppositionnel, l'hyperactivité, le syndrome du trouble frontal, pour n'en nommer que quelques-uns), la prévention des crises et l'intervention auprès des élèves est pour nous une préoccupation majeure. En effet, ces enfants présentent des lacunes importantes quant à la gestion de leurs émotions et des habiletés sociales, ils sont fragiles, facilement perturbés et souvent intolérants les uns envers les autres. La présence de tous ces comportements demande une gestion adéquate afin d'éviter l'escalade de comportements négatifs par l'élève (Walker et Walker, 1994) et les pairs. Toutefois, il n'est pas toujours évident de proposer des moyens à l'enfant pour qu'il apprenne à se contrôler afin d'éviter qu'une crise ne se déclenche.

Pour prévenir toute confusion par rapport aux termes employés dans ce travail, nous allons en définir quelques-uns. Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999) définit le trouble du comportement comme suit : l'enfant qui présente des troubles de comportement est celui dont

l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes concernées, 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 et familial (p.33-34).

Les troubles de comportement peuvent être divisés en deux catégories : les troubles extériorisés et les troubles intériorisés (Saint-Laurent, 2002). Bien que les

troubles intériorisés (anxiété, dépression) soient prévalents chez une proportion importante d'élèves et que la concomitance entre les troubles intériorisés et extériorisés soit la norme plutôt que l'exception (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, et Leclerc, 2001), dans le contexte de ce travail, nous traiterons des troubles extériorisés, ceux-ci étant notre source d'intérêt. Les comportements extériorisés sont ceux qui, habituellement, perturbent l'environnement dans lequel se trouve le jeune en trouble du comportement. Ces comportements peuvent être des agressions physiques ou verbales, de l'opposition, de l'impulsivité, de la destruction ou des dommages des biens des autres, de l'intolérance à l'égard des autres, le défi de l'autorité et de l'hyperactivité (Saint-Laurent, 2002).

Bien que certains enfants fassent l'objet d'un diagnostic de trouble de comportement, il y aussi d'autres enfants qui n'ont pas le diagnostic de trouble de comportement mais qui présentent toutefois des difficultés de comportement.

Dans le langage commun, peu de distinction est fait entre une difficulté et un trouble de comportement. Toutefois, quand un professionnel doit intervenir, il se doit d'évaluer l'ampleur du problème. Il existe une différence entre une difficulté de comportement et un trouble de comportement et cette différence se situe dans la fréquence, la constance, la durée et l'intensité des comportements manifestés. D'abord, la difficulté de comportement se manifeste de façon passagère ou épisodique, s'observe dans un seul contexte, la fréquence est occasionnelle, les dommages pour l'élève ou pour les autres sont peu élevés et le comportement est isolé. Le trouble de comportement, par contre, persiste depuis au moins six mois, se manifeste dans différents contextes de vie de l'élève, survient de trois à quatre fois par semaine ou plusieurs fois par jour, entraîne des conséquences graves pour l'élève ou pour les autres et se compose de plusieurs comportements inadaptés (MEQ, 1992).

Bien qu'il y ait une différence entre les enfants ayant un diagnostic de trouble de comportement (ceux ayant suivi un processus d'évaluation) et ceux qui présentent des difficultés de comportement sans toutefois avoir le diagnostic (donc, ceux n'ayant pas suivi de processus d'évaluation), le problème reste le même. En effet, dans les deux cas, des comportements perturbateurs sont manifestés et les enseignants doivent toujours trouver des solutions pour aider ces jeunes à fonctionner en classe. Notre recherche touche donc tous les enfants qui présentent des difficultés comportementales qu'ils fassent ou non l'objet d'un diagnostic.

Depuis la réforme scolaire, les politiques éducatives des dernières années veulent intégrer les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires, ce qui fait en sorte que plusieurs enseignants sont concernés par la problématique des élèves en difficulté de comportement (MEQ, 1999). En 1999-2000, 75 % des élèves présentant des difficultés de comportement se retrouvaient dans des classes ordinaires (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Indépendamment de la formation et du mandat d'un enseignant, celui-ci peut donc retrouver dans sa classe des élèves ayant des difficultés de comportement. Ces statistiques permettent de montrer que la problématique des élèves en difficulté de comportement concerne autant les enseignants du régulier que de l'adaptation scolaire et sociale.

Différentes recherches scientifiques se sont centrées sur les caractéristiques et les conséquences liées à la problématique des enfants ayant des difficultés de comportement. D'une part, il y a les recherches qui se sont centrées sur les caractéristiques et conséquences personnelles, éducatives et sociales des élèves ayant des difficultés de comportement et d'une autre part, des études ont porté sur les conséquences pour les autres élèves et les adultes qui doivent composer avec ces élèves.

Tout d'abord, sur les plans des caractéristiques psychologiques, certaines études ont relevé que le quotient intellectuel des enfants ayant des difficultés de comportement se situe à un demi-écart type sous la moyenne normale des autres enfants (Déry, Toupin, Pauzé, Verlaan, 2005). Ainsi, qu'il s'agisse d'une conséquence de cette première caractéristique ou de la résultante d'autres caractéristiques personnelles, les jeunes ayant des difficultés de comportement ont souvent accumulé une année de retard scolaire et ils présentent de gros retards d'apprentissage (*Ibid*).

De par leur retard scolaire et d'apprentissage, les jeunes en difficulté de comportement développent davantage de problèmes d'agressivité, d'hyperactivité et de discipline. Ces enfants étant conscients de leur retard, vivent de la frustration, ce qui occasionne de l'agressivité. (Desbiens, Bertrand, Fortin et Royer, 2000 ; Gendron *et al*, 2006). Effectivement, ces comportements déjà présents chez l'enfant avant son entrée dans le système scolaire, sont accentués lorsqu'il entre à l'école. En effet, les enfants en difficulté de comportement présentent de sérieuses lacunes sur le plan des habiletés sociales et de leur capacité de s'adapter qui se manifestent par des comportements agressifs (Gendron, Royer, Bertrand, Potvin et Frenette, 2006). Le manque d'habiletés sociales chez ces enfants est dû à des déficits sur le plan de la résolution de problèmes, des habiletés cognitives et de l'autocontrôle de ses comportements (Gendron *et al*, 2006). Il a donc de la difficulté à interagir avec ses pairs, ce qui crée chez lui des comportements antisociaux souvent agressifs (Boivin, Dion et Vitaro, 1990).

Ces problèmes d'agressivité, d'indiscipline et d'hyperactivité viennent donc affecter l'estime de soi de l'enfant ayant des problèmes de comportement (Boivin *et al*, 1990). Effectivement, peu importe où l'enfant en difficulté de comportement est scolarisé, il peut être identifié comme étant peu populaire à cause des comportements mentionnés précédemment (Desbiens *et al*, 2000). Ainsi, puisque les enfants ayant

des difficultés de comportement sont moins appréciés de leurs camarades, cela peut renforcer l'image négative que les enfants en difficulté ont déjà d'eux-mêmes (Desbiens *et al.*, 2000). De par leurs comportements, ces élèves vivent soit de la solitude ou décident de s'associer à des pairs déviants (*Ibid*).

Bien que les élèves ayant des difficultés de comportement présentent certaines caractéristiques personnelles qui contribuent à l'émergence de problèmes personnels, éducatifs et sociaux, les gens de leur entourage sont aussi affectés par leurs comportements. En effet Tremblay (1998) mentionne que les difficultés de comportement ont aussi des conséquences négatives sur l'environnement scolaire et les gens qui y travaillent. Certaines études se sont penchées sur les impacts engendrés par ces élèves sur la pratique des enseignants ainsi que sur les pairs.

Tout d'abord, les enseignants qui sont à leur première année d'enseignement trouvent difficile la gestion de classe (Chouinard, 1999). Lorsqu'il s'agit de gérer des élèves présentant des difficultés de comportement, cela représente un grand défi pour eux. Effectivement, ils ont de la difficulté à reconnaître les élèves qui peuvent perturber l'ensemble de la classe, à anticiper et à observer les sources de comportements dérangeants (*Ibid*).

Si les nouveaux enseignants trouvent difficile la gestion de classe avec des élèves présentant des difficultés de comportement, ce problème affecte aussi la gestion de classe des enseignants plus expérimentés (Chouinard, 1999). Effectivement, tout enseignant sait qu'un bon climat de classe permet de favoriser les apprentissages des enfants. Toutefois, en ayant un élève avec des difficultés de comportement, le climat de classe peut parfois être perturbé. Selon certains enseignants, il peut être difficile de gérer un groupe d'élèves lorsqu'il y en a qui font ralentir les activités offertes en classe (Walker et Walker, 1994). Les enfants ayant des difficultés de comportement demandent beaucoup d'énergie à l'enseignant à

cause de leurs comportements agressifs et opposants (Potvin et Rousseau, 1993). Ainsi, ce type d'élèves perturbe la gestion de classe de l'enseignant à différents degrés selon son niveau de tolérance, de capacité d'énergie, son sentiment de sécurité envers l'agressivité de l'élève et sa patience (*Ibid*). Aussi, les élèves ayant des comportements dérangeants créent des problèmes importants pour l'enseignant, ce qui entraîne des conséquences non négligeables. Parmi ces conséquences, notons que l'enseignant ne peut plus se concentrer sur ses autres élèves lorsqu'il intervient auprès de l'élève en difficulté, que le climat de la classe se détériore et qu'il lui est difficile d'assurer une gestion des comportements pour l'ensemble de la classe (*Ibid*).

Les comportements perturbateurs des élèves ayant des difficultés de comportement deviennent pour l'enseignant une préoccupation quotidienne, ce qui peut amener certains enseignants jusqu'à l'épuisement professionnel (Royer, 2006). En effet, la difficulté à gérer les difficultés de comportement dans la classe est une cause majeure d'épuisement professionnel chez les enseignants (Bibou-Nakou, Stogiannidou et Kiosseoglou, 1999). Par épuisement professionnel, les auteurs incluent l'épuisement émotif, la dépersonnalisation et la diminution du sentiment d'accomplissement personnel. Le type de gestion de classe des enseignants envers les élèves en difficulté de comportement est un facteur déterminant pour l'épuisement professionnel (*Ibid*). Effectivement, selon le choix de stratégies d'intervention, un enseignant peut devenir plus vulnérable en voyant son sentiment d'accomplissement personnel diminuer. C'est ce qui arrive lorsque les enseignants utilisent la méthode punitive avec leurs élèves en difficulté de comportement. De plus, le risque d'épuisement professionnel augmente chez les enseignants qui contestent ou qui évitent les situations de stress présentes dans leur classe (*Ibid*). De plus, une gestion de groupe difficile à cause des élèves en difficulté de comportement est l'une des principales causes de l'abandon professionnel des enseignants au préscolaire, au primaire et au secondaire (Royer, 2006). En effet, plus de 20 % des nouveaux enseignants quittent leur profession dans les cinq premières années de leur carrière

(*Ibid*). Cette situation est préoccupante et nous devons trouver des moyens d'y remédier.

Bien que les comportements émis par les élèves ayant des difficultés de comportement nuisent à l'enseignant, il ne faut pas oublier qu'ils peuvent aussi nuire aux autres élèves de la classe. Effectivement, les comportements de ces élèves ne permettent pas aux pairs de suivre le bon déroulement de l'enseignement, ce qui les empêche de donner leur plein potentiel (Royer, 2006). Parmi ces comportements, Archambault et Chouinard (2003) notent ceux qui dérangent l'ensemble de la classe et qui empêchent le déroulement du cours : l'élève fait autre chose que le travail demandé, ne suit pas les règles relatives au silence et aux déplacements, brise ou lance des objets et frappe un autre élève. Il y a aussi les comportements qui perturbent la discipline de la classe et le climat d'apprentissage. Ces comportements peuvent être dangereux pour les pairs et l'enseignant. Il s'agit notamment de l'élève qui peut se déplacer comme il le veut dans la classe, dire des commentaires inadéquats et insolents, continuer à parler même si l'enseignant lui demande d'arrêter, défier, s'opposer et refuser de coopérer (*Ibid*).

Il est donc bien établi que les enfants qui présentent une difficulté de comportement ont des comportements inadaptés qui perturbent le bon déroulement de la classe. En conséquence, la gestion de classe s'avère plus difficile pour l'enseignant. De plus, les conséquences des difficultés de comportement, autant pour l'élève que pour son entourage, sont lourdes. Il s'avère donc essentiel de trouver des solutions afin d'intervenir efficacement auprès des élèves en difficultés de comportement dans les classes.

Parmi ces solutions, certains auteurs, tels Capuano, Francoeur et Giguère (1995), et Royer, Morand et Gendron (2005) proposent l'implantation de programmes d'habiletés sociales pour aider les élèves présentant des difficultés de

comportement. Plusieurs programmes québécois autant au primaire qu'au secondaire ont été proposés par différents auteurs. Notons entre autres Fluppy (Capuano, Francoeur et Giguère, 1995), Vers le Pacifique (Centre international de résolution de conflits et de médiation, 2000-2002), Pratiquons ensemble nos compétences (Royer *et al.*, 2005), Contes sur moi (Lapointe, Bowen, Laurendeau, Bélanger et Guay, 2002), PARC (Potvin, Massé, Beaudry, Beaudoin, Beaulieu, Guay et St-Onge, 1995), et bien d'autres. Il existe aussi de nombreux programmes d'entraînement aux habiletés sociales qui proviennent des États-Unis ou d'autres pays tels les programmes Fast Track (Rhule, Vitaro et Vachon, 2004), Second Step, I can Problem Solve et bien d'autres (Vadeboncoeur et Bégin, 2005). Chaque programme a évidemment ses caractéristiques, ses forces et ses lacunes. Néanmoins, même si tous ces programmes ont une côte de popularité élevée, il n'en demeure pas moins que leurs effets ont une faible efficacité (Gendron *et al.*, 2006). Les chercheurs dans ce domaine arrivent à des résultats limités à court, moyen et à long terme ainsi qu'à des niveaux très pauvres de transfert, de maintien, de généralisation et d'intégration des apprentissages des comportements prosociaux (*Ibid*).

Plusieurs enseignants implantent des programmes d'habiletés sociales dans leur classe afin d'aider les enfants ayant des difficultés de comportement. Nombreux sont ceux qui se découragent puisque les programmes s'avèrent inefficaces et les résultats obtenus sont pratiquement nuls. Les écrits scientifiques le montrent bien. Selon Tremblay (1998), les programmes d'habiletés sociales ont un effet de traitement très faible. En effet, plusieurs jeunes qui présentent des difficultés de comportement sont peu influencés par les programmes d'intervention qui leur sont proposés (Beaumont, Royer, Bertrand et Bowen, 2003). Dans le même ordre d'idées, Fortin et Noël (1993) mentionnent qu'ils ne connaissent pas de programme d'intervention qui ait eu des résultats satisfaisants. Les programmes d'entraînement aux habiletés sociales ont un effet limité et les difficultés de comportement ne sont pas à la baisse suite à l'implantation des ces programmes (Desbiens *et al.*, 2000).

Les interventions proposées dans ces programmes ne peuvent tenir compte des besoins de chaque élève puisque c'est une démarche qui est présentée pour tous les élèves. Ces interventions sont donc similaires pour tous les enfants peu importe leurs besoins. Comme solution, Desbiens, Bertrand, Royer et Fortin (2000) mentionnent que leur prochaine démarche devrait tenir compte de l'évaluation individuelle des besoins des jeunes en difficulté et, par le fait même, proposer à l'élève une sorte d'intervention sur mesure. De plus, les difficultés de comportement de même que les problèmes émotifs que vivent ces jeunes étant importants, complexes et chroniques; une intervention spécifique devrait donc être disponible en tenant compte des objectifs spécifiques pour chaque élève ciblé. Aussi, une intervention qui tient compte du jeune et de ses besoins personnels s'avère une intervention beaucoup plus prometteuse que celles qui découlent des programmes d'habiletés sociales offertes à tous (Fortin et Noël, 1993).

Compte tenu des faits mentionnés précédemment concernant l'efficacité des programmes centrés sur le développement des habiletés sociales chez les élèves présentant des difficultés de comportement, il devient nécessaire de chercher ailleurs la solution pour améliorer le sort de ces élèves. Puisque la solution à cette problématique ne se trouve pas chez les élèves, elle pourrait peut-être se trouver chez les enseignants, plus spécifiquement dans leur façon de gérer leur classe.

Les résultats peu prometteurs des programmes d'habiletés sociales et l'importance de tenir compte des besoins individuels de l'enfant nous amènent à proposer qu'une des solutions possibles pourrait être l'élaboration d'une démarche permettant à l'enseignant d'adapter ses interventions selon les besoins de chaque élève étant donné leurs différences et leurs particularités. En effet, les enfants ayant des difficultés ou des troubles de comportements ont un vécu, des besoins, des difficultés, des forces qui sont personnels à chacun. De plus, les comportements manifestés doivent être considérés comme des réactions adaptatives dont il faut

trouver la cause en procédant à une analyse (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006).

Étant donné que les comportements du jeune sont considérés comme le résultat d'une interaction entre l'individu et l'environnement (Bronfenbrenner et Morris, 1998), la gestion de classe sera abordée dans cette partie du travail afin de chercher une ou des solutions dans la pratique enseignante. Puisque les élèves ayant des difficultés de comportement présentent des difficultés à bien se comporter en classe, on pourrait les aider en manipulant l'environnement dans lequel ils doivent fonctionner. Ainsi, l'enseignant a donc comme rôle celui du gestionnaire et celui-ci peut être analysé pour améliorer la gestion de classe. Depuis les dernières décennies, le concept de gestion de classe a évolué. Dans le cadre de cette recherche, nous nous questionnons sur les différents éléments qui sont nécessaires à une gestion de classe efficace pour intervenir avec des élèves présentant des difficultés de comportement. L'étude des différentes définitions et des différents modèles de gestion de classe nous permettra de cerner certains éléments pouvant mener à l'établissement de conditions favorables à l'apprentissage pour ce type de clientèle. Afin d'avoir une vue d'ensemble des différents modèles de gestion de classe, l'historique des différents modèles de gestion de classe depuis les années 1950, jusqu'au présent sera présenté.

2. LA GESTION DE CLASSE

2.1 Définitions

Différentes définitions du terme de *gestion de classe* existent. Tout d'abord, Doyle (1986, cité dans Chouinard, 1999) définit la gestion de classe comme étant « l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et

l'apprentissage » (p.497). Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1995, cité dans Archambault et Chouinard, 2003) définit la gestion de classe comme : « l'ensemble des actions qu'un enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec ses élèves afin de les engager, de les soutenir, de les guider, et de les faire progresser dans leur apprentissage et leur développement » (p.14). Quant à Nault (1998, cité dans Archambault et Chouinard, 2003), il définit la gestion de classe comme étant « un ensemble d'actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages » (p.14). Finalement, la définition proposée par Archambault et Chouinard (2003) nous semble la plus appropriée, considérant le contexte du système d'éducation québécois. Elle se lit comme suit : « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves » (p.14).

2.2 Historique

La gestion de classe n'est pas une pratique nouvelle dans l'enseignement. Toutefois, bien que le concept de gestion de classe remonte il y a plusieurs décennies, celui-ci a suivi différents courants. De plus, ce n'est que depuis le début des années 50 que la gestion de classe a fait l'objet de recherches scientifiques (Sieber, 2001). Différents modèles de gestion ont vu le jour depuis plusieurs années et chacun possède ses propres principes et pensées. C'est ce qui sera présenté dans la section suivante.

2.2.1 Le modèle de Redl et Wattenberg (1951)

Le modèle de Redl et Wattenberg (1951) intitulé la discipline par l'interaction avec le groupe est strictement axé sur la discipline dans les classes (Sieber, 2001). Leur modèle s'inspire des théories de la psychologie sociale portant sur la dynamique de groupe et comporte différents concepts. Tout d'abord, pour ce qui est du

comportement en groupe, les personnes se conduisent de façon différente selon qu'elles soient seules ou en groupe. Aussi, les attentes du groupe influencent les comportements de chaque individu, et tous ont un effet sur le groupe. Sieber (2001) souligne aussi l'importance du rôle des élèves dans le modèle de Redl et Wattenberg (1951). Par le fait même, Charles (1997) mentionne que dans un groupe, les élèves s'approprient différents rôles tels que meneur, bouffon, agitateur ou bouc émissaire et ces rôles peuvent entraîner des effets néfastes sur d'autres élèves (comportements contagieux). Selon cette perspective de la gestion de classe, l'enseignant doit connaître la dynamique de groupe afin de bien réagir au comportement du groupe puisque « si l'enseignant apprend à détecter les causes fondamentales sous-jacentes à un comportement ou à un conflit, il y arrivera à y remédier la plupart du temps » (Charles, 1997, p.14).

Le modèle de Redl et Wattenberg propose aussi différentes techniques d'intervention (Charles, 1997). Tout d'abord, l'incitation à la maîtrise de soi est une technique d'intervention modérée où l'enseignant doit intervenir immédiatement lorsque le mauvais comportement apparaît afin d'empêcher une escalade de ce comportement. Cette technique permet d'aider l'élève à s'aider lui-même. L'enseignant peut donc s'approcher de l'élève pour le superviser davantage (proximité), utiliser des signes non verbaux, l'encourager, utiliser l'humour, faire de l'ignorance intentionnelle pour un comportement mineur et démontrer à l'élève des signes d'intérêts. En second lieu, l'aide opportune, est aussi une technique d'intervention dite modérée qui est utilisée lorsque l'élève n'a plus la maîtrise de soi. En utilisant cette technique, l'enseignant peut aider l'élève en structurant davantage la tâche qu'il doit faire, préciser le temps de travail, confisquer des objets distrayants, mettre un élève à l'écart et aussi maîtriser un élève physiquement. Troisièmement, l'évaluation de la réalité se veut une technique d'intervention qui permet à l'élève de comprendre les causes de ses mauvais comportements et de lui faire voir les conséquences de ces gestes. Finalement, on retrouve l'application du principe du plaisir et de la douleur qui consiste à récompenser les bons comportements et à punir

ceux qui sont inacceptables. Cependant, l'utilisation de la punition ne devrait être utilisée qu'en dernier recours puisqu'elle va souvent à l'encontre du but recherché.

2.2.2 *Le modèle de Skinner (1953)*

Le modèle de Skinner (1953), aussi nommé la discipline par le modelage du comportement souhaité, s'inspire du courant béhavioriste. Cependant, Skinner a étudié le processus de l'apprentissage d'une façon différente de celle proposée par le courant béhavioriste. En effet, selon Skinner, l'organisme accomplit un acte et est par la suite influencé immédiatement par un stimulus, ce qu'il appelle le renforcement opérant. Différents concepts et enseignements sont présentés dans le modèle de Skinner. Tout d'abord, « si un organisme reçoit un renforcement opérant immédiatement après avoir accompli un acte, son comportement s'en trouve influencé » (Charles, 1997, p.37), c'est ce qu'on appelle le modelage du comportement. Selon cette théorie, le renforçateur est efficace que s'il est utilisé dans un intervalle de moins de trois secondes. Parmi les renforcements opérants, il y a l'approbation des pairs, les récompenses, le temps libre, les sourires et les compliments donnés par les enseignants. De plus, le modèle de Skinner permet à l'enseignant de travailler avec les élèves en les encourageant au lieu de les affronter. Skinner a en effet observé que les animaux travaillaient plus forts et apprenaient plus lorsqu'ils étaient récompensés pour un geste adéquat plutôt que punis pour un mauvais comportement, et les résultats étaient les mêmes avec les êtres humains. Il y a divers types de renforcements dans le modèle de Skinner tels les renforçateurs sociaux non verbaux (gestes, sourires, regards et expressions du visage), les renforçateurs sociaux verbaux (commentaires et paroles), les renforçateurs graphiques (signes produits par des stylos, des estampes et des autocollants), des activités renforçatrices (s'asseoir à côté de l'enseignant, choisir une chanson et décorer la

classe) et des renforçateurs concrets (objets tels que certificat et nourriture).

Les systèmes de modification du comportement peuvent être divisés en cinq catégories (Charles, 1997). Prendre l'élève en flagrante bonne conduite est la première catégorie proposée par Skinner. Celle-ci consiste à récompenser l'élève qui fait ce que l'on attend de lui. Pour ce qui est de la deuxième catégorie, règlement-ignorance-compliment, l'enseignant félicite les élèves qui respectent les règlements et ignorent ceux qui ne les respectent pas. La troisième catégorie étant règlement-récompense-punition, demande à l'enseignant d'établir les règlements et de récompenser les élèves qui les respectent ainsi que d'annoncer clairement les conséquences du non-respect de ces règles (punition). Donc, la punition n'est pas imposée à l'élève puisque c'est l'élève qui décide de ne pas se conformer. L'économie de jeton est une autre catégorie de système proposé par le modèle de Skinner. Lorsque l'élève respecte la règle demandée, il est récompensé immédiatement en recevant un jeton ou un collant sur un carton. L'élève peut donc accumuler les jetons pour les échanger contre une activité ou une récompense concrète. Si l'élève enfreint la règle, l'enseignant peut soit lui enlever un jeton ou ignorer le comportement. Pour terminer, le contrat de conduite est la dernière catégorie de systèmes de modification de comportement proposée par Skinner. Il permet de préciser le travail à réaliser ou le comportement attendu ainsi que le délai. Enfin, selon l'approche de Skinner, les enseignants voulant utiliser la modification du comportement devraient prévoir certaines étapes, dont l'analyse des comportements qu'ils souhaitent changer, l'élaboration d'un plan clair et précis en vue d'obtenir les changements désirés et la mise en pratique de ce plan (Charles, 1997).

2.2.3 *Le modèle de Kounin (1970)*

Pour ce qui est du modèle de Kounin (1970), celui-ci a comme principe d'amener les élèves à participer activement et à réduire les comportements déviants (Charles, 1997). Lors de ses recherches, Kounin s'est aperçu que les élèves ne se comportaient pratiquement jamais mal lorsque les activités captaient leur intérêt. Kounin appuie son modèle de gestion de classe selon différents concepts : la vigilance, la régularité, l'effet de réverbération, l'éveil de l'intérêt, la responsabilisation de l'élève, le chevauchement, la saturation, la valence et la stimulation. Tout d'abord, la vigilance permet à l'enseignant de voir tout ce qui se passe dans la classe et d'intervenir au bon moment. La régularité permet le déroulement harmonieux des activités sans qu'elles soient interrompues. Pour ce qui est de l'effet de réverbération, il consiste au fait que les paroles, les gestes et les actions de l'enseignant influencent l'élève. Quant à l'éveil de l'intérêt et à la responsabilisation de l'élève, ces deux concepts représentent les efforts mis par l'enseignant pour attirer l'attention des élèves, et de sorte que l'enseignant pose des questions aux élèves pour maintenir leur attention. Pour ce qui est du chevauchement, l'enseignant doit superviser plus d'une situation à la fois (répondre à des questions et superviser un petit groupe d'élèves). Le concept de saturation, qui résulte de l'ennui, de la frustration et de la répétition, fait référence à l'état des élèves lorsqu'ils sont tannés d'une situation. Afin de retarder cet effet de saturation, l'enseignant peut varier les activités et les rendre stimulantes, c'est ce qu'on appelle la valence et la stimulation. Le modèle de Kounin permet aussi de créer et de maintenir dans la classe un climat adéquat pour les apprentissages (Charles, 1997). En effet, en amenant les élèves à participer activement à des activités d'apprentissage, cela diminue les comportements indésirables présents dans la salle de classe. C'est de la prévention. Selon des études sur la gestion de classe réalisées par Kounin, une gestion efficace de la classe est la résultante d'une bonne préparation et planification (Martineau, Gauthier, Desbiens, 1999). En effet, l'auteur explique que le fait de prévenir les comportements dérangeants et l'inattention en préparant l'enseignement, évite de

réagir après que les problèmes soient survenus (Martineau *et al.*, 1999).

2.2.4 *Le modèle de Ginott (1972)*

Le modèle de Ginott (1972) est intitulé la discipline par la communication congruente (Charles, 1997). Ginott fut le premier à tenir compte de la communication pour une bonne discipline en classe. De plus, selon cet auteur, un bon modèle de communication permet de créer et de maintenir un climat d'apprentissage, amenant ainsi un sentiment de sécurité fondé sur les rapports humains. Différents concepts sont à l'origine du modèle de Ginott. Il y a entre autres le fait que la communication congruente tient essentiellement compte des sentiments de l'élève et de la situation. Aussi, l'enseignant doit faire preuve de respect auprès de ses élèves, les orienter vers ce qu'ils doivent faire lorsqu'ils font les comportements inacceptables au lieu de les réprimander. Pour ce qui a trait à la punition, Ginott est en désaccord puisqu'il considère qu'elle n'apporte que rancœur et hostilité et qu'elle ne laisse pas place à l'amélioration (Charles, 1997). L'autodiscipline est un autre concept important pour Ginott. En effet, celui-ci demande à l'enseignant de ne pas adopter des comportements qu'il tente de diminuer chez les élèves (exemple : crier ou utiliser la force). Enfin, pour Ginott, la communication congruente est essentielle dans une gestion de classe puisqu'elle représente l'acceptation et la reconnaissance des sentiments de l'élève à propos de la situation. L'approche de Ginott concernant le fonctionnement optimal de l'enseignant dans la classe rejoint le concept de vigilance précisé par Kounin. Effectivement, en centrant ses interventions sur la situation, et non sur le caractère des élèves, l'enseignant indique qu'il est au courant de ce qui se passe, qu'il sait ce qu'il veut voir changer et qu'il a conscience des sentiments des élèves (Charles, 1997).

2.2.5 *Le modèle de Dreikurs (1968)*

Le modèle de Dreikurs prône la discipline axée sur l'enseignement

démocratique et la neutralisation des buts erronés (Charles, 1997). Suite à ses recherches, Dreikurs en est venu à la conclusion que presque toutes les personnes humaines ressentent le besoin fondamental d'appartenance, c'est-à-dire, qu'elles désirent percevoir qu'elles ont une place importante parmi les groupes dont elles font parties. Selon lui, il est rare qu'un élève commette des méfaits graves s'il a un réel sentiment d'appartenance au groupe. La discipline est pour Dreikurs un processus où l'élève apprend à s'imposer lui-même des limites réalistes. L'enseignant doit être démocratique. Ainsi, l'enseignant doit permettre aux élèves de se motiver eux-mêmes, de trouver ensemble des règles de conduite, d'exercer leur sens des responsabilités et d'utiliser leur liberté. Dans le même sens, le modèle de Dreikurs prône une classe démocratique où les décisions dans la classe sont prises conjointement par les élèves et l'enseignant responsable. En ce qui concerne les buts erronés, Dreikurs explique ceux-ci de cette façon : lorsqu'un élève n'arrive pas à atteindre le but fondamental d'appartenance, il poursuit l'un des quatre buts erronés : le désir d'une attention excessive, la lutte pour le pouvoir, le désir de vengeance et la démonstration de sa totale incompetence (Charles, 1997). La conséquence logique est la méthode disciplinaire la plus valable selon Dreikurs et celle-ci permet l'autocontrôle chez l'enfant.

2.2.6 Le modèle de Canter (1976)

Pour sa part, le modèle de Canter (1976) propose de montrer aux enseignants comment prendre la classe en charge de façon responsable et y installer un climat permettant de répondre aux besoins de chacun, de gérer de manière humaine le comportement des élèves et de disposer l'enseignement tel que convenu (Charles, 1997). Pour y arriver, différents moyens sont recommandés par Canter tels qu'établir des règles appropriées de conduite en classe, donner une attention positive aux élèves de la classe, porter une grande attention aux différents besoins des élèves, enseigner aux élèves à se conduire de façon adéquate et n'avoir recours aux conséquences qu'en dernier lieu. Divers concepts sont préconisés dans le modèle de Canter. Tout d'abord,

l'enseignant doit s'intéresser à chaque élève en manifestant une attention positive, de la chaleur humaine, du soutien et ce, tout en étant capable d'imposer des limites claires et des attentes quant aux comportements attendus. Ensuite, certaines réactions quant aux comportements indésirables sont présentées dans le modèle de Canter. Les réactions non affirmatives font référence aux réactions d'un enseignant qui ne prend pas les mesures adéquates suite à un non-respect des règles de conduites établies au préalable. Pour ce qui est des réactions hostiles, celles-ci désignent qu'un enseignant rabaisse un élève suite à un mauvais comportement, tandis que les réactions affirmatives, celles qui devraient être utilisées, aident l'élève à se conformer aux attentes de l'enseignant. D'autres concepts font également partis du modèle de Canter dont la reconnaissance positive, les conséquences, l'enseignement d'un comportement responsable et l'intervention (répéter les directives et annoncer la conséquence au non-respect de la consigne).

2.2.7 Le modèle de Jones (1979)

Jones (1979) fut le premier à souligner le rôle essentiel de la communication non verbale (langage gestuel, l'expression du visage, le regard, la proximité physique de l'enseignant) et à tenir compte de l'importance de dispenser une aide efficace à l'élève qui rencontre une difficulté lors d'une période de travail individuel lorsque celui-ci reste bloqué (Charles, 1997). Selon Jones, l'enseignant perd en moyenne 50% du temps consacré aux activités scolaires à s'occuper des élèves qui présentent des comportements dérangeants. Afin d'éviter ces pertes de temps, il propose donc à l'enseignant d'utiliser le langage gestuel et certains systèmes de récompense. En ce qui a trait aux récompenses, Jones souligne le fait que les récompenses doivent être authentiques, c'est-à-dire, permettent à tous d'y avoir accès et non seulement au premier. Enfin, le modèle proposé par Jones s'avère efficace au plan de la prévention et pour le soutien. Toutefois, il n'y a pas d'informations concernant les élèves ayant des problèmes plus sérieux de comportement dans ce modèle.

2.2.8 Le modèle de Glasser (1986 ; 1992)

Glasser (1986; 1992) propose un modèle basé sur la discipline sans coercition, axée sur la satisfaction des besoins (Charles, 1997). En effet, selon Glasser, les élèves ne vont s'appliquer dans leurs travaux et n'adopteront de bons comportements que s'ils croient que leurs besoins seront satisfaits. Ainsi, s'ils ont la conviction que leurs besoins seront satisfaits, ils mettront les efforts nécessaires pour bien faire. Glasser a comme principe différents concepts propres à son modèle. D'abord, les élèves cherchent à satisfaire leurs besoins d'appartenance, de pouvoir, de plaisir et de liberté (Charles, 1997). Ceux-ci ressentent du plaisir lorsque leurs besoins sont satisfaits et de la frustration lorsqu'ils ne le sont pas. Glasser propose donc de mettre en place des conditions favorables à un travail de qualité pour éviter des frustrations aux élèves et aux enseignants. Donc, les élèves doivent ressentir un sentiment d'appartenance, de pouvoir, de plaisir à apprendre, et ce, dans une certaine liberté. De plus, les écoles doivent donner une formation de qualité où les élèves auront droit à des encouragements, du soutien et de l'aide de leurs enseignants. Aussi, le travail qui leur sera proposé sera utile pour l'élève, qui pourra reconnaître son utilité dans sa propre vie. Toujours selon le modèle de Glasser, la punition, les mesures coercitives et les réprimandes seront abolies pour laisser place aux encouragements (Charles, 1997).

2.2.9 Le modèle de Gordon (1979)

Avec la venue du courant humaniste, le modèle de Gordon (1979) fit son apparition. Celui-ci fonde son approche de la gestion de classe sur la communication et la résolution de problèmes (Lusignan, 2001, dans Archambault et Chouinard, 2003). Pour lui, l'élève doit apprendre à être autonome et responsable (Archambault et Chouinard, 2003). Gordon propose donc aux enseignants d'utiliser des méthodes rehaussant l'estime de soi des élèves et de proscrire les méthodes faisant recours aux punitions et aux récompenses (Archambault et Chouinard, 2003). Ce modèle de gestion accorde une grande place à la communication entre l'élève et l'enseignant de

même qu'à l'écoute active (Charles, 1997). De plus, le message à la première personne " je " est autant utilisé par l'élève que par l'enseignant pour s'exprimer (Charles, 1997). Pour la résolution de conflit, la méthode sans perdant est préconisée dans le modèle de Gordon. Une gestion de classe démocratique est utilisée afin de permettre aux élèves de participer aux décisions de la classe, à la résolution de problème et aux règles de conduite (Charles, 1997). Aussi, le modèle de Gordon fournit aux enseignants des solutions de rechange et des interventions afin d'augmenter le développement de l'autodiscipline chez les élèves, méthodes permettant aux enfants de contrôler eux-mêmes leur comportement.

Suite à ce bref survol sur l'historique de gestion de classe, nous pouvons considérer que plusieurs modèles ont vu le jour depuis bien des décennies. Chaque modèle de gestion de classe a apporté ses concepts et ses méthodes d'intervention selon des études réalisées. À travers le temps, les concepts ont tranquillement évolué, de nouveaux principes sont apparus, une meilleure compréhension de la gestion de classe s'est développée. En effet, sa signification, qui était au départ réservée à l'ordre et à la discipline dans la classe, a peu à peu changé pour joindre dorénavant l'ensemble des tâches qu'accomplissent les enseignants pour conserver un bon climat de travail et un environnement propices aux apprentissages (Doyle, 1986, dans Conseil supérieur de l'éducation, 1995 ; Nault, 1999 dans Nault et Fijalkow, 1999). Le concept de gestion de classe s'est donc élargi puisqu'il ne concerne pas seulement la discipline pour contrôler les élèves. L'enseignant désirant une bonne gestion de classe doit tenir compte de plusieurs aspects. Effectivement, nous avons constaté que de bons éléments sont présents dans chacun des modèles de gestion de classe, entre autres, la communication, l'autocontrôle, la planification, le climat de classe, la gestion préventive, et bien d'autres.

À partir de certains de ces éléments, nous aimerions proposer une démarche qui aidera l'enseignant à intervenir adéquatement avec les élèves en difficulté de

comportement. Le modèle théorique qui nous servira de référence pour établir cette démarche dans le cadre de cette recherche est le modèle de gestion de classe de Boutet (2005). Celui-ci nous semble très pertinent pour notre recherche puisqu'il contient plusieurs éléments essentiels à une gestion de classe efficace. De plus, nous considérons que ce modèle tient compte de certains éléments mentionnés dans notre résumé de l'histoire sur la gestion de classe. Entre autres, l'importance de la communication est autant présente dans le modèle de Boutet (2005) que dans les modèles de Gordon (1979), Jones (1979) et Ginott (1972), l'organisation présentée dans le modèle de Boutet (2005) est présente dans les modèles de Canter (1976) et Kounin (1970), et bien d'autres. Le modèle de Boutet (2005) nous aidera à bien comprendre comment ces éléments sont nécessaires à une bonne gestion de classe en observant les relations entre ceux-ci. Nous croyons donc qu'en s'appuyant sur ce modèle, il nous sera alors plus facile de construire notre démarche pour trouver une solution à notre problématique.

3. CADRE THÉORIQUE : LE MODÈLE DE BOUTET (2005)

3.1 Le modèle de Boutet (2005)

Le modèle de gestion de classe proposé par Boutet (2005) contient différents éléments nécessaires à une gestion de classe efficace (figure 1). Commençons par le centre du schéma : les valeurs et les ressources de l'enseignant. Celles-ci ont une influence sur des tâches que l'enseignant doit accomplir dans sa classe quotidiennement dont l'organisation souple et efficace, l'observation systématique, la communication et la collaboration et enfin l'analyse réflexive. En effet, la gestion de classe est personnelle à chaque enseignant et elle diffère selon les valeurs et ressources de l'enseignant. Selon Boutet (2005), les valeurs et les ressources des enseignants leur permettent de prendre des décisions relatives à la gestion de classe et par le fait même, elles influencent leur pratique (Lessard et Schmidt, 2007).

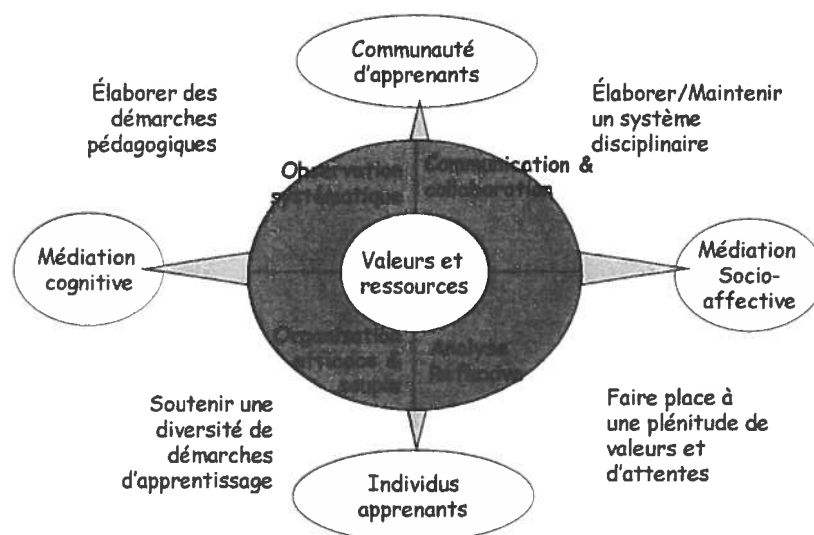


Figure 1 : Modèle de gestion de classe proposé par Boutet (2005)

Source : Lessard, A. et Schmidt, S. (2007). Les conditions liées à la gestion de classe. In S. Schmidt (Ed.), Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire. Rapport de recherche remis conjointement au FQRSC et au MELS. 74 pages.

Toujours dans le modèle de Boutet (2005), l'enseignant doit se préoccuper autant de la communauté d'apprenants (le groupe) que des individus apprenants (l'élève) dans ses approches et ses interventions. De plus, l'enseignant doit élaborer et maintenir un système disciplinaire, faire place à une plénitude de valeurs et d'attentes, élaborer des démarches pédagogiques et enfin soutenir une diversité de démarches d'apprentissage. Afin de créer un climat de classe propice aux apprentissages, l'enseignant doit utiliser la médiation cognitive et socio-affective sur la communauté et les individus apprenants dans ses méthodes d'apprentissages et

d'interventions.

Puisque les éléments présentés dans le modèle de Boutet (2005) nous semblent tous très pertinents pour assurer une gestion de classe efficace, nous allons décrire plus en détail certains concepts étant donné que ce sont ceux-ci qui nous guideront davantage dans l'élaboration de notre démarche d'intervention. Parmi ces concepts, il y a l'observation systématique, l'analyse réflexive, la communication et la collaboration et l'organisation souple et efficace. Ce sont les concepts qui se situent au centre du schéma qui nous semblent les plus pertinents dans le cadre de notre recherche d'abord, parce qu'ils représentent un défi quotidien pour les enseignants et parce qu'ils contiennent des éléments importants pour répondre à notre objectif de recherche. Dans cette partie du travail, c'est ce qui sera davantage défini afin de nous aider à bien comprendre tous ces concepts, ce qui nous permettra par la suite, d'élaborer une démarche d'intervention. Toutefois, puisque le modèle de gestion de classe de Boutet est très récent, nous n'avons trouvé que l'étude de Lessard et Schmidt (2007) qui décrivait brièvement certains concepts de ce modèle. Ainsi, afin d'avoir davantage d'informations pour expliquer le modèle de Boutet, nous avons trouvé d'autres articles qui faisaient référence aux notions présentes dans ce modèle.

3.1.1. L'observation systématique

D'abord, l'observation systématique a des buts et une démarche bien précis. Il s'agit notamment pour l'enseignant d'observer ses élèves afin d'objectiver le jugement, d'apporter des pistes pour l'intervention, de définir une demande de services adaptés et enfin d'évaluer l'intervention (Royer, Couture et Champoux, 1992). Aussi, l'observation aide l'enseignant à mieux connaître ses élèves, et par le fait même, à adapter ses interventions et son enseignement aux besoins de chacun (Lessard et Schmidt, 2007). Pour ce faire, l'enseignant doit suivre certaines étapes pour y arriver.

Tout d'abord, les étapes préliminaires sont essentielles puisqu'elles permettent de définir et de décrire le comportement observé. De plus, elles permettent de faire une analyse du comportement, étape qui s'avère importante dans l'observation (Royer *et al.*, 1992). En effet, l'analyse consiste à reconnaître les antécédents et les conséquences d'un comportement, ce qui permet de trouver des pistes contextuelles aidant l'enseignant à mieux saisir la nature d'apparition et de maintien d'un comportement. En second lieu, l'enseignant choisit une méthode d'observation qui est efficace selon son contexte de classe.

Parmi ces choix, il y a l'observation continue, l'observation par échantillon de temps, l'observation par intervalle et aussi l'auto-observation. L'observation continue consiste à choisir une période d'observation et à enregistrer toutes les apparitions du comportement cible au cours de ce moment. En utilisant cette technique d'observation, l'intervenant scolaire peut mesurer la fréquence du comportement, la durée et l'intensité. Pour ce qui est de l'observation par échantillon de temps, celle-ci permet d'observer sommairement un comportement à des temps précis tout en s'assurant que ces moments sont représentatifs du temps total des comportements. Quant à l'observation par intervalle, celle-ci consiste à diviser le temps d'observation en intervalles égaux, pouvant varier de cinq secondes à deux minutes. Enfin, l'auto-observation a comme principe de base de stimuler et de motiver l'enfant en lui faisant prendre conscience de son comportement. Pour ce faire, l'élève a en sa possession une grille et y indique la fréquence ou la durée de comportement cible. Un comportement positif sera davantage motivant pour l'élève. La dernière étape consiste pour l'enseignant d'interpréter les résultats obtenus en compilant les grilles et en illustrant les résultats dans des graphiques (Royer *et al.*, 1992).

Pour bien observer, il faut aussi faire une évaluation comportementale des conduites observées (O'Neill *et al.*, 1997). Afin d'y arriver, l'enseignant doit suivre quatre étapes qui lui permettront de mieux comprendre le comportement émis par

l'enfant. Premièrement, à l'étape de la description du problème, l'enseignant doit éviter les jugements de valeur et doit être le plus objectif possible afin de décrire les comportements indésirables et problématiques. Aussi, l'enseignant se doit de noter le comportement, la description, la fréquence, la durée ainsi que l'intensité. Enfin, il doit y avoir une description des chaînes de comportements dont les antécédents et les conséquences. Deuxièmement, la description de l'environnement écologique permet de ressortir diverses informations sur l'élève. Notamment, la médication, les problèmes physiques, les cycles de sommeil, l'alimentation, la grille horaire de la journée, le nombre de personnes présentes et les professionnels impliqués dans la famille. Pour la troisième étape, l'enseignant doit identifier les antécédents des événements dont le temps de la journée où le comportement est présent, l'environnement physique dans lequel est plongé l'enfant, les personnes présentes et les activités en cours. Finalement, l'évaluation comportementale se termine en identifiant les conséquences des comportements indésirables et les comportements alternatifs que l'élève connaît et qu'il sait faire. Aussi, à cette dernière étape, l'enseignant doit se questionner sur l'histoire des comportements indésirables, sur les interventions qui ont déjà été appliquées antérieurement et sur les effets de celles-ci. Enfin, l'enseignant doit savoir ce qu'il doit faire et ce qu'il doit éviter de faire avec l'élève et aussi trouver ses intérêts afin de bien le renforcer.

L'observation est un bon moyen de faire de la prévention. En effet, les enseignants qui ont une bonne gestion de leur classe contrôlent le déroulement des activités de près et sont capables de prévoir et de reconnaître très rapidement les comportements dérangeants susceptibles de contaminer tout le reste du groupe (Martineau *et al.*, 1999). De plus, les mêmes auteurs mentionnent que ces enseignants connaissent les mesures à prendre avant que le désordre se répande dans tout le groupe et ont recours à des techniques variées pour contrôler ces situations. Aussi, les enseignants ayant de bonnes habiletés de gestion choisissent différents moyens préventifs qui permettent de diminuer le nombre de comportements inadéquats. Parmi ces habiletés, il y a l'habileté à faire plusieurs tâches en même temps, l'habileté à

enseigner tout en s'assurant que les élèves demeurent attentifs, l'habileté à questionner les élèves afin de s'assurer que les élèves restent alertes et enfin, l'habileté à être vigilant afin de voir les différents événements qui se manifestent dans la classe.

La supervision que doit faire un enseignant dans sa classe requiert une certaine habileté d'observation. Tout d'abord, l'enseignant doit surveiller son groupe et être attentif à ce qui se passe dans la classe (Martineau *et al.*, 1999). Pour ce, les élèves doivent être visibles en tout temps, les allées doivent être dégagées et le matériel doit être préparé et accessible. Même lorsque l'enseignant rencontre un petit groupe d'élèves, il doit avoir une vision du reste du groupe. Deuxièmement, l'enseignant doit observer les différents comportements présents dans sa classe. Il doit être capable de voir rapidement les problèmes de comportements plus sévères ainsi que leurs sources, de les arrêter avant que tout le groupe se laisse emporter par ceux-ci. De plus, l'enseignant doit enseigner sa matière en s'assurant de capter et de garder l'attention de tous les élèves en les impliquant, en leur lançant des défis, en préparant du matériel nouveau et intéressant et en les questionnant. Enfin, les enseignants qui sont habiles à gérer leur classe supervisent l'allure, le rythme ainsi que la durée des événements de la classe. Lorsque l'enseignant est alerte et attentif à tout ce qui se passe dans sa classe, il peut maintenir un climat favorable aux apprentissages car il voit les situations qui demandent des interventions (Lessard et Schmidt, 2007).

3.1.2 *L'analyse réflexive*

Pour donner un enseignement de qualité ainsi que pour développer ses compétences professionnelles, tout enseignant doit se questionner sur sa pratique professionnelle et sur l'influence de ses propres valeurs sur celle-ci. De plus, il doit tenir compte des ressources qu'il a à sa disposition pour enseigner. Bien que l'enseignant doive se questionner sur sa pratique, il doit aussi transmettre à l'élève cette habileté de réflexion afin que celui-ci développe ses capacités de réflexion (Lessard et Schmidt, 2007).

La pensée réflexive de la part des enseignants permet d'apporter des réajustements nécessaires à ses habiletés de gestion (habileté à définir ses attentes, à enseigner des règles de fonctionnement, des procédures à suivre en classe, à réagir suite à différents comportements et à communiquer) (Léveillé et Dufour, 1999). Selon Holburn (1992, dans Chouinard, 1999), la démarche réflexive permet à l'enseignant de critiquer ses expériences afin de mieux comprendre certaines situations et d'ajuster ses actions futures. De plus, des études ont montré que la démarche réflexive était un moyen efficace pour améliorer la gestion de classe (Gibbons et Jones, 1994; Piot, 1997, dans Chouinard, 1999).

Afin d'amener l'élève à réfléchir sur ses propres actions, l'enseignant doit lui demander de pousser plus loin son raisonnement et d'expliquer la démarche qu'il a utilisée pour arriver au résultat. Ainsi, cela amène l'élève à développer sa pensée et à approfondir ses connaissances. Lorsque l'élève a conscience des conséquences reliées à ses actions, il est plus probable qu'il fasse des choix judicieux et éclairés (Beyda, Zentall et Ferko, 2002 ; Richardson et Fallona, 2001, dans Lessard et Schmidt, 2007). Aussi, l'enseignant a un rôle important à jouer dans les progrès que font les élèves. Effectivement, il se peut que l'élève ne s'aperçoive pas du progrès qu'il a fait. C'est donc à l'enseignant de lui faire réaliser les efforts et les progrès qu'il a mis pour se rendre là où il est rendu (Archambault et Chouinard, 2003).

3.1.3 *La collaboration/communication*

Les interactions dans une classe permettent aux élèves de construire leurs apprentissages et de développer leurs habiletés sociales. Puisqu'il y a plusieurs interactions dans une classe, l'enseignant a un rôle important à jouer afin que les interactions demeurent constructives et agréables. Ainsi, cela permettra à l'élève de mieux réussir au plan social (Bowen *et al*, 2006).

Comme mentionné précédemment dans mon travail, la collaboration est une des tâches que l'enseignant doit faire quotidiennement afin d'assurer une bonne gestion de classe. La communication des règles, de procédures, de relations et d'attentes envers les élèves au début de l'année peut être décisif quant à l'anticipation et à la prévention des troubles de comportement dans le processus de gestion de classe (Martineau et Gauthier, 1999). La communication entre les élèves et l'enseignant est très importante dès le début de l'année afin que les élèves puissent prendre conscience des comportements qui sont acceptés (Martineau *et al*, 1999). De plus, des études ont démontré que les enseignants qui s'investissaient dans les interactions individuelles avec chaque élève, tout en mettant l'accent sur le plan scolaire, permettaient aux élèves d'apprendre davantage (Brophy, 1979, dans Martineau *et al*, 1999).

La tolérance et le respect des élèves permettent de faire régner un climat harmonieux dans la classe. Chaque enfant doit se faire respecter malgré ses différences et ses difficultés autant par ses pairs que par les enseignants. De plus, la place à l'erreur doit être présente et doit être vue comme une source d'apprentissage par les élèves (Bowen *et al.*, 2005 ; Ryan et Patrick, 2001, dans Lessard et Schmidt, 2007).

Afin que l'élève sache que l'enseignant accorde une importance à la communication, il doit laisser les élèves s'exprimer tout en leur apprenant les habiletés de bases nécessaires pour transmettre un message (Richardson et Fallona, 2001, dans Lessard et Schmidt, 2007). L'écoute et l'empathie sont aussi des attitudes importantes que doit démontrer l'enseignant afin que les élèves se sentent vraiment écoutés (Lessard et Schmidt, 2007). Pour ce, l'enseignant doit laisser le temps à chaque élève de s'exprimer sans les interrompre. Par la suite, il reformule les propos de l'élève afin de s'assurer d'une bonne compréhension de l'information transmise. Ainsi, l'élève se sent donc compris et écouté et l'enseignant devient un bon modèle

de communication active pour les enfants.

3.1.4. *L'organisation souple et efficace*

La planification est définie selon Nault (1998, dans Léveillé et Dufour, 1999) comme « une activité qui tend à systématiser la séquence des actions à poser dans le cadre spatiotemporel d'une salle de classe en vue de produire l'apprentissage » (p. 520). La planification se veut donc une tâche préparatoire à l'enseignement regroupant les objectifs pédagogiques ciblés dans les activités, les stratégies d'enseignement et d'apprentissages choisis et la gestion de l'équilibre entre les actions des élèves et ceux de l'enseignant (Léveillé et Dufour, 1999). Aussi, une gestion de classe efficace commence par une bonne planification de l'enseignement en tenant compte des besoins des élèves.

Certaines études réalisées par Kounin (Martineau *et al*, 1999) ont révélé que les enseignants ayant une bonne gestion de classe ne sont pas seulement ceux qui répondent bien aux élèves turbulents mais bien ceux qui ont une bonne planification et une bonne préparation de leurs activités. Lors de la planification, l'enseignant doit tenir compte des différentes caractéristiques de chacun des élèves, soit leur degré de participation en classe, leur concept de soi, leur degré de compétence sociale, leur degré d'indépendance, leur comportement en classe, leurs habitudes de travail, leurs habiletés en général et leur degré de réussite scolaire (Martineau *et al*, 1999). Aussi, la planification de la gestion de classe commence même avant le début de l'année pour la préparation de l'année scolaire.

La sélection, l'organisation et la mise en place de routine d'activités, d'intervention et de supervision permettent à l'enseignant de diminuer les décisions à prendre pendant l'intervention, d'accroître la stabilité des activités, d'augmenter la disponibilité des enseignants devant la gestion des comportements des élèves et de

réduire le niveau d'anxiété des élèves. Les routines permettent aussi de prévoir des déplacements fluides ainsi que des transitions rapides et efficaces entre les activités afin d'éviter les pertes de temps. D'autant plus, les activités d'enseignement sous forme de routines et de procédures facilitent l'ordre et l'accomplissement du travail en diminuant les comportements dérangeants et en influençant positivement la réussite sur le plan scolaire. Dans le même ordre d'idées, l'apprentissage des élèves, leur engagement à la tâche ainsi que leur réussite sont influencés positivement suite à de courtes transitions, flexibles et clairement annoncées (Butler, 1987, dans Martineau et Gauthier, 1999).

Pour ce qui est de l'organisation du fonctionnement en classe, elle est définie par Nault (1998, dans Léveillé et Dufour, 1999, p.520) comme étant un « acte qui consiste à identifier et à mettre en place un mode de fonctionnement des plus efficaces et ordonné pour accomplir le travail à faire, tout en répondant aux besoins et aux aptitudes des élèves, de façon à ce que ces derniers demeurent assidus au travail sans perte de temps ».

L'aménagement de la classe est un élément important de gestion de classe. En effet, selon des recherches effectuées au primaire et au secondaire, les enseignants qui planifient l'aménagement de l'espace dans leur classe ont une meilleure gestion de classe. Effectivement, en prévoyant l'aménagement de la classe, les enseignants peuvent préparer des activités d'apprentissage variées tout en minimisant les problèmes de déplacements nuisibles et d'améliorer leurs champs de vision de la classe (Martineau et Gauthier, 1999).

L'encadrement des élèves est un aspect important dans la gestion de classe. Il est important que l'enseignant utilise une méthode d'intervention qui permettra à l'élève d'apprendre l'autocontrôle. Archambault et Chouinard (2003) mentionnent dans leur livre une intervention qui favorise la prise en charge par l'élève de son

propre comportement. Pour ces auteurs, trouver un moyen où l'élève prendra peu à peu la charge de son propre comportement est un objectif de gestion de classe. Effectivement, lorsque l'élève devient de plus en plus habile à se responsabiliser vis à vis ses comportements, le retrait du contrôle externe s'avère nécessaire afin d'avoir une gestion de classe efficace (Archambault et Chouinard, 2003). Lors du choix de son intervention, l'enseignant doit donc tenir compte de cet objectif tout en réduisant le contrôle externe au fur et à mesure que l'enfant progresse afin de permettre un bon autocontrôle de sa part. Pour ce faire, l'enseignant devra enseigner à ses élèves différentes attitudes convenables à avoir dans diverses situations réelles de la vie courante. De plus l'apprentissage de la résolution de problèmes et la recherche de solutions par les élèves seraient d'autres notions importantes que l'enseignant devra apprendre à ses élèves afin de favoriser l'autocontrôle. L'autogestion du comportement est définie par Archambault et Chouinard (2003) comme «un mode d'intervention qui fait référence au processus d'autocontrôle, à la capacité d'une personne à gérer, à moduler ou à diriger son propre comportement, sans que des conséquences ou des événements externes ou immédiats le déterminent » (p.281).

Bien que l'autocontrôle soit une méthode d'intervention intéressante et aidante pour les élèves, il n'est toutefois pas évident de l'enseigner à des jeunes ayant des difficultés de comportement. En effet, les élèves qui présentent de telles difficultés ont souvent peine à faire preuve d'autocontrôle puisqu'ils ne possèdent pas les habiletés nécessaires pour gérer eux-mêmes leurs comportements (Archambault et Chouinard, 2003). Ils ont de la difficulté à reconnaître leurs émotions, à trouver des solutions à leurs problèmes et à prévoir les conséquences de leurs actions. Aussi, ils ne perçoivent pas la situation comme nous la percevons. Ils ont souvent une fausse perception de ce qui se passe et jugent les intentions des autres.

Archambault et Chouinard (2003) proposent donc différents moyens pour amener l'élève à gérer ses propres comportements. D'abord, l'auto-observation permet

à l'élève de prendre conscience de ses émotions et de ses comportements en observant par lui-même ses propres émotions et comportements. Cette technique permet à l'élève d'intérioriser son contrôle tout en apportant un changement graduel à son comportement. Ainsi, l'élève peut observer ses progrès, ce qui augmente sa motivation à changer son comportement. L'enseignant qui veut utiliser cette méthode avec un de ses élèves doit d'abord discuter avec celui-ci. L'élève doit prendre conscience qu'il y a un problème causé par un comportement qu'il émet et qu'il doit le modifier pour améliorer la situation. Pour l'aider dans sa démarche, l'enseignant remet à l'élève une grille d'observation où il pourra noter l'apparition du comportement ciblé. L'enseignant peut demander à l'élève d'observer soit un comportement dérangeant afin de diminuer sa fréquence ou bien un comportement positif afin d'augmenter sa fréquence. Enfin l'enseignant doit amener l'élève à lui faire reconnaître l'importance du changement de ce comportement et les conséquences qui s'y rattachent.

Un autre moyen proposé par Archambault et Chouinard (2003) est l'autoévaluation. Avec cette technique, l'élève est amené à porter un jugement sur son comportement et à le comparer avec celui de l'enseignant. Tout comme dans l'auto-observation, l'objectif ciblé est d'amener l'élève à prendre conscience des manifestations de ses comportements dérangeants et à les modifier. Pour ce faire, l'élève a à sa disposition une grille où il pourra évaluer son comportement à la fin d'une demi-journée ou d'une journée complète et comparer son jugement avec celui de son enseignant. L'enseignant devra aussi insister sur les conséquences positives et sur les avantages du changement de comportement. Les auto-instructions sont aussi un autre moyen proposé par Archambault et Chouinard (2003).

En ayant une meilleure connaissance des différents éléments présents dans le modèle de Boutet (2005), cela nous permet de cibler les concepts importants pour construire notre démarche. Si nous nous fions aux éléments retenus autant dans notre

résumé sur l'historique et selon notre cadre théorique, une démarche peut alors être proposée aux enseignants afin de les aider à mieux intervenir auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement.

4. PROPOSITION DE DÉMARCHE

Suite à notre présentation des différents modèles de gestion de classe et en se basant sur le modèle théorique de Boutet (2005), nous proposons une démarche qui tient compte des éléments que nous avons jugés importants de retenir. La démarche que nous proposons aux enseignants qui ont dans leur classe des élèves présentant des difficultés de comportement est illustrée à la figure 2. Cette démarche s'appuie donc sur les concepts présents dans notre cadre théorique choisi, celui du modèle de gestion de classe de Boutet (2005), notamment l'observation, l'analyse réflexive, la communication/collaboration et l'organisation. Aussi, nous avons tenu compte des différents éléments présents dans les modèles de gestion de classe depuis les années 1950. Notre choix a également été influencé par notre expérience de travail avec des élèves en difficulté de comportement. Ainsi, notre expertise nous a aidés à sélectionner chacune des étapes, que nous jugeons importantes.

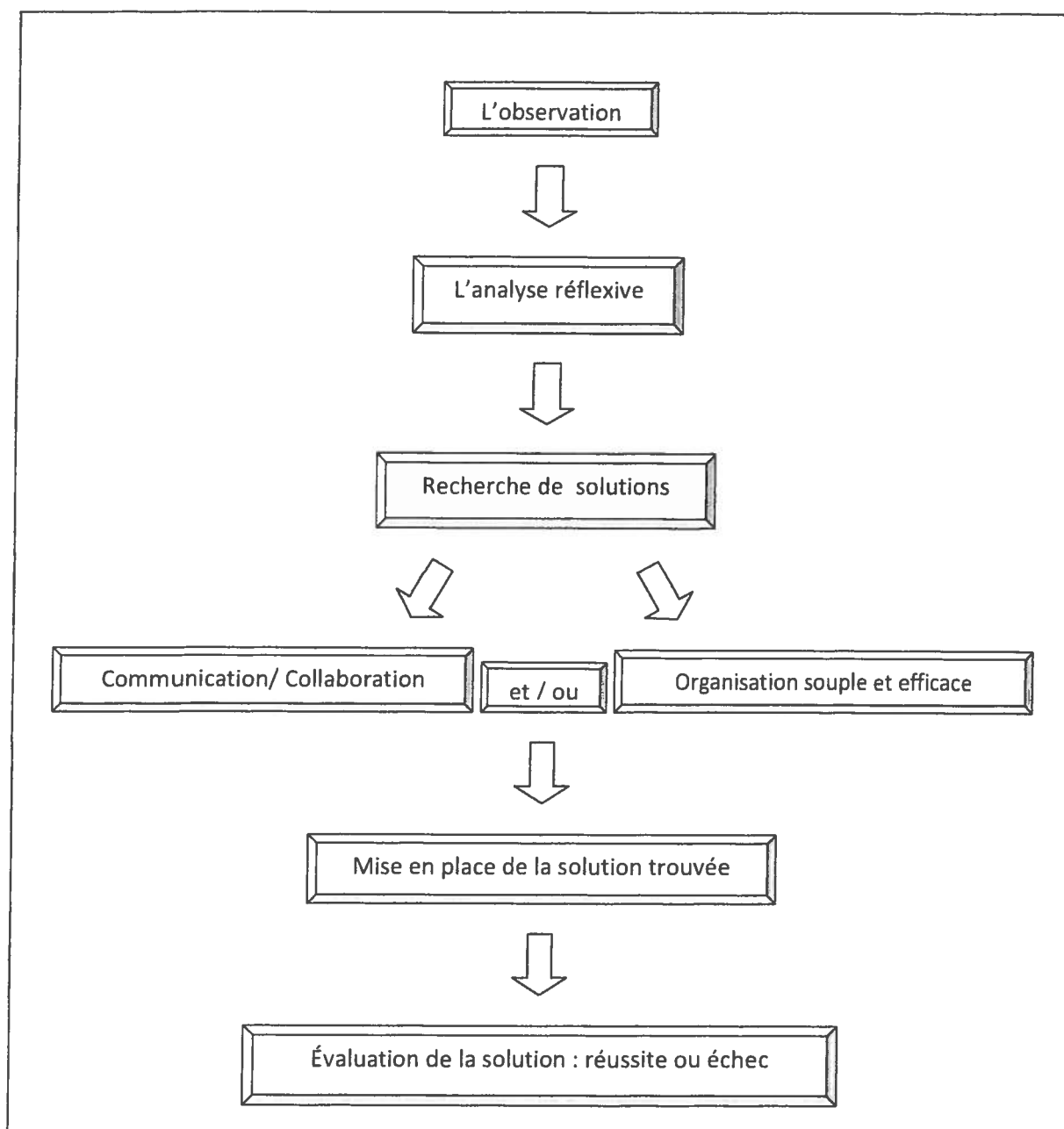


Figure 2. Démarche pour aider l'enseignant ayant un élève avec des difficultés de comportement au travers de sa gestion de classe.

En effet, comme illustré dans le modèle de Boutet (2005), l'observation est un élément dont doit tenir compte l'enseignant lorsqu'il s'agit de l'intervention auprès des élèves en difficulté de comportement. Nous retrouvons aussi cette importance dans le modèle de Kounin (1970) avec son concept de vigilance, où l'enseignant voit tous les comportements. Ainsi, nous trouvons essentiel que la première étape de notre démarche soit l'observation de l'élève et de ses comportements.

Suite à cette observation, nous proposons que l'enseignant fasse une analyse réflexive sur sa pratique enseignante ainsi que sur les comportements manifestés par l'élève en difficulté de comportement. C'est à cette étape que l'enseignant essaie de trouver la source du comportement déviant, en d'autres mots, l'enseignant doit répondre à la question suivante : Qu'est-ce qui peut causer un tel comportement ? L'analyse réflexive est un autre concept présent dans le modèle de gestion de classe de Boutet (2005) ainsi que dans le modèle de Skinner (1953) où il suppose que l'enseignant doit analyser le comportement pour le modifier. Cette étape permet donc de trouver la source du comportement qui, par la suite, permet à l'enseignant de trouver des pistes de solution.

L'enseignant peut trouver des pistes de solution, entre autres, dans la communication et la collaboration avec l'élève ainsi que dans son organisation. La communication et la collaboration sont des concepts qui sont présents dans différents modèles de gestion de classe tel celui de Boutet (2005), Ginott (1972), Jones (1979), Kounin (1970), Dreikurs (1968) et Gordon (1979). Pour ce qui est du concept de l'organisation, celui-ci se retrouve dans les modèles de Skinner (1953), Kounin (1970), Dreikurs (1968), Canter (1976), Jones (1979) et Gordon (1979). Lorsque l'enseignant croit avoir trouvé une hypothèse pouvant expliquer la présence du comportement manifesté par l'élève ainsi qu'une piste de solution, celui-ci doit faire la mise à l'essai de la solution trouvée. Suite à cette solution, l'enseignant doit continuer à observer afin de vérifier si le comportement manifesté au départ est moins

remarqué.

5. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Suite à la revue de la littérature, nous avons pu observer que différents chercheurs ont étudié l'efficacité des programmes d'habiletés sociales auprès d'enfants présentant des difficultés de comportement. Puisque les résultats de ces recherches n'étaient pas très prometteurs, il nous a semblé intéressant d'aller vérifier si une solution était possible dans la pratique des enseignants, plus précisément dans leur gestion de classe. Le survol des modèles existants de la gestion de classe nous a permis de connaître les différents éléments et concepts présents dans chacun des modèles de gestion de classe. Par la suite, nous avons choisi comme cadre théorique le modèle de gestion de classe de Boutet (2005) étant donné qu'il regroupait plusieurs éléments importants d'une gestion de classe efficace. Ensuite, nous avons proposé une démarche tirée du modèle de Boutet (2005) et des autres modèles de gestion de classe présents depuis les années 1950. Ce modèle a pour but d'aider les enseignants à intervenir efficacement auprès de leurs élèves en difficultés de comportement.

Compte tenu de ces propos, la question de recherche que l'on peut alors se poser est: Comment un enseignant peut-il contribuer à modifier ou diminuer les comportements dérangeants d'un élève à travers sa gestion de classe ?

Les résultats de cette recherche pourraient être très utiles pour les enseignants ayant dans leur classe des élèves en difficultés de comportement. Effectivement, puisque nous connaissons le nombre d'élèves ayant des difficultés de comportement et puisque nous savons qu'il y a beaucoup d'enseignants qui jugent difficile l'intervention auprès de ces élèves, cette recherche sera davantage appréciée par l'ensemble des enseignants vivant avec cette problématique. De plus, il nous semble important de mentionner que cette recherche sera aussi bénéfique pour les élèves

ayant des difficultés de comportement puisque la démarche tiendra compte de leurs besoins. Dans le cadre de cette recherche, nous proposons une démarche aux enseignants leur permettant d'intervenir auprès des élèves présentant des difficultés de comportement tout en tenant compte de leurs besoins. C'est notre objectif principal. Pour ce faire, nous allons tester la démarche que nous proposons.

6. MÉTHODOLOGIE

6.1 Devis de recherche

Puisque notre intention est d'établir et de tester une démarche permettant aux enseignants d'intervenir adéquatement auprès de leurs élèves en difficulté de comportement tout en tenant compte de leurs besoins, il nous semble pertinent d'aller recueillir de l'information sur le terrain. En effet, nous avons choisi comme devis de recherche l'étude de cas d'un élève présentant des difficultés de comportement. Nous allons donc observer et analyser les comportements d'un élève pour tester notre démarche. Ce devis a été choisi puisqu'il permet de détailler avec précision l'état d'une situation que nous voulons étudier (Bouchard et Cyr, 2005). Dans ce cas-ci, nous voulons observer en détail les comportements manifestés par un élève.

6.2 Procédure

Afin de réaliser cette démarche, nous avons suivi différentes étapes soit, les échanges avec l'enseignante, les périodes d'observation, l'analyse réflexive, les suggestions de l'enseignante et ses commentaires, la mise à l'essai des différentes pistes de solutions proposées et finalement, la deuxième séance d'observation.

6.3 Participant

L'élève ciblé pour l'étude de cas est un garçon de 15 ans. Nous lui avons donné comme nom fictif Roger afin de respecter son identité. Roger présente des troubles de comportement (cote 14 selon le MELS) surtout extériorisés. Ceux-ci se manifestent soit par un langage vulgaire, de l'opposition, des agressions verbales et physiques envers les pairs et les adultes, des bris d'objets et des fugues. Cet enfant demeure en famille d'accueil depuis maintenant 10 ans, voit sa mère à raison d'une fois par mois sous supervision et le père n'a plus le droit de visite. Il a un vécu familial très difficile (violence physique et verbale, négligence, abus et carence affective). Roger fréquente présentement une classe spécialisée pour les élèves présentant des troubles de comportement. Dans ses apprentissages scolaires, il se situe au niveau du début du premier cycle du primaire. Nous avons reçu l'autorisation parentale écrite afin d'observer l'élève dans son milieu de vie scolaire. Les informations supplémentaires concernant le participant ne sont pas dévoilées dans la présente étude afin de respecter la confidentialité du participant.

Nous considérons nécessaire de présenter certaines informations concernant l'enseignante qui participe à l'étude. En effet, selon le but de notre étude et l'angle de notre question de recherche, l'enseignante est tout autant impliquée comme participante que l'est Roger. Notre objectif étant de modifier d'abord la façon de faire de l'enseignante et d'en observer les effets sur le comportement de Roger. Les conclusions sur l'efficacité et l'utilité de la démarche proposée s'appliqueront donc d'abord à celle-ci. Et éventuellement, à l'ensemble des enseignants qui doivent gérer une classe composée d'élèves ayant des difficultés de comportement. Voici donc quelques informations pertinentes concernant l'enseignante de Roger. Elle a huit années d'expérience d'enseignement auprès d'élèves en difficulté de comportement et autres troubles (dysphasie, dyspraxie, déficience, trouble envahissant du développement, hyperactivité, trouble oppositionnel, trouble de l'attachement et

traumatisme crânien) surtout âgés entre 4 et 15 ans. Elle a fait son baccalauréat et sa maîtrise en adaptation scolaire et sociale.

6.4 Outil de mesure

L'observation a été utilisée comme méthode de collecte de données puisque c'est une méthode très utile pour décrire, analyser et évaluer les comportements des enfants (Bouchard et Cyr, 2005). Puisque nous voulons observer les comportements d'un élève, le contexte d'observation choisi est le contexte de milieu de vie naturel, soit la classe de l'enfant. Compte tenu que les élèves de la classe sont facilement perturbés, nous avons choisi l'observation non-structurée afin de pouvoir aller observer dans des moments où le groupe semble plutôt calme pour ne pas créer une désorganisation de la classe. Ainsi, c'est l'observateur qui a choisi les moments les plus propices pour aller observer en classe en ayant l'accord de l'enseignante.

Du matériel vidéo a été utilisé afin de retenir tous les détails importants qui pourraient nous être utiles dans notre future analyse. L'observateur était placé derrière la classe et n'était pas dans le champ de vision des élèves. Lors de la visualisation de la vidéo, une grille d'observation (grille d'analyse du comportement) a été complétée afin de compiler les résultats de l'observation effectuée (voir la grille à l'annexe A). Étant donné le contexte de classe où les élèves sont fragiles et facilement perturbés, nous avons choisi d'aller observer trois fois par semaine, et ce pendant des périodes d'environ 20 à 25 minutes durant le mois de mai 2008. Parmi ces périodes d'observation, deux étaient dans la salle de classe de l'élève et une était dans le cours d'éducation physique de l'enfant. Les activités où l'élève était filmé n'étaient pas toujours les mêmes, ni au même temps de la journée. De plus, la fréquence ainsi que la durée des périodes d'observation ont varié compte tenu du contexte de la classe. Avec ces temps d'observation, nous avons obtenu suffisamment de contenu pour observer des comportements perturbateurs.

7. RÉSULTATS

7.1. Analyses des comportements manifestés par Roger

Suite à notre observation rigoureuse des comportements manifestés par Roger en classe, nous allons maintenant procéder à l'analyse de ces comportements. En effet, bien qu'il soit important d'observer les comportements de nos élèves en classe, il demeure essentiel de les analyser afin de comprendre les causes reliées à ces comportements. En effet, la pensée réflexive de la part des enseignants permet d'apporter des réajustements nécessaires aux habiletés de gestion (Léveillé et Dufour, 1999). De plus, l'analyse réflexive permet à l'enseignant de critiquer ses interventions afin de mieux comprendre certaines situations et d'ajuster par la suite ses actions futures (Chouinard, 1999). Nous allons donc, à cette étape-ci émettre des hypothèses pour les comportements manifestés par Roger, notre but étant de mieux comprendre ce qui pourrait provoquer le comportement de l'enfant. Nous proposerons par la suite des pistes de solution en lien avec la source du comportement afin de diminuer les comportements manifestés par Roger et de créer chez lui un sentiment de bien-être.

Pour chaque analyse d'activité, nous écrivons à côté du titre le numéro des situations qui se rapportent à la grille d'analyse des comportements. Ainsi, il sera plus facile de faire des liens entre la grille d'analyse et l'analyse de chacune des situations.

7.1.1 Analyse de l'activité : bricolage de la fête des mères (situation 1).

L'enseignante demande à tous les élèves de la classe de faire le bricolage pour la fête des mères. Roger commence à avoir un langage vulgaire envers son enseignante. L'enseignante demande donc à Roger de se retirer pour se calmer à son bureau d'apaisement. Quelques hypothèses peuvent être posées dans cette situation. Tout d'abord, la tâche demandée à Roger est-elle adaptée à ses capacités ? En fait,

est-ce que Roger se sent capable de réussir ce qui est demandé ? Concernant cette première hypothèse, nous proposons une piste de solution, celle de changer deux éléments dans la pratique de l'enseignante, plus précisément dans l'observation systématique des élèves et aussi, par la suite, dans l'organisation de ses activités. En effet, l'enseignante doit tenir compte des différentes caractéristiques de chacun des élèves, soient leur degré de participation en classe, leur concept de soi, leur degré de compétence sociale, leur degré d'indépendance, leur comportement en classe, leurs habitudes de travail, leurs habiletés en général et leur réussite scolaire (Martineau et Gauthier, 1999). Ces éléments sont parmi ceux qu'observe l'enseignante au quotidien. De plus, l'enseignante doit vérifier si Roger a les stratégies et les habiletés nécessaires pour réussir l'activité. Elle devra vérifier si l'élève a les pré-requis pour faire ce type de bricolage. Si ce n'est pas le cas, les habiletés de base de ce bricolage pourraient lui être enseignées au préalable ou bien l'enseignante pourrait demander à l'élève de ne faire qu'une partie du bricolage. Ainsi, après avoir bien évalué la situation à travers l'observation systématique, l'enseignante, démontrant une organisation souple et efficace de la classe, peut apporter les modifications ou adaptations nécessaires à la tâche pour amener Roger à un succès sur le plan des apprentissages.

Une autre hypothèse peut être posée : Est-ce que la tâche est trop longue pour lui tant donné ses capacités limitées au niveau moteur ? Est-ce que cette tâche lui demande beaucoup trop d'énergie considérant ses capacités limitées ? Comme solution, nous proposons à l'enseignante de demander à Roger de ne faire qu'une partie du bricolage ou bien de lui apporter davantage de soutien. Nous émettons une autre hypothèse : Est-ce que Roger a peur de ne pas réussir, de se tromper ou de ne pas être capable de fabriquer un bricolage semblable au modèle présenté par l'enseignante ? Si tel est le cas, l'enseignante doit davantage miser sur le fait que le modèle n'est qu'un exemple et que les élèves ne sont pas obligés de reproduire exactement le même bricolage. Elle doit laisser des marges de manœuvre à l'enfant afin que celui-ci puisse laisser aller sa propre créativité.

Une dernière hypothèse peut être posée : l'activité de bricolage de la fête des mères est-elle une activité trop affective pour Roger puisqu'il habite en famille d'accueil ? Nous proposons une piste de solution de l'ordre de la communication. En effet, l'écoute et l'empathie sont des valeurs importantes que doit démontrer l'enseignante afin que l'élève se sente vraiment écouté (Brown, 2005 ; Lessard et Schmidt, 2007). Selon le contexte de l'activité de bricolage, nous pensons que l'élève vit une situation anxiogène créant chez lui un sentiment d'inconfort et de tristesse, ce qui pourrait expliquer le fait qu'il agisse ainsi en pensant à sa mère biologique. Ainsi, si l'enseignante prévoyait une période de discussion avec l'élève afin qu'il puisse s'exprimer sur sa famille, cela pourrait peut-être diminuer son taux d'anxiété exprimé lors de l'activité. Aussi, le fait que l'élève puisse raconter ce qu'il ressent face à sa situation familiale serait bénéfique pour lui puisqu'il pourra mettre des mots sur ses émotions d'une façon adéquate.

7.1.2 Analyse de l'activité : choix entre bingo ou danse (situation 2)

L'enseignante demande à Roger de faire le choix entre l'activité bingo ou l'activité danse qui aura lieu avec les élèves des autres classes. Les activités se dérouleront aussi dans une autre classe que celle de Roger. Roger réagit en utilisant un langage vulgaire envers son enseignante, en lançant des objets (crayons, chaise, pupitre) et en voulant se sauver de la classe. L'enseignante lui rappelle donc les conséquences de ses actions s'il se sauve.

Compte tenu des observations effectuées lors de cette situation, nous considérons que Roger ressent un grand inconfort à faire un tel choix. Comme hypothèse principale, nous supposons que Roger ressent une grande insécurité à participer à ces activités et ce, pour deux raisons : il a peur du regard des autres élèves (difficulté à établir de nouvelles relations liée à une estime de soi négative) et il ne se sent pas encadré dans les activités proposées (puisque les activités ne se déroulent pas

dans sa classe avec son enseignante et qu'il peut être difficile pour Roger de faire le transfert d'autorité).

Nous suggérons des pistes de solution de l'ordre de l'organisation et de la communication. Tout d'abord, l'enseignante pourrait tenir compte des besoins de Roger et amener Roger à s'intégrer graduellement dans un autre groupe, avec d'autres élèves. Elle pourrait commencer par demander à Roger d'aller s'asseoir une courte période dans la classe voisine et d'observer l'activité. Ensuite, l'enseignante pourrait faire un retour avec lui sur ce qu'il a vécu, ce qu'il a ressenti. Selon les réactions positives ou négatives de Roger, l'enseignante pourrait augmenter les temps de présence dans la classe voisine tout en continuant de faire un bon suivi. Nous proposons aussi de faire du jumelage avec Roger et un autre élève qui est positif pour lui. Le développement d'une relation avec un autre élève pourrait avoir une belle influence sur Roger et augmenter son sentiment de sécurité. Puisque Roger peut se sentir moins bien encadré dans une autre salle de classe, l'enseignante peut au début apporter un support constant à Roger afin de le sécuriser. Ensuite, l'enseignante peut diminuer graduellement son temps de présence dans la classe voisine. Aussi, la collaboration entre l'enseignant de la classe voisine et celui de Roger est essentielle afin que les interventions soient constantes, cohérentes et pratiquement identiques. Une dernière solution pourrait être de demander à l'autre enseignant de venir passer quelques moments dans la classe de Roger afin de créer des liens avec lui.

7.1.3 Analyse de la situation : Un élève touche à un objet qui appartient à Roger (situations 3, 11, et 12)

Un élève passe à côté du bureau de Roger et fait tomber son coffre à crayons. Roger réagit en devenant très impoli envers l'élève et en lui faisant des menaces. L'élève devient à son tour impoli envers Roger et lui fait aussi des menaces. L'agressivité augmente chez les deux élèves. L'hypothèse de ce comportement nous

semble difficile à cerner. En fait, nous avons observé à plusieurs reprises que Roger devient très intolérant lorsqu'un autre élève touche à des objets qui lui appartiennent (voir dans la grille d'analyse les situations 11 et 12 qui sont similaires). En discutant avec l'enseignante, nous savons que Roger a eu un vécu difficile et que pour lui ces objets sont très précieux.

Une explication de ces comportements observés pourrait être liée à sa carence affective. Effectivement, nous croyons que pour lui, ces objets sont tellement précieux, qu'il les protège pour ne pas les perdre. Il n'est pas évident de trouver une piste de solution à ce type de comportements puisqu'il s'agit du vécu de Roger à l'extérieur du contexte scolaire. Cependant, l'enseignante pourrait outiller Roger à avoir des réactions plus adéquates lorsqu'un élève touche à ses objets. Pour ce, elle pourrait lui faire un scénario social qui lui montrerait les différentes habiletés sociales qu'il doit avoir lorsque la situation se présente. De plus, l'enseignante pourrait sensibiliser les autres élèves au fait que Roger n'aime pas qu'une personne touche à ces objets. Dans les pistes de solution mentionnées, la communication et la collaboration ainsi que l'organisation sont des éléments importants que doit tenir compte l'enseignante afin d'aider l'élève à mieux gérer cette situation.

7.1.4 Analyse de la situation : Fin d'une activité (situations 4, 5, 10 et 11)

L'enseignante prépare ses élèves à l'arrivée d'une transition. Elle leur mentionne que le temps libre terminera dans 5 minutes. Lorsque les minutes sont terminées, elle dit aux élèves que c'est le temps de ranger et qu'ils doivent aller s'asseoir à leur bureau respectif. Roger réagit en utilisant un langage vulgaire envers l'enseignante. L'enseignante lui demande d'aller se calmer à son bureau d'apaisement. Lors de nos observations, nous avons remarqué que cette situation s'est produite plus d'une fois (voir les situations 4, 5, 10 et 11 dans la grille d'analyse des comportements). En effet, voici d'autres situations où nous avons observé un

comportement similaire chez Roger. L'enseignant mentionne à l'ensemble du groupe que l'activité de la salle multisensorielle est terminée. Roger fait de gros « rots », attrape les autres élèves par les pieds, leur donne des tapes sur la tête et se jette au sol dans toute la pièce. L'enseignante rappelle à Roger les conséquences de ses actions et fait sortir rapidement le groupe puisque celui-ci se met à crier.

Nous avons aussi observé un tel comportement lorsque l'enseignante a mentionné que l'activité du vélo était terminée. Roger a donc foncé sur le vélo d'un autre élève. L'élève lui a dit d'arrêter mais Roger a continué à rire et à recommencer à lui donner des coups sur son vélo. Suite à ces observations, nous constatons que Roger manifeste de tels comportements lorsqu'une activité se termine, même si l'enseignant l'avertit en avance.

Deux hypothèses nous sont venues à l'esprit. Tout d'abord, nous avons observé que la notion de plaisir est très forte chez Roger. Nous supposons donc que Roger réagit en manifestant de tels comportements car il ne veut pas que l'activité se termine. Deuxièmement, la fin d'une activité peut être un moment insécurisant pour Roger. En effet, nous avons observé que lors de la fin des activités il y avait quelques temps morts entre la fin de l'activité et le début de la prochaine. Roger s'est donc trouvé un moyen de s'occuper, celui de déranger et de faire réagir les autres élèves. C'est un moment qui est moins encadrant pour Roger.

Nous croyons que si l'enseignante réajuste son organisation en organisant mieux les moments de transition entre les activités, il y aurait moins de comportements manifestés chez Roger. Pour ce, plusieurs possibilités s'offrent à l'enseignante. Il est toutefois important que l'enseignante sélectionne la solution qui correspond le mieux à son élève. L'enseignante pourrait donner à Roger une certaine responsabilité lorsque l'activité se termine (exemple : c'est lui qui devient le mini-prof en aidant l'enseignant à replacer le matériel, en barrant la porte avec la clé, etc.).

L'enseignante pourrait faire un horaire personnel à Roger pour le situer dans le temps. Ainsi, Roger pourra se concentrer davantage sur la prochaine activité et ne vivra pas d'insécurité puisqu'il saura ce qui s'en vient. Une autre solution serait de proposer à Roger de prendre un objet de transition (en lien avec ses intérêts) juste avant que l'activité se termine. Il sera donc occupé à jouer avec son objet au lieu de déranger les autres élèves et cela pourrait diminuer son niveau d'anxiété. Enfin, l'enseignante pourrait demander à Roger d'être le gardien du temps pendant l'activité. Ainsi, Roger se sentirait responsabilisé et il connaîtrait le temps restant à l'activité. Évidemment, l'enseignante pourrait aussi fabriquer un scénario social qui démontrerait les attitudes à avoir lorsqu'une activité se termine. En le pratiquant souvent à l'aide de jeu de rôles et en l'appliquant dans différents contextes, Roger pourrait généraliser cet apprentissage. De plus, lorsque Roger se comporte adéquatement lors d'une fin d'activité, l'enseignante pourrait renforcer ce bon comportement de différentes façons (sourire, privilège, autocollants et bien d'autres). Au fur et à mesure que Roger sera plus habile avec ce scénario, l'enseignante diminuera les renforçateurs.

7.1.5 Analyse de la situation : Se promener sur une poutre en éducation physique (situation 6)

L'éducateur physique mentionne aux élèves qu'ils devront se promener sur une poutre. Roger provoque les autres élèves en les menaçant et commence à leur donner des tapes sur le corps. Roger a un langage vulgaire envers ses pairs et l'éducateur physique. L'enseignant rappelle à Roger les conséquences de ses actions et fait sortir rapidement le groupe puisque celui-ci commence à se désorganiser.

Cette situation ressemble à celle du bricolage de la carte des mères et de la dictée des nombres. Effectivement, comme hypothèses, nous supposons que Roger a peur de l'échec ou qu'il a auparavant vécu une mauvaise expérience sur une poutre.

Comme solution pour la peur de l'échec, nous ne mentionnerons pas tout ce que l'enseignant pourrait changer dans sa pratique enseignante puisque ce serait redondant avec les situations du bricolage de la fête des mères.

7.1.6 Analyse de la situation : Annonce d'une visite d'une stagiaire dans la classe (situation 7)

L'enseignante annonce à tous ses élèves la présence d'un invité dans la classe pour la journée (stagiaire d'observation). Roger fait du bruit avec les objets sur son bureau, fait de « gros rots », provoque les pairs et a un langage vulgaire. L'enseignante mentionne à Roger qu'elle comprend que c'est difficile pour lui et lui demande d'aller se calmer au bureau d'apaisement. Les autres élèves réagissent au comportement de Roger, ils crient et menacent à leur tour Roger.

Suite aux observations que nous avons effectuées dans cette situation, nous émettons l'hypothèse que Roger vit une situation anxiogène (nouvelle personne), d'où un sentiment d'insécurité. Cette situation est d'autant plus inquiétante pour lui si nous pensons à son vécu familial en bas âge. Pour lui, une nouvelle personne peut représenter une menace et ce, pour certaines raisons : peur de ne pas lui plaire (de se faire rejeter), peur des comportements de la personne (la personne me fera-t-elle du mal ?), peur de l'attitude de la personne envers lui (qu'est-ce que la personne va penser de moi ?) et la peur de l'échec (si j'échoue une situation devant elle ?).

Ce qui est intéressant avec ce type de situation, c'est qu'elle peut se prévoir à l'avance. Effectivement, la visite de la stagiaire est prévue à l'avance ce qui permet à l'enseignante de préparer ses élèves avant son arrivée. Nous proposons différentes pistes de solution reliées à la communication et à l'organisation dans la pratique de l'enseignante. Tout d'abord, un scénario social pourrait être fabriqué pour expliquer les comportements à avoir lorsqu'une personne visite les élèves de la classe. À travers

l'apprentissage de ce scénario des jeux de rôles et des discussions pourraient être planifiées afin que Roger puisse s'exprimer. L'enseignante pourrait orienter la discussion sur les sentiments que Roger ressent lorsqu'il y a une nouvelle personne et discuter avec lui du pourquoi de ses sentiments. C'est à ce moment que l'enseignante aura plus d'indices et pourra davantage centrer ses interventions sur ce qui rend Roger inconfortable. Une autre solution serait que l'enseignante demande à la stagiaire de venir visiter les élèves dans des moments positifs (exemple : temps de jeux) afin qu'elle puisse établir un premier contact avec eux.

7.2 Mise à l'essai des pistes de solution par l'enseignante

Suite à l'analyse effectuée à l'étape précédente, différentes pistes de solution ont été proposées à l'enseignante de Roger. Celle-ci avait le choix ou non d'essayer chacune des solutions. Elle a choisi de cibler seulement deux situations en particulier qui semblaient plus problématiques pour sa gestion de classe soit les fins d'activité et les transitions (situations 4, 5, 13 et 14) ainsi que les activités en lien avec l'hypothèse de la peur de l'échec (situation 1, 2 et 6).

Puisque l'enseignante de Roger nous a mentionné son désir de faire diminuer les comportements de Roger dans les fins d'activité et dans les transitions, nous avons davantage priorisé le suivi de ces situations. En effet, l'enseignante de notre participant a justifié son choix en mentionnant qu'il y avait beaucoup de fins d'activités et de transitions dans une journée, et que les comportements dérangeants de Roger étaient toujours présents. Ainsi, l'enseignante a ciblé deux situations où il y avait des transitions, soit à la fin du temps libre et à la fin de l'activité de la salle sensorielle.

Bien que nous lui ayons proposé plusieurs pistes de solution, elle en a sélectionné deux pour commencer : donner une responsabilité à Roger et lui donner

un horaire personnel pour le situer dans le temps. Nous sommes donc allés observer ces deux situations à raison de trois fois chacune, soit les 4, 9 et 11 juin 2008 pour la fin du temps libre et les 3, 12 et 16 juin 2008 pour la fin de l'activité de la salle multi-sensorielle. Nous voulions voir si les comportements de Roger étaient moins intenses et moins fréquents avec l'utilisation des pistes de solution choisies par l'enseignante. Puisque nous voulions attendre que Roger s'habitue à l'utilisation de son horaire ainsi qu'à ses responsabilités, nous avons choisi d'aller observer après le troisième essai des outils par Roger.

Suite à nos observations, nous avons pu constater qu'en effet, Roger manifestait moins de comportements dérangeants que lors de nos premières observations (voir grille d'observation à l'annexe B). Lors de la première situation, celle de la fin du temps libre, Roger coopère bien devant sa nouvelle responsabilité qui est de fermer les lumières. Cependant, on observe encore la présence de quelques comportements dérangeants tels des « rots », des bruits de bouche et un langage vulgaire. Ces comportements observés sont toutefois moins persistants et intenses que lors de nos premières séances d'observations (avant la proposition des solutions). En effet, l'enseignante n'a pas besoin de lui demander d'aller se calmer à son bureau car il récupère plus rapidement. Pour ce qui est de la fin de l'activité de la salle multisensorielle, les mêmes observations ont été faites. Effectivement, Roger coopère devant sa nouvelle responsabilité mais présente toujours des comportements dérangeants, qui sont eux aussi moins persistants et intenses puisque l'enseignante n'a pas besoin de sortir le groupe pour couper les stimuli chez Roger.

Pour ce qui est de son horaire personnel, nous avons observé qu'il le regardait brièvement. Lorsque l'enseignante lui montre, il le regarde d'un coup d'œil et continue à avoir certains comportements dérangeants tels des éclats de rires, des tapes à un élève et des culbutes au sol. Il fait ce qui lui est montré sur son horaire mais pas de façon approprié. Nous ne savons pas si cet outil est pertinent pour cet enfant

puisqu'il peut lui être gênant d'avoir un horaire personnel devant l'ensemble du groupe. Toutefois, nous supposons aussi que cet outil n'a pas suffisamment été utilisé pour voir s'il y aurait des changements positifs.

Dans d'autres situations, nous avons proposé des pistes de solution. Cependant, elles n'ont pas fait l'objet d'une deuxième séance d'observation pour en mesurer les impacts et ce, dû à un manque de temps dans le cadre de cette recherche.

8. DISCUSSION

L'objectif de la présente étude était de proposer et de tester une démarche d'intervention pour les enseignants afin de les aider à intervenir auprès d'élèves en difficultés de comportement. Plus précisément, nous voulions savoir si l'élève en difficulté de comportement avait moins de comportements déviants suite à l'intervention de son enseignante qui utilisait la démarche proposée.

En expérimentant cette démarche d'intervention, nous y avons révélé certains points positifs, certaines limites ainsi que certains défis à chacune des étapes. Ces éléments seront présentés et les liens qui existent avec la littérature seront aussi mis en évidence selon chacune des étapes soit l'observation, l'analyse réflexive et la mise à l'essai des pistes de solution.

8.1 Observation

Le point de départ de notre démarche était l'observation. En effet, l'observation est un élément que doit tenir compte l'enseignant lorsqu'il s'agit de l'intervention auprès des élèves en difficulté de comportement. Nous retrouvons aussi cet élément important dans le modèle de Kounin (1970) avec son concept de vigilance, où l'enseignant voit tous les comportements. Aussi, l'observation aide

l'enseignant à mieux connaître ses élèves, et par le fait même à adapter ses interventions et son enseignement aux besoins de chacun (Lessard et Schmidt, 2007). Puisque cette étape nous a permis de recueillir plusieurs informations importantes lors de nos temps d'observation, nous considérons que l'observation est une étape très importante dans le quotidien des enseignants afin qu'ils puissent davantage ajuster leurs interventions et leur enseignement aux besoins de leurs élèves.

Ainsi, l'observation fut pour nous très simple puisque nous étions des observateurs externes, c'est-à-dire, non impliqués dans l'enseignement. Ainsi, nous pouvions filmer et remplir une grille d'observation sans interruptions. Toutefois, nous devions ajuster nos temps d'observation puisque les élèves de cette classe étaient facilement perturbés. Nous devions être alertes aux signes de l'enseignante qui nous mentionnait si nous pouvions venir observer ou si nous devions revenir à un autre moment. Donc, en ce qui concerne l'étape de l'observation cela peut représenter un défi pour les enseignants qui voudront utiliser une telle démarche. En effet, ceux-ci sont constamment en action et en interaction avec leurs élèves, ce qui les empêche de prendre du recul et d'observer tous les comportements manifestés chez leurs élèves.

Comme le mentionnent Royer *et al.* (1992), l'enseignant doit choisir une méthode d'observation qui est efficace selon son contexte de classe. Dans ce cas-ci, selon ce type de classe, l'enseignante pourrait demander à une personne de venir observer et filmer pendant les activités. Cela devient alors plus difficile s'il n'y a personne de disponible pour l'observation. De plus, le fait qu'il y ait présence d'un observateur dans la classe peut biaiser les résultats puisque les enfants peuvent réagir à ce dernier ou vivre de l'anxiété, ce qui occasionne une augmentation des comportements. Une autre alternative pour l'enseignante pourrait être d'installer une caméra vidéo dans la classe pour filmer les élèves dans la classe. Ainsi, l'enseignante pourrait enseigner et compiler les résultats lors du visionnement de la vidéocassette. Bien que nous n'ayons rencontré aucune difficulté majeure lors de l'étape de

l'observation, nous croyons qu'il peut être plus difficile pour les enseignants de réaliser cette étape si on tient compte de leur réalité au quotidien.

L'observation nous a aussi permis de constater que la gestion des comportements perturbateurs représentait un défi pour l'enseignante, autant pour la gestion des comportements de l'élève que pour la gestion de la classe, tel que démontré dans les écrits. En effet, en ayant un élève avec des difficultés de comportement, le climat de classe peut parfois être perturbé (Chouinard, 1999). C'est ce que nous avons observé dans la plupart des situations (3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11). Dans ces situations, les comportements de Roger avaient une influence sur ceux des autres élèves de la classe puisqu'ils devenaient à leurs tours agressifs et irritables. De plus, le déroulement de la classe était perturbé puisque l'enseignante devait interrompre son enseignement pour faire des interventions auprès de notre participant et du groupe. Il devenait donc difficile pour l'enseignante d'intervenir autant auprès du participant qu'avec les autres élèves. En lien avec nos observations, Potvin et Rousseau (1993) mentionnent que l'enseignant ne peut plus se concentrer sur ses autres élèves lorsqu'il intervient auprès de l'élève en difficulté, que le climat de la classe se détériore et qu'il lui est alors difficile d'assurer une gestion des comportements pour l'ensemble de la classe. Or, l'analyse des résultats dévoile qu'il est difficile pour un enseignant de gérer une classe avec un élève ayant des difficultés de comportement puisque le déroulement et le climat de classe peuvent être perturbés.

8.2 L'analyse réflexive

Suite à l'étape de l'observation, nous avons fait une analyse réflexive des comportements observés chez le sujet puisqu'elle permet de définir et de décrire le comportement observé (Royer *et al.*, 1992). De plus, elle nous a permis de faire une analyse du comportement, étape qui s'est avérée importante puisqu'elle consistait à reconnaître les antécédents et les conséquences d'un comportement, pour trouver des pistes contextuelles qui aident l'enseignant à mieux saisir la nature d'apparition et de

maintien d'un comportement (*Ibid*). L'analyse réflexive est un concept présent dans le modèle de Skinner (1953) où il suppose que l'enseignant doit analyser le comportement pour le modifier. Cette étape nous a permis de formuler certaines hypothèses quant à la source du comportement pour ensuite nous permettre de trouver des pistes de solution. Pour chacun des comportements observés, nous avons donc fait une analyse réflexive afin d'identifier la source des comportements. Selon les situations, plusieurs hypothèses ont été abordées telles la peur de l'échec, l'insécurité, l'anxiété et les capacités limitées de l'enfant. L'étape de l'analyse réflexive est déterminante pour un enseignant (Lessard et Schmidt, 2007). En effet, à cette étape, nous avons pu émettre des hypothèses pour mieux comprendre la source des comportements manifestés par notre sujet, pour ensuite trouver des pistes de solution. Nous considérons donc que l'analyse réflexive devrait être pratiquée quotidiennement par les enseignants afin de les guider dans leur compréhension face aux comportements de leurs élèves.

L'analyse réflexive, s'est bien déroulée. Puisque nous étions en étroite collaboration avec l'enseignante de Roger, il nous était plus facile de comprendre la manifestation de certains comportements. En effet, en connaissant le vécu de Roger, il nous était alors plus facile de comprendre la cause du comportement manifesté. Toutefois, l'analyse réflexive pourrait représenter certains défis pour un enseignant. En premier lieu, celui-ci doit éviter les jugements de valeur et doit être le plus objectif possible afin de décrire les comportements indésirables et problématiques manifestés chez l'enfant (O'Neill *et al.*, 1997). En second lieu, il peut être difficile pour un enseignant de faire un retour sur ses propres interventions. Dans le cadre de notre recherche, l'enseignante était très ouverte pour réfléchir sur ses pratiques, ce qui a facilité l'étape de l'analyse réflexive.

8.3 Mise à l'essai des pistes de solution

C'est à la troisième étape de notre démarche que nous avons trouvé différentes pistes de solution autant dans la communication que dans l'organisation de l'enseignante. Notre défi a été de faire preuve de créativité afin de trouver des solutions pertinentes en lien avec les hypothèses exposées dans l'analyse des différentes situations. Nous voulions trouver des pistes de solution intéressantes pour l'enfant, en lien avec ses capacités et ses intérêts. Nous avons donc pris soin de discuter avec l'enseignante pour connaître davantage Roger. En effet, comme le mentionnent Martineau et Gauthier (1999), lors de la planification, l'enseignant doit tenir compte des différentes caractéristiques de ses élèves, soit leur degré de participation en classe, leur concept de soi, leur degré de compétence sociale, leur degré d'indépendance, leur comportement en classe, leurs habitudes de travail, leurs habiletés en général et leur degré de réussite scolaire. C'est ainsi que nous avons ciblé nos pistes de solution.

À cette étape, nous avons besoin d'une étroite collaboration avec l'enseignante de Roger. Ceci peut représenter un défi puisqu'il n'est pas évident pour tout enseignant de réfléchir sur sa pratique et de s'investir pour modifier certaines pratiques. Cela demande une ouverture d'esprit et la capacité de se centrer sur les besoins de l'élève. Dans le cadre de notre recherche, puisque l'enseignante s'est montrée très ouverte pour essayer certaines pistes de solution que nous lui avons proposées, nous avons pu poursuivre les dernières étapes de notre démarche.

Il était important de cibler une situation à la fois et d'essayer un outil à la fois afin d'isoler les facteurs pour observer la diminution ou l'augmentation des comportements chez Roger avec la mise en place des outils suggérés. Une autre séance d'observation a donc été indispensable pour observer s'il y avait un changement dans le comportement de Roger. C'est une étape additionnelle, donc du temps supplémentaire pour cette démarche. Toutefois, cette étape est cruciale dans le

processus d'observation, afin d'analyser si les modifications apportées à la gestion de classe produisent effectivement un effet sur les comportements de l'élève ciblé.

Les écrits de différents auteurs nous ont guidés dans la recherche de solutions. Entre autres, Martineau et Gauthier (1999) mentionnent que l'enseignant doit tenir compte des différentes caractéristiques de chacun des élèves, soit leur degré de participation en classe, leur concept de soi, leur degré de compétence sociale, leur degré d'indépendance, leur comportement en classe, leurs habitudes de travail, leurs habiletés en général et leur degré de réussite scolaire. Dans certaines situations (1, 2 et 6) nous avons supposé que notre participant pouvait manifester des comportements dérangeants puisqu'il avait peur de l'échec, que l'activité n'était pas adaptée à ses besoins et à ses limites. Comme pistes de solution, nous avons donc proposé à l'enseignante d'adapter les activités au niveau et au besoin du participant et d'aller vérifier si l'élève avait les pré-requis pour réussir la tâche proposée. L'enseignante était supposée proposer au participant une activité semblable tout en tenant compte des pistes de solution proposées. Comme nous l'avons mentionné dans la section des résultats, par manque de temps, nous n'avons pas pu aller observer de nouveau pour vérifier si les comportements chez Roger étaient moins fréquents ou moins intenses avec l'utilisation des pistes de solution par l'enseignante.

D'autres pistes de solution ont été proposées pour les situations 4, 5, 13 et 14 qui impliquent la fin d'une activité ou une transition. Dans ces situations, nous avons supposé que Roger manifestait des comportements dérangeants pour deux raisons, soit qu'il ne voulait pas que l'activité se termine ou que la fin d'une activité représentait pour lui un moment insécurisant. Nous avons donc cherché des pistes de solution dans la planification et l'organisation de l'enseignant.

En se référant à certains auteurs tels Lessard et Schmidt (2007) et Martineau et Gauthier (1999) nous avons proposé à l'enseignante des pistes de solution de l'ordre

de la planification et de la préparation. Tout d'abord, nous avons pris en considération que les routines étaient importantes dans la gestion de classe d'un enseignant puisqu'elles permettaient de prévoir des déplacements fluides ainsi que des transitions rapides et efficaces entre les activités afin d'éviter les pertes de temps (Lessard et Schmidt, 2007). D'autres auteurs appuient en ce sens en mentionnant que les activités d'enseignement sous forme de routines et de procédures facilitent l'ordre et l'accomplissement du travail en diminuant les comportements dérangeants et en influençant positivement la réussite sur le plan scolaire (Martineau *et al*, 1999). Dans le même ordre d'idées, l'apprentissage des élèves, leur engagement à la tâche ainsi que leur réussite sont influencés positivement suite à de courtes transitions, flexibles et clairement annoncées (Martineau *et al*, 1999).

Nous voulions aussi trouver un moyen de baisser l'anxiété présente chez l'élève lors des transitions. Martineau *et al* (1999) suggèrent que la sélection, l'organisation et la mise en place de routine d'activités, d'intervention et de supervision permettent à l'enseignant de diminuer les décisions à prendre pendant l'intervention, d'accroître la stabilité des activités, d'augmenter la disponibilité des enseignants devant la gestion des comportements des élèves et de réduire le niveau d'anxiété des élèves. C'est en se basant sur ces auteurs que nous avons proposé à l'enseignante différentes pistes de solution telles que de réajuster son organisation en augmentant l'encadrement lors des fins d'activités en offrant à Roger une certaine responsabilité lorsque l'activité se termine (exemple : c'est lui qui devient le mini-prof en aidant l'enseignante à replacer le matériel, en barrant la porte avec la clé, etc.), en lui proposant un horaire personnel pour le situer dans le temps, en lui donnant un objet de transition juste avant que l'activité se termine, en lui fabriquant un scénario social qui démontrerait les attitudes à avoir lorsqu'une activité se termine et en renforçant ce bon comportement de différentes façons (sourire, privilège, autocollants et bien d'autres).

8.4 Défis pour l'enseignant

Bien que cette démarche nous ait semblé efficace dans le contexte de cette étude (observation de la diminution des comportements de Roger avec la mise à l'essai de certains outils proposés), il ne faut pas omettre certains défis qu'elle peut engendrer pour un enseignant. En effet, les limites de l'observation, le temps consacré pour compléter la démarche, la créativité, l'application des solutions et l'évaluation de cette application auprès d'un élève nécessitent un investissement de la part de l'enseignant qui doit aussi être présent et disponible auprès des autres élèves. Toutefois, puisque le changement de certaines pratiques pourraient parfois s'appliquer à plus d'un élève et occasionner moins de comportements dérangeants, nous considérons que les bénéfices reliés à cette démarche sont assez importants pour que l'enseignant s'y engage et ce, malgré les défis.

8.5 Notre démarche et le modèle de Boutet (2005)

En se référant au modèle de Boutet (2005), les valeurs et les ressources de l'enseignant ont une influence sur les tâches que l'enseignant doit accomplir dans sa classe quotidiennement dont l'organisation souple et efficace, l'observation systématique, la communication et la collaboration et enfin l'analyse réflexive. En effet, la gestion de classe est spécifique à chaque enseignant et elle varie selon les valeurs et ressources de ce dernier. Les valeurs et les ressources des enseignants leur permettent de prendre des décisions relatives à la gestion de classe et par le fait même, elles influencent leur pratique enseignante (Lessard et Schmidt, 2007). De plus, comme le souligne Archambault et Chouinard (2003), lorsqu'un enseignant clarifie ses attentes envers ses élèves, cela détermine le mode de fonctionnement de la classe, ce qui permet d'assurer une certaine sécurité et stabilité pour les élèves et l'enseignant. Dans le cadre de cette recherche, nous n'avons pas tenu compte des valeurs et ressources de l'enseignante. Cependant, nous trouvons que de futures recherches pourraient être envisagées afin de pousser davantage l'enseignant à se

questionner non seulement par rapport aux comportements de l'élève, mais aussi par rapport à ses choix pédagogiques en lien avec ses propres valeurs.

Bien que notre démarche se base principalement sur les quatre éléments du centre du modèle de Boutet (2005), soit l'observation systématique, l'analyse réflexive, l'organisation et la communication et collaboration, nous trouvons que les quatre autres grands concepts (gestion disciplinaire, démarches pédagogiques, soutien à l'apprentissage et relations harmonieuses avec les élèves) sont aussi importants pour une bonne gestion de classe. En effet, nous avons constaté, suite à notre analyse, que ceux-ci avaient une influence directe sur les autres concepts présents dans le modèle de Boutet (2005).

Tout d'abord, l'observation et l'analyse réflexive influencent l'enseignant dans sa démarche pédagogique et d'apprentissage puisque celui-ci doit se questionner sur la nature des comportements manifestés chez son élève, en trouver la cause et ajuster son enseignement et ses interventions. Selon Holburn (1995, dans Chouinard, 1999), la démarche réflexive permet à l'enseignant de critiquer ses expériences afin de mieux comprendre certaines situations et d'ajuster ses actions futures. Par la suite, selon les hypothèses qu'il émet, l'enseignant essaie de trouver une solution dans sa pratique enseignante soit dans l'ordre de la communication, de la planification ou de l'organisation. C'est à cette étape-ci que l'enseignant adapte ses interventions et ses activités et qu'il crée de nouveaux outils pour aider ses élèves. En essayant ses nouvelles interventions ou ses nouvelles activités, l'enseignant modifie donc ses démarches pédagogiques qui en retour, influencent le système disciplinaire.

Tel qu'en témoignent les résultats, Roger avait moins de comportements dérangeants lorsqu'il avait des responsabilités, ce qui permettait à l'enseignante d'avoir un meilleur système disciplinaire et un meilleur climat dans sa classe. Comme le mentionnent Potvin et Rousseau (1993), l'enseignant ne peut plus se concentrer sur

ses autres élèves lorsqu'il intervient auprès de l'élève en difficulté, que le climat de la classe se détériore et qu'il lui est difficile d'assurer une gestion des comportements pour l'ensemble de la classe. Ainsi, lorsque l'enseignant apporte des changements dans son organisation, cela influence directement sa gestion de classe en améliorant son système disciplinaire, et par le fait même un meilleur soutien aux autres élèves. Cette démarche permet donc de répondre davantage aux différents besoins de chacun des enfants puisque l'enseignant adapte ses interventions et son enseignement selon ses observations et son analyse.

9. LIMITES

Bien que les résultats de cette étude suggèrent certaines pistes de solution ainsi qu'une diminution des comportements perturbateurs manifestés chez le sujet, certaines limites doivent être considérées. En effet, la taille de notre échantillon, le manque de temps d'observation et la difficulté à contrôler certaines variables pour évaluer l'effet de la démarche constituent des limites à notre étude. En premier lieu, la taille de notre échantillon étant très limitée (un participant) ne peut pas permettre une généralisation des résultats d'une telle démarche pour tous les élèves ayant des difficultés de comportement. En second lieu, le manque de temps a été une limite importante dans cette étude. En effet, nous n'avons eu le temps d'observer qu'une séance avec la mise en place des outils proposés. Bien que les résultats de celle-ci se soient avérés positifs, nous ne pouvons connaître les résultats des autres séances d'activités où l'enseignante a utilisé les outils proposés. La fin de l'année scolaire approchait et l'enseignante avait moins de temps pour expérimenter tous les outils proposés. La difficulté à contrôler les variables pour évaluer l'effet d'une telle démarche a été une autre limite présente dans cette recherche. Effectivement, puisque notre sujet était facilement perturbé, ce qui rendait ses comportements instables et imprévisibles, il était difficile de bien évaluer si les outils proposés étaient réellement bénéfiques. Peut-être que lors de la séance d'observation avec la mise en place des

outils proposés, notre sujet était tout simplement dans une période plus calme et plus stable émotionnellement ? Finalement, nous n'avons pas pu observer si l'amélioration qui a été observée suite à l'application de la solution proposée a persisté à moyen ou à long terme.

CONCLUSION

Cette étude avait pour but d'établir une démarche permettant aux enseignants d'intervenir adéquatement auprès de leurs élèves en difficultés de comportement tout en tenant compte de leurs besoins. Vu les conséquences souvent négatives qui découlent des élèves ayant des difficultés de comportement autant pour l'élève que pour son entourage, trouver des solutions afin d'intervenir efficacement auprès de ces élèves dans les classes représente un défi quotidien pour les enseignants.

La présente étude a permis de voir qu'il était possible de diminuer certains comportements perturbateurs en modifiant la gestion de classe d'une enseignante, et ce en suivant la démarche que nous avons proposé. En effet, l'étude d'un sujet a permis de voir que lorsque l'enseignant prend le temps nécessaire pour observer, analyser et réajuster son enseignement, l'élève en difficulté de comportement présente moins de comportements perturbateurs, donc une amélioration du climat de la classe et une gestion de classe plus facile pour l'enseignant.

De toute évidence, trouver des solutions pour intervenir efficacement auprès d'élèves en difficulté de comportement représentera toujours un défi quotidien pour les enseignants autant dans une classe régulière que dans une classe d'adaptation scolaire et sociale. Malgré tous les programmes d'intervention offerts à ces élèves, la problématique est toujours présente. Les enseignants concernés doivent donc tenter de trouver de nouvelles approches auprès de ces élèves dont la démarche proposée dans cette présente recherche.

Évidemment, il faut aussi se questionner sur la relation maître-élève dans des classes où il y a présence de jeunes avec des difficultés de comportement. La personnalité de l'enseignant ainsi que ses valeurs jouent un rôle important dans sa pratique enseignante. Est-ce que la personnalité de l'enseignant influence le

fonctionnement de l'élève en difficulté de comportement ? Est-ce que les valeurs véhiculées par l'enseignant influencent le type de gestion de classe, ce qui pourrait occasionner une augmentation ou une diminution de comportements chez l'élève en difficulté de comportement ? Il serait fort pertinent de poursuivre les recherches en ce sens.

Références bibliographiques

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. 2^e édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. (1996).
- Beaumont, C., Royer, É., Bertrand, R. et Bowen, F. (2003). La médiation par les pairs et les élèves en troubles du comportement. *Revue de psychoéducation*, 32 (1), 79-103.
- Beyda, S.D., Zentall, S.S. et Ferko, D.J.K. (2002). The relationship between teacher practices and the task appropriate and social behavior of student with behavioural disorders. *Behavioral Disorders*. 27 (3), 236-255.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. et Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teacher's attributions and practices regarding scholl behaviour problems. *School Psychology International*, 20 (2), 209-217.
- Boivin, M., Dion, M. et Vitaro, F. (1990). Rejet par les pairs, fonctionnement social et concept de soi à l'enfance. *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 7 (8), 33-49.
- Bouchard, S. et Cyr C. (2005). *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 279-320.
- Bowen, F.; Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger, J. (2006). L'acquisition et le développement des habiletés sociales. Chapitre 13. dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. dans W. Damon et R. Lerner, *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley.
- Brophy, J. E. (1979). Teacher behavior and student learning. *Educational Leadership*, 37(1), 33-38.
- Butler, K. A. (1987). *Learning and teaching style: In theory and practice (2nd Ed)*. Connecticut: The Learner's Dimension.

Capuano, F., Francoeur, H. Et Giguère, H. (1995). *Programme de promotion des habiletés sociales à la maternelle (a), en première année (b), en deuxième et troisième année (c) (Programme Fluppy)*. Montréal: Québec, Centre de psychoéducation du Québec.

Charles, C.M. (1997). *La discipline en classe : Modèles, doctrines et conduites*. Montréal : Édition du Renouveau Pédagogique Inc.

Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 497-514.

Cloutier, L. et Gagnon, C-M. (2001). Les approches en matière d'évaluation et d'intervention des troubles du comportement en milieu scolaire québécois. Publications : Association Québécoise des Psychologues Scolaires.
www.aqps.qc.ca/public/publications/bulletin/11/11-01-01.html

Conseil supérieur de l'Éducation. (1995). *Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Conseil supérieur de l'Éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement : placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadian Journal of Education*, 28 (1), 1-23.

Desbiens, N., Royer, É., Bertrand, R. et Fortin, L. (2000). La réputation sociale des élèves en difficulté de comportement : effet d'un programme de promotion des habiletés sociales et de coopération en classe ordinaire. *Revue québécoise de psychologie*, 21 (2), 57-80.

Desbiens, N., Royer, É., Fortin, L. et Bertrand, R. (1998). Compétence sociale, statut sociométrique et réseaux affiliatifs des élèves en trouble du comportement : perspectives d'intervention à l'école. *Science et comportement*. 26 (2), 107-127.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In Merlin C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching, 4th Edition*. New York: MacMillan Publishing.

Fortin, L. et Noël, A. (1993) Modèles de services psychoéducatifs auprès d'élèves en troubles de comportement à l'école primaire. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 22 (2), 91-101.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.

Gagné, M.H., Desbiens, N. et Blouin, K. (2004). Trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportements sérieux. *Éducation et francophonie*, 32, (1), 276-309.

Gendron, M., Royer, É., Potvin, P. et Bertrand, R. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents : Enjeux et perspectives d'intervention. *Revue de psychoéducation*, 32 (2), 349-372.

Gendron, M., Royer, É., Bertrand, R., Potvin, P. et Frenette, E. (2006). Relation entre l'adaptation psychosociale, les habitudes de vie et les habiletés sociales chez les adolescents présentant des troubles du comportement. *Revue de psychoéducation*, 35 (2), 229-250.

Lapointe, Y., Bowen, F., Laurendeau, M.C., Bélanger, J. et Guay, S. (2003). *Contes sur moi. Répertoire d'animation, maternelle*. Direction de la santé publique (Hôpital Maisonneuve-Rosemont), Régie régionale de la santé et des services sociaux, Montréal-Centre.

Lessard, A. (2007). MES 806 : *Gestion de classe*. Recueil de textes.

Lessard, A. et Schmidt, S. (2007). *Les conditions liées à la gestion de classe*. In S. Schmidt (Ed.), *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire*. Rapport de recherche remis conjointement au FQRSC et au MELS.

Léveillé, C-J. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 515-532.

Lusignan, G. (2001). La gestion de classe : un survol historique. *Vie pédagogique*. 119, 19-22.

- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J.-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant, *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 467-496.
- Massé, L. (1999). Facteurs influençant l'efficacité des programmes d'interventions cognitives-comportementales en milieu scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 28 (2), 199-201.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Déclaration des clientèles scolaires 1999-2000*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de l'informatique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Attirer, retenir et former des enseignants de qualité au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Boucherville : Les Éditions Logiques.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction : La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (3), 451-674.
- O'Neill, R.E., Horner, R.H., Albin, R.W., Storey, K., Sprague, J.R. et Newton, J.S. (1997). *Functional assessment of problem behavior : A practical assessment guide*. Pacific Grove. CA : Brooks/Cole.
- Poliquin-Verville, H. et Royer, É. (1992). *Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*. Québec : École et comportement.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18 (2), 132-149.
- Potvin, P., Massé, L., Beaudry, R., Beaudoin, J., Beaulieu, L., Guay, L. et St-Onge, B. (1994). *PARC : programme d'autocontrôle, de résolution de problème et*

de compétence sociale pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement, 2^e éd. Revue et augmentée, Trois-Rivières, Québec, Commission scolaire du Chemin-du-Roy et Université du Québec à Trois-Rivières, 312p.

Rhule, D., Vitaro, F. et Vachon, J. (2004). La prévention des problèmes de comportement chez les enfants : le modèle de Fast Track. *Revue de psychoéducation*, 33 (1), p.177-203.

Richardson, V. et Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of curriculum Studies*. 33 (6), 705-728.

Rousseau, N. et Langlois, L. (2003). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée. Permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Québec : École et comportement.

Royer, É., Couture, C. et Champoux, L. (1992) *L'observation systématique du comportement*. Québec : École et comportement. Ministère de l'Éducation du Québec.

Royer, E., Morand, C. et Gendron, M. (2005). *Programme PEC – Pratiquons ensemble nos compétences : guide sommaire*. Portneuf : Centre de santé Portneuf.

Ryan, A.M. et Patrick, H. (2001). The social environment and changes in adolescent's motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*. 38 (2), 437-460.

Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville (Qc): Gaëtan Morin.

Sieber, M. (2001). *Comment gérer l'indiscipline en classe ? : Gérer l'indiscipline auprès d'élèves hyperactifs, oppositionnels et provocants*. Suisse : Éd. Universitaires Fribourg.

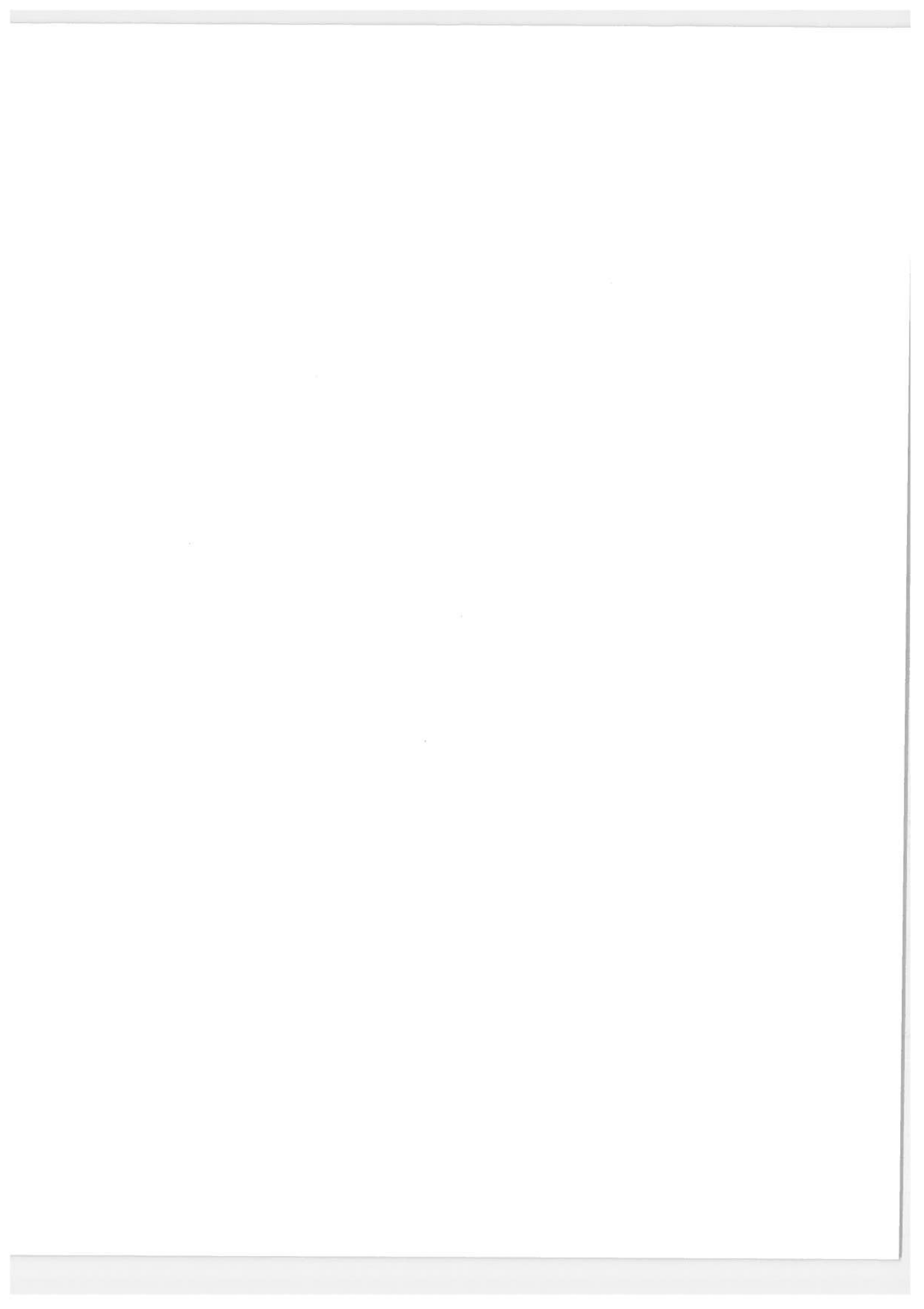
Tremblay, R. (1998). Les élèves qui présentent une difficulté de comportement. *Revue québécoise de psychologie*, 19 (2), 103-124.

Vadeboncoeur, J. et Bégin, H. (2005). Analyse critique de l'efficacité des programmes de promotion des habiletés sociales s'adressant aux enfants de 5 à 12 ans. *Revue québécoise de psychologie*, 26 (1), 183-201.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Walker, H.M et Walker, J.E. (1994). *L'indiscipline en classe*. (Trad. Par É. Royer). Lévis : Corporation École et Comportement.

ANNEXE A
GRILLE D'ANALYSE DU COMPORTEMENT
(PREMIÈRE SÉANCE D'OBSERVATION)



Grille d'analyse du comportement

Première séance d'observation

Nom fictif de l'élève : Roger

Situations	Antécédents	Comportements	Conséquences
1	L'enseignante demande à Roger de faire le bricolage pour la fête des mères.	Roger a un langage vulgaire envers son enseignante.	L'enseignante demande à Roger de se retirer pour se calmer à son bureau d'apaisement.
2	L'enseignante demande à Roger de faire le choix entre l'activité bingo ou l'activité danse.	Roger a un langage vulgaire envers son enseignante, lance des objets (crayons, chaise, pupitre) et se sauve de la classe.	L'enseignante rappelle à Roger les conséquences de ses actions s'il se sauve.
3	Un élève passe à côté du bureau de Roger et fait tomber son coffre à crayons.	Roger devient très impoli envers l'élève et lui fait des menaces.	L'élève devient à son tour impoli envers Roger et lui fait aussi des menaces.
4	L'enseignante mentionne à tous les élèves que le temps libre dans la classe est terminé.	Roger a un langage vulgaire envers l'enseignante.	L'enseignante lui demande d'aller se calmer à son bureau d'apaisement.

Grille d'analyse du comportement

Première séance d'observation

Nom fictif de l'élève : Roger

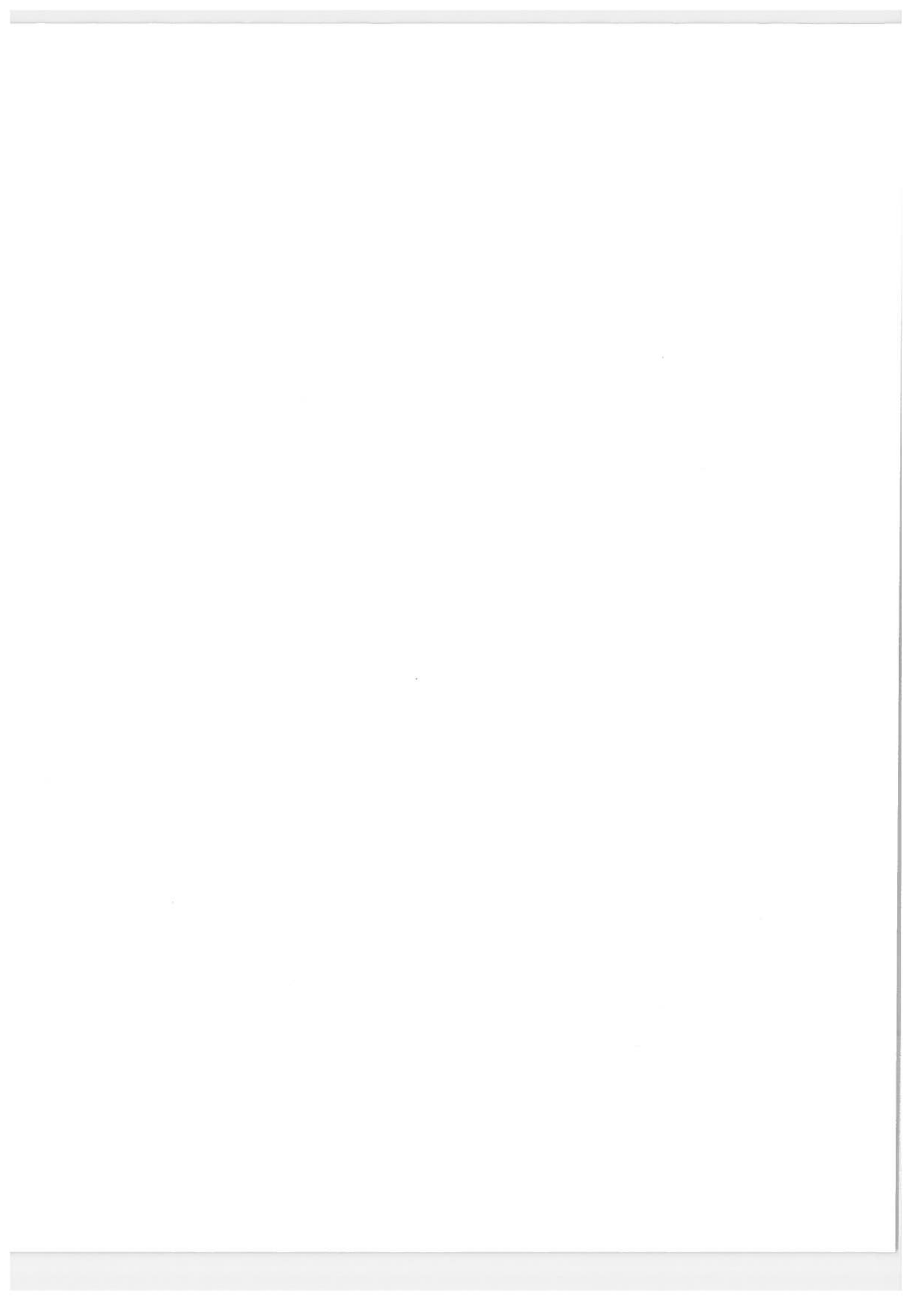
Situation	Antécédents	Comportements	Conséquences
5	L'enseignante mentionne à l'ensemble du groupe que l'activité de la salle multi-sensorielle est terminée.	Roger fait de gros « rapports », attrape les autres élèves par les pieds et leur donne des tapes sur la tête, se jette au sol dans toute la pièce.	L'enseignante rappelle à Roger les conséquences de ses actions et fait sortir rapidement le groupe puisque celui-ci se met à crier.
6	L'éducateur physique mentionne au groupe qu'ils devront se promener sur une poutre.	Roger provoque les autres élèves en les menaçant et commence à leur donner des tapes sur le corps. Roger a un langage vulgaire envers ses pairs et l'éducateur physique.	L'enseignant rappelle à Roger les conséquences de ses actions et fait sortir rapidement le groupe puisque celui-ci commence à se désorganiser.
7	L'enseignante annonce à tous ses élèves la présence d'un invité dans la classe pour la journée (stagiaire d'observation).	Roger fait du bruit avec les objets sur son bureau, fait de « gros rapports », provoque les pairs et a un langage vulgaire.	L'enseignante mentionne à Roger qu'elle comprend que c'est difficile pour lui et lui demande d'aller se calmer au bureau d'apaisement. Les autres élèves réagissent au comportement de Roger, ils crient et menacent à leur tour Roger.

Grille d'analyse du comportement

Première séance d'observation

Nom fictif de l'élève : Roger

Situation	Antécédents	Comportements	Conséquences
8	Un élève passe près du bureau à Roger et accroche son camion.	Roger devient très impoli envers l'élève.	L'élève devient à son tour impoli envers Roger.
9	Un élève passe près du bureau de Roger et le chandail de Roger tombe au sol.	Roger commence à avoir un langage vulgaire envers l'élève qui a fait tomber son chandail.	L'élève s'excuse mais Roger continue à lui parler en utilisant un langage vulgaire.
10	L'éducateur physique mentionne aux élèves que l'activité du vélo est terminée.	Roger fonce sur le vélo d'un autre élève. L'élève lui dit d'arrêter mais Roger continue à rire et à recommencer à lui donner des coups sur son vélo.	L'enseignant intervient avec les deux élèves.
11	L'enseignante mentionne à l'ensemble du groupe que l'activité de la salle de détente est terminée.	Roger fait de gros « rots », attrape les autres élèves par les pieds, leur donne des tapes sur la tête et se jette au sol dans toute la pièce.	L'enseignante rappelle à Roger les conséquences de ses actions et fait sortir rapidement le groupe puisque celui-ci se met à crier.



ANNEXE B
GRILLE D'ANALYSE DU COMPORTEMENT
(DEUXIÈME SÉANCE D'OBSERVATION)



Grille d'analyse du comportement

Deuxième séance d'observation

Évaluation de la solution : réussite ou échec

Situation : Fin du temps libre

Date	Antécédents	Comportements	Conséquences
4 juin 2008	L'enseignante mentionne à tous les élèves que le temps libre dans la classe est terminé.	Roger fait sa responsabilité : aller fermer les lumières. En passant, il accroche un élève et lui fait un gros « rot » dans le visage. Il va à son bureau et regarde son horaire.	L'enseignante félicite Roger puisqu'il est allé directement éteindre la lumière mais qu'il doit s'excuser auprès de son pair et refaire son déplacement correctement.
9 juin 2008	L'enseignante mentionne à tous les élèves que le temps libre dans la classe est terminé.	Roger, qui est à l'ordinateur, monte le son de son haut-parleur.	L'enseignante lui rappelle sa responsabilité, et celui-ci va fermer les lumières en utilisant un langage vulgaire.
11 juin 2008	L'enseignante mentionne à tous les élèves que le temps libre dans la classe est terminé.	Roger va fermer les lumières et fait des « rots » en retournant à sa place. Il regarde son horaire.	L'enseignante félicite Roger puisqu'il est allé directement éteindre la lumière mais qu'il doit refaire son déplacement correctement.

Grille d'analyse du comportement

Deuxième séance d'observation

Évaluation de la solution : réussite ou échec

Situation : Fin de l'activité de la salle multisensorielle

Date	Antécédents	Comportements	Conséquences
3 juin 2008	L'enseignante montre l'horaire à Roger et mentionne à l'ensemble du groupe que l'activité de la salle multisensorielle est terminée.	Roger se roule dans les couvertures en riant très fort.	L'enseignante lui rappelle sa responsabilité : aller éteindre la radio. Roger continue de se tortiller dans les couvertures.
12 juin 2008	L'enseignante montre l'horaire à Roger et mentionne à l'ensemble du groupe que l'activité de la salle multisensorielle est terminée.	Roger va éteindre la radio en courant et par la suite, se jette dans les couvertures.	L'enseignante le félicite car il est allé fermer rapidement la radio et lui demande de venir l'aider à ranger les objets lumineux.
16 juin 2008	L'enseignante montre l'horaire à Roger et mentionne à l'ensemble du groupe que l'activité de la salle multisensorielle est terminée.	Roger va éteindre la radio, range les objets lumineux et donne une tape sur la tête d'un ami qui passe près de lui.	L'enseignante le félicite car il est allé fermer rapidement la radio et qu'il a rangé les objets lumineux. Elle lui demande de venir la voir car elle veut discuter avec lui (elle lui demande si quelque chose le dérange. Elle veut savoir pourquoi il a donné une tape sur la tête de son ami. Roger ne sait pas pourquoi il a agit ainsi.

