

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Recherche-action sur l'accompagnement des élèves en troubles de comportement
fréquentant une classe spécialisée dans l'expression d'une colère encadrée

par

Chantal Boutet

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M. Éd.)
Maîtrise en enseignement primaire et préscolaire

Décembre 2010

© Chantal Boutet, 2010

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Recherche-action sur l'accompagnement des élèves en troubles de comportement
fréquentant une classe spécialisée dans l'expression d'une colère encadrée

Chantal Boutet

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

M. Richard Robillard

Directeur de recherche

Louis-Charles Lavoie

Autre membre du jury

Essai accepté le: _____

CRP-Education

SOMMAIRE

Cette recherche explore les composantes et les retombées d'un accompagnement auprès d'élèves présentant un trouble de comportement qui fréquentent des classes spécialisées au primaire; un accompagnement qui vise l'expression d'une colère encadrée. La présente recherche a été réalisée auprès de trois classes spécialisées en troubles du comportement de la commission scolaire Marie-Victorin. Les manifestations et les besoins des élèves en troubles de comportement lors de l'expression d'une colère pouvant varier avec l'âge, il a été décidé, afin de développer une vision qui se veut la plus exhaustive possible, d'opter pour une classe faisant partie de chacun des cycles du primaire. La recherche s'intéressant également aux intervenants et à l'impact engendré par l'intégration d'une pratique d'accompagnement, ce projet a aussi été réalisé avec la participation d'une équipe multidisciplinaire formée de trois enseignantes en adaptation scolaire, de trois éducateurs spécialisés, d'une psychologue, d'une psychoéducatrice et d'un membre de la direction, tous de l'école Adrien-Gamache.

Le premier chapitre de cet essai fait état de la problématique relative aux manifestations de la colère chez les élèves présentant un trouble de comportement qui fréquentent les classes spécialisées au primaire. La lumière est faite sur l'insatisfaction à l'égard des programmes d'intervention déjà en place et sur l'importance d'intervenir pour modifier les pratiques existantes. Toute recherche devant s'inscrire dans un contexte théorique, l'examen des différents concepts inhérents à cette recherche est effectué au second chapitre. Ainsi, les classes spéciales, les troubles de comportement, la colère et l'accompagnement sont définis.

Le troisième chapitre s'intéresse au cadre méthodologique sur lequel s'appuie ce projet. Le choix de réaliser une recherche-action y est justifié et le contexte dans lequel ce projet a été réalisé y est présenté.

Le quatrième chapitre retrace les étapes de l'action et de l'observation. En effet, afin d'explorer et d'expérimenter l'accompagnement d'élèves dans l'expression d'une colère encadrée, les élèves ainsi que les intervenants (enseignantes et techniciens en éducation spécialisée) des trois classes ont été soumis à diverses activités visant le développement de l'intelligence émotionnelle. De plus, des coins et des locaux d'apaisement structurés ont été créés afin de permettre aux élèves de canaliser sainement leurs énergies. Des espaces de paroles ont également été mis sur pied pour permettre aux élèves et aux intervenants de prendre conscience de leur vécu intérieur et de partager ce qu'ils ressentent.

Finalement, au cinquième chapitre, les résultats de cette recherche sont exposés et analysés afin de déterminer les composantes d'un accompagnement dans l'expression d'une colère encadrée ainsi que les retombées d'une telle pratique chez les élèves et les intervenants. D'ailleurs, l'expérience vécue lors de la recherche a démontré que l'acte d'accompagner un élève exige un triple volet de présence: présence à soi, à l'autre et à la relation. Ce projet vise à tenter un changement au sein de la pratique en passant d'une pratique interventionniste à une pratique d'accompagnement. L'expérience et l'analyse de la situation ont démontré que la solution à la problématique vécue en classe spécialisée ne réside pas dans l'utilisation unique d'une de ces approches. En effet, l'accompagnement ne s'est pas révélé plus approprié que les techniques d'intervention. Ce qui s'est avéré, c'est que la combinaison de ces deux approches permet d'aider l'élève à se recentrer, et ce, selon son niveau de perturbation. Pour clore, une critique de cette recherche est énoncée et des recommandations sont formulées.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	12
INTRODUCTION	14
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	15
1. ÉLÈVES EN TROUBLES DE COMPORTEMENT: UNE RÉALITÉ DE PLUS EN PLUS PRÉSENTE EN MILIEU SCOLAIRE.....	15
1.1 Présentation concise des troubles de comportement	15
1.2 Prévalence des troubles de comportement au primaire	16
1.3 Classes régulières ou classes spéciales?	18
2. LA MANIFESTATION DE LA COLÈRE CHEZ LES ÉLÈVES EN TROUBLES DE COMPORTEMENT	20
2.1 Préoccupation des enseignants par rapport à la colère	21
2.2 L'intelligence émotionnelle chez les élèves en troubles de comportement	21
2.3 L'importance d'intervenir pour développer la gestion de la colère	23
2.3.1. Pour la classe spéciale	23
2.3.2. Pour l'enseignant et l'éducateur spécialisé en classes spéciales	24
2.3.3. Pour l'élève en troubles de comportement	25
3. PROBLÈME DE RECHERCHE.....	26
3.1 Insatisfaction à l'égard des programmes d'intervention déjà en place.....	26
3.1.1. L'approche behavioriste	26
3.1.2. Les programmes d'enseignement des habiletés sociales.....	27
3.2 But de la recherche	30
3.3 Question de recherche	30
3.4 Les objectifs de la recherche	31
3.5 Les limites de la recherche.....	32
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE THÉORIQUE	33
1. LES CLASSES SPÉCIALISÉES.....	33
2. TROUBLES DE COMPORTEMENT	35
2.1 Définition du trouble de comportement en milieu scolaire	35
2.2 Développement des troubles de comportement	37
2.3 Causes et facteurs de risque	38
2.3.1. Facteurs de risque liés au milieu familial et socioéconomique ..	38
2.3.2. Facteurs de risque liés au milieu scolaire	40
2.3.3. Facteurs de risque liés à l'élève	42

2.3.4.	Causes dans une perspective psychopathologique développementale	44
2.3.5.	Causes liées à un blocage dans le processus développemental ..	44
2.4	Manifestations des troubles de comportement	49
2.4.1.	L'impulsivité chez les élèves en troubles du comportement	50
2.4.2.	L'agressivité chez les élèves en troubles du comportement.....	51
3.	LA COLÈRE, UNE ÉMOTION À EXPRIMER.....	55
3.1	Les émotions	55
3.1.1.	La dimension cognitive et comportementale des émotions.....	56
3.1.2.	Le cerveau limbique: lieu des émotions	57
3.1.3.	Les émotions: classification.....	58
3.2	La colère	62
3.2.1.	Rôle de la colère.....	63
3.2.2.	La gestion de la colère.....	65
3.2.3.	L'élève en troubles de comportement et la colère	66
4.	L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES EN COLÈRE	72
4.1	L'intervention auprès des élèves en troubles de comportement	73
4.2	L'accompagnement: un concept à préciser.....	74
4.3	Des attitudes de base essentielles à l'accompagnement d'un élève en troubles de comportement.....	77
4.3.1.	L'appropriation et le partage	77
4.3.2.	L'écoute.....	78
4.3.3.	La compréhension	79
4.3.4.	Empathie vs sympathie.....	81
4.3.5.	Le déploiement des énergies yin et yang.....	84
5.	CONCLUSION DU CADRE THÉORIQUE	85
TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE.....		88
1.	ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE	88
1.1	Une approche de recherche qualitative.....	88
1.2	Recherche-action dans un enjeu pragmatique.....	89
1.2.1.	Les étapes de la recherche-action	91
2.	DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	93
2.1	Constitution de l'équipe multidisciplinaire.....	94
2.2	Constitution des classes spéciales visées par le projet	95
2.3	Instrumentation pour l'action et l'observation.....	96
2.3.1.	Le journal de bord	97
2.3.2.	L'entrevue collective.....	98
2.3.3.	Les lieux de paroles.....	98
2.3.4.	L'observation directe par les intervenants.....	100
2.3.5.	Le questionnaire.....	101

2.4	Calendrier de la recherche	101
2.5	Limites de la recherche	102
QUATRIÈME CHAPITRE - DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION ET COLLECTE DES DONNÉES		
104		
1.	LA PREMIÈRE RENCONTRE: DÉTERMINER LES BESOINS	104
2.	LA DEUXIÈME RENCONTRE: METTRE EN PLACE LE PROJET	106
3.	LA TROISIÈME RENCONTRE: CHANGEMENT D'ORIENTATION	108
3.1	La découverte et le choix d'un référentiel pour sous-tendre la recherche	110
3.1.1.	La psychosynthèse et les niveaux de présence	111
3.2	Activités de développement de l'intelligence émotionnelle en lien avec les niveaux de présence.....	115
4.	LA SIXIÈME ET LA SEPTIÈME RENCONTRE: ACTIVITÉS DE CLÔTURE DE L'EXPÉRIMENTATION.....	117
4.1	Activités de clôture réalisées par les élèves.....	118
4.2	Activités de clôture réalisées par les intervenants.....	118
CINQUIÈME CHAPITRE - ANALYSE DES DONNÉES.....		
120		
1.	ANALYSE DE L'INSTRUMENTATION	121
1.1	Analyse du questionnaire d'évaluation du quotient de l'intelligence émotionnelle.....	121
1.1.1.	La dimension maîtrise de soi.....	122
1.1.2.	La dimension aptitude à communiquer	124
1.2	Analyse du questionnaire d'évaluation du tempérament.....	1255
1.3	Mise en place des locaux d'apaisement.....	125
1.3.1.	La perception des intervenants à l'égard du local d'apaisement.....	126
1.3.2.	La perception des élèves à l'égard du local d'apaisement	127
1.3.3.	L'efficacité des moyens placés dans le local.....	127
1.3.4.	Les émotions qui incitent l'utilisation du local et l'intensité de celles-ci.....	129
1.4	L'exploitation des subpersonnalités	129
2.	RETOMBÉES DE L'EXPÉRIMENTATION.....	132
2.1	Explorer les composantes d'un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée.....	133
2.1.1.	Principes de l'accompagnement	133
2.1.2.	Conditions à l'accompagnement.....	134
2.1.3.	Triple présence en accompagnement	136
2.1.4.	D'une intervention d'encadrement à un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée	138

2.2	Noter les retombées d'un tel accompagnement chez les élèves en troubles du comportement.....	142
2.2.1.	Choisir la façon d'exprimer son émotion.....	142
2.2.2.	Se conscientiser face à l'émotion ressentie.....	142
2.2.3.	Accepter et se responsabiliser à l'égard de son émotion et des actions qui en découlent.....	144
2.3	Noter les retombées, pour les intervenants, de l'intégration d'un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée chez l'élève en troubles du comportement.....	144
2.3.1.	Impacts sur la pratique professionnelle.....	144
2.3.2.	Impacts sur la représentation du soi professionnel.....	146
3.	ÉLABORATION D'UNE REPOSE A LA QUESTION DE RECHERCHE.....	146
3.1	Outils l'élève en troubles de comportement.....	146
3.2	Aménager des lieux physiques pour se recentrer et canaliser l'énergie... ..	147
3.3	Connaître et mettre en pratique les composantes d'un accompagnement ..	147
3.4	Se connaître et s'écouter en tant qu'intervenant.....	148
CONCLUSION.....		150
1.	SURVOL DES DIFFÉRENTS CHAPITRES.....	150
2.	CRITIQUE DE L'INTERVENTION ET RECOMMANDATIONS.....	151
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		153
ANNEXE A - DÉFINITION DES CODES DES ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES DE COMPORTEMENT.....		16060
ANNEXE B - CARACTÉRISTIQUES DES QUATRE TYPES DE TEMPÉRAMENT.....		161
ANNEXE C - RAISONS POUR LESQUELLES UN ENFANT BLOQUÉ DANS L'UN DE SES PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS.....		162
ANNEXE D - DESCRIPTION DES DIFFICULTÉS D'INTERACTION DES ÉLÈVES EN TROUBLES DU COMPORTEMENT EN LIEN AVEC LES QUATRE ÉLÉMENTS DU MILIEU SCOLAIRE ET SOCIAL.....		165
ANNEXE E - GUIDE D'ENTRETIEN AVEC L'ÉLÈVE APRÈS LA CRISE..		166
ANNEXE F - QUELQUES APPROCHES UTILISÉES AVEC LES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT.....		167
ANNEXE G - INVENTAIRE DES TECHNIQUES D'INTERVENATION (RENOU, 2005).....		1628
ANNEXE H - VERBATIM DES RENCONTRES.....		170
ANNEXE I - FEUILLE DE SUIVI DU LOCAL D'APAISEMENT.....		181

ANNEXE J - QUESTIONNAIRES UTILISÉS AU SEIN DE LA RECHERCHE	1833
ANNEXE K - PHOTOS DES COINS ET DES LOCAUX D'APAISEMENT	190
ANNEXE L - LISTE D'OUTILS DANS LES COINS ET LES LOCAUX D'APAISEMENT	191
ANNEXE M - DESCRIPTIF DES TECHNIQUES, THÈMES ET OUTILS D'INTERVENTION À EXPLOITER	192
ANNEXE N - SUBPERSONNALITÉS	193
ANNEXE O - TRANSFERT ET CONTRE-TRANSFERT EN ÉDUCATION ..	197
ANNEXE P - EXEMPLES D'ACTIVITÉS D'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE RÉALISÉES PAR LES ÉLÈVES ET LES INTERVENANTS	201
ANNEXE Q - EXTRAITS DU DIALOGUE AVEC LA COLÈRE.....	204
ANNEXE R - OBSERVATION RÉFLEXIVE SUR LE TRANSFERT ET LE CONTRE TRANSFERT	206
ANNEXE S - EXEMPLES D'ACTIVITÉS DE CLÔTURE RÉALISÉES PAR LES ÉLÈVES ET LES INTERVENANTS	208

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Programmes exploités dans les classes primaires visant le développement d'habiletés sociales et affectives.....	28
Tableau 2 - Émotions humaines fondamentales.....	59
Tableau 3 - Catégorisation des émotions selon Karkhuff.....	60
Tableau 4 - Distinction entre agir et réagir	76
Tableau 5 - Recadrer sa perception de l'élève	80
Tableau 6 - Rôles et années d'expérience de chaque membre de l'équipe multidisciplinaire.....	95
Tableau 7 - Instrumentation utilisée au cours de la recherche.....	97
Tableau 8 - Calendrier des processus de la recherche-action	103
Tableau 9 - Résumé des rencontres de l'équipe multidisciplinaire.....	105
Tableau 10 - Techniques, thèmes et outils d'intervention à exploiter.....	109
Tableau 11 - Activités réalisées par les intervenants dans le cadre de la collecte de données	116
Tableau 12 - Activités réalisées auprès des élèves dans le cadre de la collecte de données	117
Tableau 13 - Données colligées dans le cadre de l'expérimentation et de la collecte de données.....	119
Tableau 14 - Exemples de contre-transfert vécus chez les enseignants	119

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Évolution de la proportion des élèves en difficulté de comportement codes 12 à 14 pour le primaire	17
Figure 2 - Types de regroupement	33
Figure 3 - Types d'agression selon Buss (1961)	52
Figure 4 - Modèle explicatif de l'agressivité.....	53
Figure 5 - Processus émotionnel de Phillips <i>et al.</i>	57
Figure 6 - Les trois niveaux du cerveau	58
Figure 7 - Cercle des émotions selon Plutchik	61
Figure 8 - Solide des émotions organisées en intensité	62
Figure 9 - Le cycle de la colère	65
Figure 10 - Les phases du passage à l'acte.....	69
Figure 11 - Le syndrome du baril: axe de sympathie/empathie	81
Figure 12 - La maison de la présence	85
Figure 13 - Le cadre méthodologique	89
Figure 14 - Processus cyclique dans une recherche action	93
Figure 15 - Niveaux de présence	112
Figure 16 - Mon ouverture à l'autre.....	132
Figure 17- Triple volet de présence dans l'accompagnement	137
Figure 18 - Les phases du passage à l'acte modifiées	139
Figure 19 - Le cercle chromatique de l'intervention et de l'accompagnement.....	141

REMERCIEMENTS

C'est avec du temps et de la patience
que les feuilles de mûrier se transforment
en robe de soie.

Du temps et de la patience, voilà ce qui caractérise à merveille les atouts qui m'ont été salutaires tout au long de cette aventure. Grâce à ces deux alliés, ce projet a su mûrir et transformer à la fois l'enseignante et la femme que je suis.

La rédaction de cet essai n'aurait jamais été possible sans l'amour et le soutien de ma famille. Leur patience, leur intérêt sans cesse renouvelé et leurs encouragements sont inextricablement liés à la réussite de cette démarche. Merci à mon mari, Ludovic Paré. Merci de m'avoir laissé le temps et l'espace pour réaliser ce projet. Quand on se sent aimé, les rêves, même les plus fous, sont plus faciles à réaliser.

Je ne pourrais passer sous silence l'implication des membres de l'équipe multidisciplinaire qui ont accepté de participer à ce projet en partageant leur expérience et leur vision de l'accompagnement. Merci à Céline Desrochers, directrice, à Nathalie Drapeau, psychoéducatrice, à Ginette Gagné, psychologue, à Pascal Cyr, technicien en éducation spécialisée et à Lucie Lauzon, technicienne en éducation spécialisée. Plus spécifiquement, je tiens à remercier chaleureusement Véronique Proulx, Karine Belande et Marie-Hélène Hamel. Merci d'avoir accepté de plonger au plus profond de vous-mêmes pour vous analyser et partager vos transformations intérieures avec authenticité et professionnalisme. Vous avez été le cœur et l'inspiration de ce projet de recherche.

Merci également à M. Roland Paré qui, par sa minutie indéfectible, a su parcourir cet essai à la recherche des coquilles qui, furtivement, s'étaient glissées.

Un merci tout spécial à M. Richard Robillard, mon directeur de recherche. Enseignant et homme d'exception, il a su, par la qualité de sa présence, me guider avec sagesse au sein de ce périple qu'est l'écriture de mon essai. Ses questionnements m'ont parfois déstabilisée, mais toujours ils ont su m'amener plus loin. Par sa rigueur, la polyvalence de ses connaissances, sa sensibilité, sa générosité et son enthousiasme, il a su semer une graine qui est aujourd'hui devenue une belle fleur. Merci.

INTRODUCTION

La problématique relative aux élèves présentant un trouble du comportement constitue un sujet d'actualité qui suscite l'intérêt et le questionnement des intervenants scolaires, mais également des chercheurs. Au sein des milieux scolaires, plusieurs ressources sont mises en place afin de répondre aux besoins affectifs et comportementaux de ces élèves. Certains d'entre eux qui ne parviennent plus à intégrer une classe ordinaire sont redirigés en classe spéciale. Au cœur de ces classes, la tempête gronde parfois et parfois même souvent. En effet, de fréquentes crises de colère y sont observées et vécues. Ces crises entravent le bon fonctionnement de la classe, le bien-être des enseignants, tout en influençant négativement le cheminement personnel et scolaire de ces élèves. Cette réalité s'explique par le fait que ces élèves présentent un déficit émotionnel. Maints programmes ont été élaborés afin d'outiller les élèves en difficulté d'adaptation scolaire et sociale, mais aucun ne s'attarde spécifiquement à l'intervenant¹ qui doit accompagner l'élève en colère.

Ce projet de recherche s'intéresse donc aux élèves en troubles de comportement qui fréquentent des classes spéciales au primaire et plus spécifiquement aux intervenants qui sont appelés à intervenir auprès d'eux et à les accompagner. Le but de cette recherche consiste à identifier les balises d'un accompagnement dans l'expression d'une colère encadrée et ce, afin de remédier à la problématique vécue au sein des classes spécialisées en troubles du comportement. En plus de cerner les composantes d'un accompagnement vers l'expression d'une colère encadrée, cette recherche vise à observer les retombées d'un tel accompagnement chez les élèves en troubles de comportement, mais aussi à relever les transformations vécues par les intervenants qui ont intégré cette pratique d'accompagnement.

¹ Le terme intervenant sera utilisé tout au long de ce projet de recherche afin d'identifier les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée qui œuvrent auprès des élèves en troubles du comportement.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

1. ÉLÈVES EN TROUBLES DE COMPORTEMENT: UNE RÉALITÉ DE PLUS EN PLUS PRÉSENTE EN MILIEU SCOLAIRE

« Ce n'est plus un secret: le nombre d'élèves en difficulté augmente dans les écoles du Québec. » (Dion-Viens, 2009, p. 2) Ainsi débutait un article visant à lever le voile sur une problématique qui semble de plus en plus présente au sein des milieux scolaires. Il semblerait que le taux d'élèves en difficulté, toutes catégories confondues, ait augmenté de 20% au primaire depuis 2004. Parmi cette catégorie d'élèves en difficulté, on retrouve les élèves en troubles de comportement. Fortin et Royer (1997, p. 17) affirment d'ailleurs que « le nombre de jeunes ayant des troubles du comportement a augmenté de manière importante depuis les 15 dernières années. »

Devant l'omniprésence de cette problématique dans les milieux scolaires, problématique qui s'ajoute à celles déjà présentes, il apparaissait opportun d'étudier la réalité des élèves en troubles de comportement dans les écoles primaires. Dans un premier temps, le trouble de comportement sera succinctement présenté. Ensuite, la prévalence de ce trouble au niveau primaire sera exposée ainsi que les ressources disponibles pour scolariser les élèves manifestant un trouble de comportement.

1.1 Présentation concise des troubles de comportement

Lorsque j'étais en cours préparatoire, la « terreur » de l'école s'appelait Jimmy, un garçon du cours moyen. C'est lui qui nous volait notre argent de poche, prenait notre bicyclette, nous tapait dessus dès qu'il nous adressait la parole. C'était le prototype de la petite brute; il se battait à la moindre provocation ou même sans motif du tout. Nous avions tous peur de Jimmy – et gardions nos distances. Tout le monde le détestait dans la cour de récréation. (Goleman, 1997, p. 348)

Lorsque septembre arrive, les classes se bondent d'élèves aussi uniques les uns que les autres. La majorité des enfants qui constituent ces groupes ont, depuis leur plus jeune âge, acquis des schèmes de compétences et d'habiletés sociales qui leur permettent de développer des relations interpersonnelles harmonieuses et de faire preuve de maîtrise de soi. Néanmoins, ces groupes sont également composés d'élèves qui ressemblent de près ou de loin à Jimmy. Ces derniers se distinguent par le peu de coopération avec leurs pairs et leur enseignant et par leur faible habileté dans la gestion de leurs pulsions. (Fortin, 2003) Ils se montrent effectivement plus agités; ils enfreignent les règles; ils s'opposent à l'adulte; ils sont plus sensibles aux injustices; ils s'emportent fréquemment, et ce, en raison de l'interprétation hostile qu'ils attribuent aux actes les plus anodins. Ces enfants, considérés dans le milieu scolaire comme ayant un trouble de comportement, se battent plus souvent et ils passent à l'acte sans réfléchir. (Goleman, 1997)

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)² indique que les élèves ainsi identifiés « présentent des comportements agressifs ou destructeurs, répétitifs et persistants qui violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques et de défi constant à l'autorité. » (2000, p. 7) Cette réalité incite à se questionner. Le nombre d'élèves présentant un tel trouble au primaire est de quel ordre? Quels services sont mis en place afin de leur venir en aide?

1.2 Prévalence des troubles de comportement au primaire

En dépit de la décroissance de la population étudiante dite « régulière » au primaire, le nombre d'élèves ayant des difficultés comportementales a constamment augmenté au cours des dernières années. Tel que démontré dans la figure 1 (p. 17), la

² L'appellation de ce ministère a changé en 2006 pour devenir le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). Toutefois, le sigle MEQ sera utilisé pour les publications datant d'avant 2006.

proportion d'enfants ainsi identifiés a triplé passant de 0,78% en 1984-1985 à 2,50% en 1999-2000. (Ouellet, 1995)

Cette augmentation s'explique, selon Fortin et Royer (1997), par la transformation qu'a subie la structure familiale, par le manque d'encadrement accordé par les parents aux enfants en bas âge et par la fréquente exposition des enfants à la violence véhiculée dans les médias.

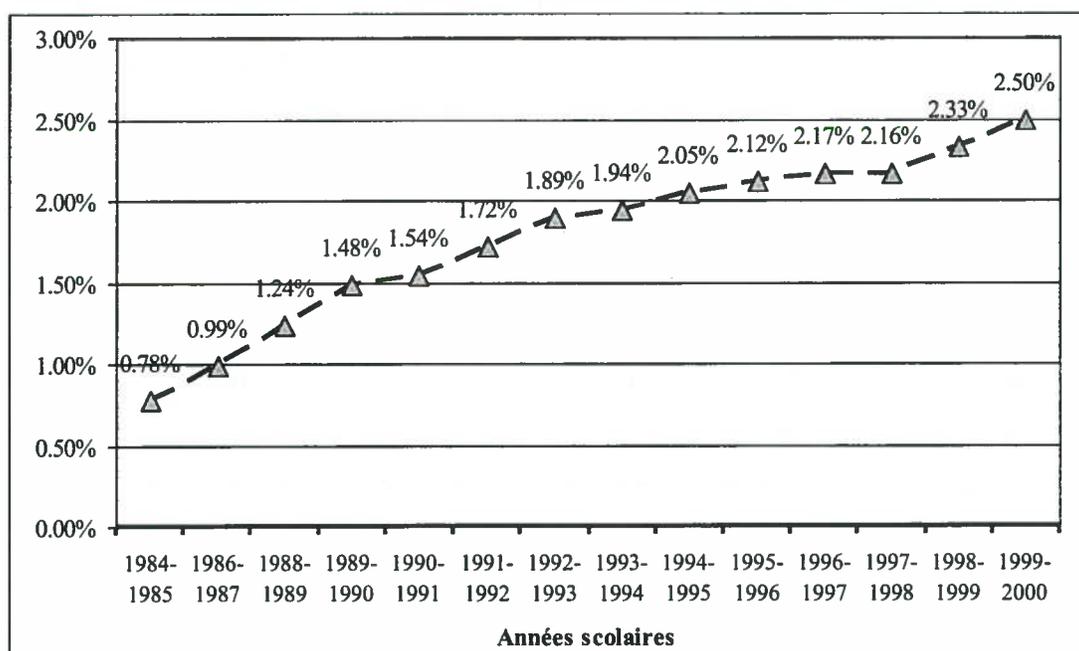


Figure 1 - Évolution de la proportion des élèves en difficulté de comportement codes 12 à 14³ pour le primaire

Source: De 1984-1985 à 1994-1995:

Ouellet, M. (1995). *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Ministère de l'Éducation, 3;112.

De 1995-1996 à 1999-2000:

Direction des statistiques et des études quantitatives du ministère de l'Éducation, dans *Conseil supérieur de l'Éducation* (2001). p.14.

³ La définition des codes des élèves ayant des troubles de comportement est présentée à l'annexe A (p. 160).

Selon une étude menée par le Conseil supérieur de l'éducation (2001), les enseignants estiment qu'enseigner à ces élèves représente une tâche ardue et que les besoins de ceux-ci constituent une préoccupation majeure et constante. De fait, les données de la figure 1 (p. 17) inquiètent puisque les intervenants scolaires semblent être d'ores et déjà dépassés. Rousseau et Potvin (1993) ont d'ailleurs établi que les relations enseignant-élève s'avèrent plus tendues et peu harmonieuses avec ceux qui présentent des troubles de comportement. Qui plus est, des recherches ont démontré que moins de la moitié des enseignants de classe ordinaire ont été formés pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves. (Brown, Gable, Hendrickson et Algozzine, 1991, dans Gable, Laycock, Maroney et Smith, 1991; Royer, 2006)

1.3 Classes régulières ou classes spéciales?

Afin d'apporter un éclairage au phénomène maître-élève, il importe de rappeler qu'avec la venue de la politique d'adaptation scolaire, l'intégration des élèves en troubles de comportement en classe régulière est privilégiée (MEQ, 1999). Or, Fortin et Noël (1993) révèlent que 60% des comportements perturbateurs qui mobilisent l'attention de l'enseignant en classe sont posés par des élèves identifiés en troubles de comportement. L'application au quotidien de cette norme peut ainsi s'avérer lourde et laborieuse pour les enseignants en classe régulière. Ceci s'explique par le fait que ces élèves présentent davantage des signes d'hyperactivité, d'inattention, d'impulsivité et d'agressivité. De plus, selon Tremblay (1997, dans Beaumont, 2003), ces élèves éprouvent de la difficulté à gérer leurs frustrations face aux contraintes ce qui, par conséquent, les amènent à insulter, à intimider, à bousculer, à frapper, tout en étant davantage susceptibles à l'escalade vers la crise.

Bien que la classe régulière doive être préférée à tout autre lieu d'intégration, le MEQ (1992) précise qu'un élève peut être référé en classe spéciale lorsque ses « difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives dans la

mesure où elles nuisent [à son] développement ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituellement prises à son endroit. » (p. 33) Ainsi, il s'avère opportun de recourir à une classe spécialisée en troubles du comportement lorsque la classe ordinaire n'arrive plus à répondre aux besoins et aux difficultés de cet élève et qu'il ne s'avère pas possible ou souhaitable d'organiser les services requis pour lui dans un tel cadre. Une telle décision s'appuie sans contredit sur l'intensité, la fréquence et la persistance des comportements de l'élève qui sont jugés inadéquats.

Au sein de ces classes spécialisées, le nombre d'élèves est réduit (12 élèves maximum) dans le but d'assurer un meilleur encadrement et d'offrir un suivi plus individualisé. Deux intervenants⁴ sont associés à chaque classe spécialisée. L'enseignement du Programme de formation de l'école québécoise y est dispensé. Cette réalité rejoint les recommandations de Maag (dans Royer, 2006) qui précise que 70 % du temps de classe doit être accordé à la réalisation de tâches scolaires afin de prévenir les débordements, mais également parce que ces élèves doivent développer des « habiletés nécessaires pour pouvoir garder la tête hors de l'eau sur le plan scolaire, étant donné qu'il existe un lien manifeste entre le degré de réussite scolaire et les troubles du comportement. » (*Ibid.*, p. 86) De surcroît, l'enseignement de comportements de substitution étant essentiel auprès de ces élèves (Royer, 2006), l'horaire hebdomadaire est généralement ponctué de rééducation comportementale. C'est notamment par l'entremise de programmes d'habiletés sociales, de régulation des émotions et de résolutions de conflits que les intervenants de ces classes tendent à faire progresser les élèves qui les fréquentent. (Gable *et al.*, 1991)

D'ailleurs, il a été démontré que cette ressource, soit la classe spécialisée, a permis à certains élèves d'accéder à de plus grandes réussites qu'en classe ordinaire (Kauffman et Pullen, 1989, dans Gable *et al.*, 1991). Selon ces auteurs, cette situation s'expliquerait par le fait que les intervenants de classe spécialisée exploitent des

⁴ Le terme « intervenant » sera utilisé pour parler de l'enseignant et du technicien en éducation spécialisé qui œuvrent dans la classe spécialisée en troubles du comportement.

méthodes de modification du comportement qui ont été éprouvées. Braaten (1988, dans Gable *et al.*, 1991) insistent quant à eux sur le fait que l'augmentation des progrès est due à la réduction du nombre d'élèves et à la formation appropriée des intervenants. En effet, selon eux, « les besoins de certains élèves qui présentent des troubles de comportement sont tels que le temps, les compétences et les efforts requis en classe ordinaire pour y répondre empêchent l'enseignant d'aider adéquatement plusieurs d'entre eux. » (*Ibid.*, p. 1)

Mais à quoi ressemble vraiment la réalité au sein de ces classes spécialisées? Le climat qui y prévaut permet-il réellement une rééducation comportementale; une rééducation permettant une saine expression de la colère?

2. LA MANIFESTATION DE LA COLÈRE CHEZ LES ÉLÈVES EN TROUBLES DE COMPORTEMENT

N'importe qui peut se mettre en colère. Rien de plus facile! Cependant, il est plus difficile de mesurer sa colère, de s'en prendre à la bonne personne, de choisir le bon moment et le bon motif tout en l'exprimant de la bonne façon. Devenir maître de sa colère exige des apprentissages tant au niveau de la prise de conscience de soi que de la capacité de communiquer. (Chevalier, 1998, p. 1)

Devant un tel défi, comment les élèves en troubles de comportement s'en sortent-ils? Comment cette émotion vive qu'est la colère se manifeste-t-elle chez ces élèves qui éprouvent d'ores et déjà de la difficulté dans la gestion et l'expression de leurs émotions? Et les enseignants qui interviennent auprès de ces élèves, comment vivent-ils ces situations d'expression de colère?

2.1 Préoccupation des enseignants par rapport à la colère

Empiriquement, il est observé qu'un malaise s'installe à l'égard de ces classes dans les milieux ordinaires. De fait, malgré l'implantation de programmes en rééducation comportementale et la réduction du nombre d'élèves, ces classes dérangent. Cette réalité découle notamment des crises de colère et des désorganisations qui s'y déroulent et qui viennent perturber le quotidien.

Les enseignants de classe ordinaire se plaignent du bruit occasionné, les directions d'école se sentent dépassés par la situation tandis que les intervenants des classes spéciales sont exténués. Au cœur même de ces classes, la situation semble se dégrader. Voilà le constat réalisé par le comité TC⁵ de la commission scolaire Marie-Victorin qui s'est penché sur la situation des classes spécialisées en troubles du comportement en l'an 2005. Le roulement constant du personnel œuvrant dans ces classes et l'augmentation des crises sont venus à la fois expliquer et étayer la vulnérabilité attribuée à ce milieu. Force a alors été de constater l'urgence d'agir pour modifier les pratiques en cours au sein de ces classes, puisque les intervenants se positionnaient davantage dans un état de réaction plutôt que de prévention. Mais comment et pourquoi la situation s'est-elle autant dégradée? Qu'est-ce qui occasionne une telle problématique?

2.2 L'intelligence émotionnelle chez les élèves en troubles de comportement

Afin de répondre à de telles interrogations, il importe d'aborder la notion d'intelligence et particulièrement celle de l'intelligence émotionnelle. De fait, pendant longtemps, le quotient intellectuel (QI) d'une personne était considéré comme précurseur de la réussite d'une vie. Or, il a été démontré que plusieurs

⁵ Ce comité était formé de techniciens en éducation spécialisée, d'enseignants de classe spéciale, de psychologues, de psychoéducateurs, de directions d'école et de conseillers pédagogiques. Le mandat de ce comité consistait à examiner l'état des différentes ressources offertes aux élèves en troubles de comportement qui fréquentent la commission scolaire Marie-Victorin.

facteurs influent sur un tel succès. Ainsi, l'impact du QI s'avèrerait moindre et occuperait une place peu significative. En effet, il semblerait que 20% d'une vie réussie découle du QI, tandis que 80% est influencée par l'intelligence émotionnelle. (Goleman, 1997) Ce concept se veut nouveau et l'impact de ce dernier tient au fait que tous les individus sont à la merci de leurs pulsions. Salovey et Mayer (1990, dans Goleman, 1997) ont été les premiers à présenter le modèle de l'intelligence émotionnelle et ils définissent ce concept en le scindant en cinq composantes principales:

- a) la connaissance des émotions;
- b) la maîtrise des émotions;
- c) l'automotivation;
- d) la perception des émotions d'autrui (empathie);
- e) la maîtrise des relations humaines.

Selon Goleman (1997), les élèves ayant un trouble de comportement présenteraient une intelligence émotionnelle peu développée, ce qui tendrait à expliquer les débordements et les explosions de colère. En effet, ces élèves parviennent difficilement à reconnaître et à accueillir les diverses émotions qui les habitent. Ils éprouvent de la difficulté à maîtriser leurs pulsions, à se montrer empathiques, à patienter, à différer la satisfaction de leurs besoins, etc. C'est là que la colère entre en jeu: lorsqu'un besoin demeure insatisfait, qu'une attente n'est pas comblée, qu'un malaise est ressenti, la colère surgit afin de signifier cette insatisfaction, ce déséquilibre. (Murphy, 2002)

Chez les élèves en difficultés comportementales, c'est là où le bât blesse, puisqu'ils ne détiennent pas les capacités de maîtrise de soi requises pour exprimer sainement cette émotion. L'impulsivité s'empare alors d'eux et, étant donné que la colère est une émotion active, les élèves qui ressentent une telle émotion ne se montrent guère passifs. Ils crient, menacent, vocifèrent et insultent. L'intensité de la

colère peut varier. C'est en ce sens que les réactions des élèves peuvent s'amplifier et devenir physiques: taper du pied, lancer des objets, bousculer le mobilier, renverser un pupitre, briser du matériel, fuguer, mordre, griffer, pousser ou frapper un pair ou l'adulte. (Larivey, 2002)

Une enquête québécoise sur la violence dans les écoles publiques a d'ailleurs démontré que 34% des enseignants du primaire rapportaient avoir été insultés par des élèves, tandis que 20% avaient reçu des menaces et que 15% d'entre eux affirmaient avoir été victime d'agression physique. (Chouinard *et al.*, 2003, dans Bowen et Desbiens, 2004) En 2006-2007, l'Alliance des professeurs de Montréal indiquait que le nombre d'agressions physiques et verbales avait presque doublé depuis l'année précédente passant ainsi de 127 à 245 et que 77% des agressions signalées au primaire étaient d'ordre physique. (Hachey, 2008) Jeffrey et Sun (2006) affirment que, contrairement à la pensée populaire, cette réalité ne découle guère de l'inexpérience des enseignants ni de leur incompetence. En effet, Neufeld (2006) explique que les élèves en troubles du comportement disposent d'un fonctionnement intégratif équivalent à celui d'un enfant d'âge préscolaire. Par conséquent, ils présentent un faible niveau d'autocontrôle à la fois comportemental et émotionnel, et ce, surtout au niveau de la colère. De ce fait, ils se montrent plus sensibles à la frustration et leurs manifestations se veulent plus explosives.

2.3 L'importance d'intervenir pour développer la gestion de la colère

2.3.1. Pour la classe spéciale

Selon Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004, p. 51) « un climat de classe négatif peut contribuer à augmenter les déficits d'attention, les troubles oppositionnels et les troubles du comportement des élèves ». Étant constituées d'élèves présentant cette même problématique, les classes spécialisées en troubles du comportement constituent un microsystème vulnérable et susceptible d'être ébranlé

par l'insécurité qu'instaurent les démonstrations de colère. En effet, de fréquentes manifestations de colère peuvent créer un effet d'entraînement et une expression agressive de cette émotion pourrait devenir la norme au sein d'une classe. Il va sans dire que le climat de cette dernière s'en verrait alors détérioré.

Une étude longitudinale (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005) a notamment établi que les élèves en classe spéciale étaient plus nombreux à accuser un retard scolaire comparativement aux élèves en difficulté de comportement intégrés en classe régulière (54% contre 17%). L'atmosphère se voudrait moins propice aux apprentissages ce qui ne ferait qu'accroître le retard scolaire que présentent fréquemment les élèves ayant de telles difficultés comportementales. Qui plus est, lorsqu'un élève se trouve en difficulté d'apprentissage ou qu'il accuse un retard, le fait de rencontrer des obstacles académiques peut occasionner des frustrations qui, tel qu'expliqué précédemment, sont à l'origine de la colère.

2.3.2. Pour l'enseignant et l'éducateur spécialisé en classes spéciales

Bien que Silberman (1969) signale les efforts déployés par les enseignants pour teinter de positivisme la relation maître-élèves en troubles de comportement, la majorité des recherches réalisées en ce sens établissent que les contacts entre les enseignants et ces élèves sont davantage axés sur l'aspect disciplinaire et caractérisés par de l'impatience, de la critique et des punitions. (Melnick et Raudenbush, 1986, dans Potvin et Rousseau, 1991) Ainsi, les intervenants éprouveraient de la difficulté à accueillir l'hostilité et la colère de ces élèves et la manifestation de tels comportements semblerait engendrer un impact considérable auprès des intervenants scolaires.

En effet, Royer (2006) explique que les enseignants qui travaillent auprès des élèves manifestant des conduites agressives sont placés dans une situation anxiogène. « Les intervenants scolaires se retrouvent [alors] en situation d'évitement

et d'épuisement. » (*Ibid.*, p.61) Par conséquent, il devient ardu pour ces enseignants d'entretenir une perception positive de leur efficacité tant au niveau personnel que professionnel. Bowen et Desbiens (2004) soulignent d'ailleurs que 40% des congés de maladie sont d'origine nerveuse chez le personnel scolaire, tandis que Royer (2006) affirme que 20% à 30% des nouveaux enseignants abandonnent leur carrière après cinq ans et que l'une des principales causes réside dans la difficulté à gérer un groupe en raison de la lourdeur des cas. Cette réalité conforte l'importance d'agir pour résorber la situation problématique qui règne dans les classes spécialisées.

2.3.3. Pour l'élève en troubles de comportement

Cette urgence d'agir réside également dans le souci d'aider l'élève qui présente des difficultés comportementales à exprimer sainement sa colère, étant donné l'impact à court, à moyen et à long terme d'une telle lacune autorégulatrice. Tel que mentionné précédemment, l'élève en troubles de comportement semble éprouver de la difficulté à maîtriser ses émotions, sa colère et, par conséquent, en vient à l'exprimer sous forme de décharge négative. Cette décharge non contrôlée peut conduire à des gestes pouvant être qualifiés de violents, tels que des menaces, des coups, des insultes et, à la limite, des agressions physiques. L'élève qui décharge ainsi sa colère en vient à perdre contact avec ses vraies émotions et il les évite. (Murphy, 2002) Par de telles manifestations, l'élève peut subir des interactions empreintes de tensions et de discordes de la part des intervenants. Il projette également une fausse impression aux autres et, progressivement, il peut venir à être craint, évité, méprisé ou rejeté par ses pairs. (Rousseau et Potvin, 1993) Il peut alors percevoir l'école comme un lieu hostile, désagréable et démotivant. (Bowen et Desbiens, 2004) Bref, l'élève devient plus susceptible de développer des problèmes scolaires et psychologiques importants.

D'autre part, les comportements agressifs et perturbateurs peuvent devenir récurrents et engendrer des conséquences importantes pour l'élève, sa famille et la

société en général. (Lochman, 2003, dans Beaumont, 2003) D'ailleurs, des recherches ont démontré que lorsque des schèmes de comportements colériques sont développés au cours des premières années scolaires, le risque de présenter des comportements antisociaux à l'adolescence croît de façon significative. (Tremblay, Le Marquand et Vitao, 1999, dans Beaumont, 2003)

À la lumière de ces faits, il devient opportun, voire même impératif d'intervenir afin d'aider les élèves en troubles de comportement à exprimer leur colère, mais aussi pour soutenir les intervenants qui œuvrent auprès de ceux-ci. En effet, étant au premier plan pour accueillir la colère des élèves, ils partagent leurs expériences. De ce fait, ils se situent au cœur de cette problématique. Force est donc de se demander comment ils sont outillés pour intervenir auprès de ces élèves.

3. PROBLÈME DE RECHERCHE

Ce questionnement met en lumière un malaise quant à la façon dont les élèves en troubles de comportement expriment leur colère; malaise qui est à l'origine de ce projet de recherche. Plusieurs programmes ont été mis en place afin d'intervenir auprès de ces élèves et pour leur offrir un enseignement social rééducatif. Quels sont ces programmes et pourquoi ne répondent-ils pas au malaise inhérent aux crises de colère?

3.1 Insatisfaction à l'égard des programmes d'intervention déjà en place

3.1.1. *L'approche behavioriste*

Devant des manifestations comportementales perturbatrices, colériques, agressives et parfois même violentes, les intervenants de classe spéciale choisissent souvent d'exploiter des techniques d'intervention qui découlent d'une approche behavioriste. (Gable *et al.*, 1991; Polsgrove, Derer et Rieth, 1996) En effet, les intervenants de classe spéciale élaborent consciencieusement des programmes visant

à intervenir dans le but de modifier un comportement, c'est-à-dire éliminer un comportement considéré perturbateur ou augmenter la fréquence d'un comportement considéré acceptable. Ils font donc appel aux renforçateurs, aux punitions, aux contrats de comportement, au système à paliers, aux systèmes d'économie de jetons, à l'autocontrôle et au retrait de la classe. Jones et Jones (dans Archambault et Chouinard, 1996) font le constat que ces enseignants en sont ainsi « réduits à utiliser la cajolerie et la "corruption" (les récompenses) pour faire agir les élèves, ou la punition et le retrait pour faire cesser des comportements. » (p. 248)

Pour certains auteurs tels que Kerr et Nelson (1989) et Koegel, Rincover et Russo (1982), l'efficacité de cette approche a été démontrée, de sorte qu'elle est largement exploitée auprès des élèves qui présentent des difficultés comportementales et émotionnelles. Néanmoins, elle ne fait pas l'unanimité. En effet, ces méthodes ont été vivement critiquées par divers auteurs et associations tel que Neufeld (2006) et Polsgrove *et al.* (1996). Ceux-ci décrivent ce mode d'intervention qui ne fait que « supprimer momentanément le comportement inacceptable [et qui ne produit] aucun effet durable et ailleurs qu'à l'école. » (*Ibid.*, p. 1) L'intervenant en classe spécialisée se voit donc pris au sein d'un débat houleux duquel aucune solution ne ressort. Que doit-il donc faire lorsqu'il est devant un élève en colère? Il ne doit pas le punir, mais alors comment peut-il l'aider à se recentrer?

3.1.2. *Les programmes d'enseignement des habiletés sociales*

Certains milieux scolaires qui accueillent des classes spécialisées en troubles de comportement font quant à eux appel à des programmes visant le développement d'habiletés sociales et affectives. Le tableau 1 (p. 28) brosse un portrait succinct de ces différents programmes.

Tableau 1
Programmes exploités dans les classes primaires visant le développement d'habiletés sociales et affectives

PROGRAMME	CLIENTÈLE	DESCRIPTION
Vers le Pacifique 	Élèves du primaire	Développé dans les années 90, ce programme vise à rendre les élèves acteurs et actifs dans la lutte contre la violence. Il tend à promouvoir les conduites pacifiques chez les jeunes et la médiation dans la résolution de conflits en milieu scolaire.
PARC: programme d'autocontrôle, de résolution de problèmes et de compétence sociale	Élèves du primaire ayant des troubles du comportement surréactifs	Basé sur une approche comportementale-cognitive, ce programme vise, par la pratique, le renforcement, le modelage et la résolution de problèmes, l'apprentissage de l'autocontrôle et des habiletés sociales chez les élèves.
PACTE: programme de développement d'habiletés socio-affectives		Inspiré par la thérapie de la réalité de Glasser, ce programme tend à créer un lien de confiance avec l'élève et à l'aider à faire des choix, à réfléchir aux impacts de ces derniers et d'en assumer les responsabilités.
BRINDAMI 	Élèves de 2 à 4 ans	Ce programme vise le développement d'habiletés sociales de base (prendre contact, faire des demandes et accepter le contact des autres), d'habiletés de communication (écouter l'autre, identifier et exprimer des émotions) et d'habiletés d'autocontrôle (attendre son tour, tolérer une frustration).
FLUPPY 	Élèves du préscolaire	Par le biais de courtes histoires jouées par des marionnettes, les enfants apprennent à développer les habiletés sociales dont ils ont besoin pour bien se comporter dans un groupe; ils apprennent à reconnaître et à communiquer leurs émotions et ils développent leurs habiletés à résoudre les problèmes.
TECHNIQUES D'IMPACT	Élèves de tous âges	Les techniques d'impact touchent les émotions de la personne et lui permettent de réfléchir sur son comportement en utilisant des images ou des objets, de même que toutes les formes de communication.
F.O.C.U.S <i>Façons d'Obtenir le Calme Utile à la Socialisation</i>	Élèves de 5 à 12 ans	Grâce à Farfouille, le personnage vedette de cette trousse, les élèves sont amenés, par l'entremise du cahier d'activités, à contrôler leur agitation et à augmenter leur niveau de concentration. La trousse prévoit des fiches de réflexion et des diplômes. Les pictogrammes reviennent dans chaque activité et permettent d'ancrer les solutions de centration dans le cerveau des élèves.

Il est à noter que l'apport de ces programmes est considérable et l'évaluation qui a été faite de ceux-ci semble démontrer que les principes sur lesquels ils s'appuient portent fruit. En effet, l'étude sous-jacente à la mise en place du programme Fluppy (voir tableau 1, p. 28), par exemple, a permis à l'équipe du GRIP⁶ de tracer le profil des garçons qui recourent fréquemment aux gestes agressifs tout au long de leur parcours scolaire et qui deviennent des adolescents et des adultes violents. L'efficacité de ce même programme a également été démontrée lors d'une étude longitudinale. (Vitaro et Tremblay, 1994) Il en est de même pour le programme PARC qui a établi que « l'entraînement aux habiletés sociales permet d'améliorer sensiblement le répertoire comportemental des enfants. » (Desbiens et Desrosiers, 2002, p. 5)

En dépit des résultats positifs engendrés par les programmes présentés au sein du tableau 1 (p. 28), une insatisfaction demeure: nul n'aborde le rôle de l'intervenant. Tous se centrent sur l'enfant et avec raison. Or, la colère des enfants fait naître la colère des adultes (Murphy, 2002). Par conséquent, l'intervenant qui doit intervenir auprès de l'élève en colère se veut impliqué émotionnellement dans la situation.

Comment peut-il aider l'élève en colère si lui-même est interpellé par cette émotion? Doit-il étouffer sa propre émotion, afin d'intervenir auprès de l'élève? Que faire quand l'élève déborde, se désorganise? Les conséquences et les contraintes physiques sont-elles bénéfiques ou nuisibles? Quel rôle doit-il concrètement jouer auprès de l'élève en colère? Lorsque l'intervenant intervient auprès d'un élève en colère, comment peut-il tirer profit de l'environnement physique?

Voilà le nœud des programmes présentés au tableau 1 (p. 28). Ils axent sur l'enseignement d'habiletés sociales et sur l'enseignement émotionnel, mais la place de l'intervenant en tant qu'acteur lors de l'expression de la colère de l'élève y est

⁶ Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant

omise. De plus, il n'y est pas traité des diverses façons par lesquelles l'élève peut passer pour exprimer sa colère: que faire avec l'élève qui requiert un défoulement physique qui ne peut être exprimé dans la classe et ce, par souci des autres élèves? Il a été démontré que la colère est une émotion normale et saine, mais comment l'intervenant peut-il aider l'élève à l'exprimer sainement, sans qu'il n'emprunte la voie de l'agression ou de la violence? Comment peut-il encadrer la colère, sans l'étouffer? Et si son rôle ne consistait pas à intervenir sur le comportement, mais à accompagner l'élève dans l'expression de sa colère?

3.2 But de la recherche

En résumé, le portrait de la situation, en 2005, des classes en troubles du comportement de la commission scolaire Marie-Victorin révèle l'état alarmant de ces milieux à la fois pour la classe, les élèves et les intervenants. De fréquentes crises de colère sont observées et vécues au sein des classes spécialisées en troubles du comportement. Les élèves qui les fréquentent présentent un déficit émotionnel qui les amène à exprimer cette émotion d'une façon dérangeante pour la classe et les intervenants qui œuvrent auprès de ces élèves. Maints programmes ont été élaborés afin d'outiller les élèves en difficulté d'adaptation scolaire et sociale, mais aucun ne s'attarde spécifiquement à l'intervenant qui doit accompagner l'élève en colère. Le but de la recherche consiste donc à identifier les balises d'un accompagnement afin de remédier à la problématique vécue au sein des classes spécialisées en troubles du comportement.

3.3 Question de recherche

Étant donné les éléments présentés, la question qui sous-tend cette recherche est la suivante:

Comment accompagner un élève qui présente un trouble de comportement à exprimer sa colère de façon encadrée dans une classe spécialisée?

Plus précisément, la recherche tentera de répondre aux questions suivantes:

1. Quelles sont les composantes d'un accompagnement vers une colère encadrée?
2. Quelles sont les retombées d'un tel accompagnement chez l'élève présentant un trouble du comportement?
3. Pour l'intervenant, quelles sont les retombées de l'intégration d'un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée chez l'élève dans sa pratique?

3.4 Les objectifs de la recherche

Ces trois sous-questions nous amènent à énoncer les objectifs de la présente recherche. Ceux-ci sont au nombre de trois, soit:

1. Explorer les composantes d'un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée;
2. Noter les retombées d'un tel accompagnement chez les élèves en troubles du comportement;
3. Observer et noter les retombées, pour les intervenants, de l'intégration d'un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée chez l'élève en troubles du comportement.

Desbiens et Desrosiers (2002) affirment que la recherche joue un rôle indispensable dans les milieux scolaires afin d'implanter une action concertée et que c'est pour cette raison que « les chercheurs doivent continuer à se préoccuper de créer et d'expérimenter des modèles d'intervention adaptés à l'école afin que les jeunes présentant des difficultés de comportement puissent y réussir. » (*Ibid*, p. 7) C'est en ce sens que cette recherche visera également à partager l'expérience vécue par des intervenants dans l'accompagnement d'élèves afin de les amener à exprimer leur colère de façon encadrée.

3.5 Les limites de la recherche

Selon le MEQ (2000), les élèves ainsi identifiés «présentent des comportements agressifs ou destructeurs, répétitifs et persistants qui violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques et de défi constant à l'autorité. » (*Ibid*, p. 7) Les intervenants auprès de qui l'intervention sera réalisée œuvreront auprès d'élèves identifiés comme ayant un tel trouble et ils exerceront leurs interventions au sein d'une classe spécialisée.

D'autre part, des données récentes démontrent que les élèves présentant une telle difficulté sont davantage des garçons. De fait, dans un rapport traitant des élèves en difficulté de comportement au primaire, le Conseil supérieur de l'éducation (2001) précise que le primaire dénombre une fille ainsi identifiée pour 5,5 garçons en 1999-2000. Toutefois, Wilks (2000) affirme que « la colère est une disposition naturelle aux deux sexes. » (p. 108) Par conséquent, les garçons de même que les filles en troubles du comportement seront considérés dans cette recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

Cette recherche tend à explorer la manière d'accompagner un élève en troubles du comportement dans son expérience de la colère. Au sein de chapitre, il importe de préciser certains concepts que sont les classes spécialisées, les troubles de comportement, l'émotion de la colère et l'accompagnement.

1. LES CLASSES SPÉCIALISÉES

Dans le contexte scolaire québécois, il existe plusieurs regroupements afin de répondre aux divers besoins des élèves. La figure 2 présente les différentes alternatives de scolarisation sous forme pyramidale.

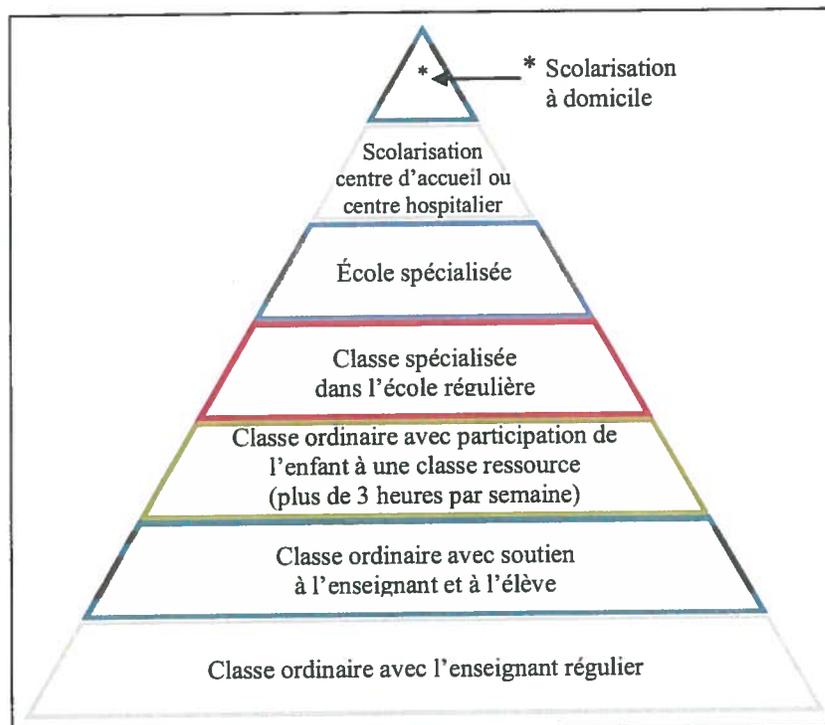


Figure 2 - Types de regroupement

Source: Graphique élaboré à partir des informations tirées du Gouvernement du Québec (1998). *Guide de la déclaration d'effectifs scolaire des jeunes en formation générale (DCS)*. Québec : Ministère de l'Éducation, p.165-166.

Selon la politique d'adaptation scolaire (MEQ, 1999), les élèves doivent être scolarisés dans le cadre le plus normal possible et c'est pourquoi la classe ordinaire doit être préférée à tout autre modèle d'intégration (niveau inférieur de la pyramide, figure 2, p. 33). Pour les élèves présentant des difficultés autant d'ordre comportemental que d'apprentissage, un service de psychoéducation ou d'orthopédagogie se doit d'être fourni à l'élève afin de le maintenir le plus longtemps possible dans un tel milieu (deuxième et troisième niveaux de la pyramide, figure 2, p. 33).

Or, pour les élèves qui manifestent des difficultés plus graves d'adaptation, la politique permet de référer ceux-ci à des regroupements où les effectifs sont réduits, ce que l'on appelle classe spécialisée (quatrième niveau de la pyramide, figure 2, p. 33). Ce niveau s'avère important dans le cadre de ce projet, puisque c'est au sein d'une classe spécialisée que cette recherche se déroulera.

Selon Legendre (1993), la classe spécialisée est « destinée à des élèves qui, en raison de certaines caractéristiques, sont regroupés afin de recevoir un enseignement plus adapté à leurs intérêts ou à leurs besoins particuliers. » (p. 216) Le recours à une telle ressource pour l'élève doit être privilégié lorsqu'il est possible de démontrer, par des évaluations psychosociales et à la suite d'une concertation de l'équipe multidisciplinaire, que les « difficultés d'interaction [de l'élève] avec l'environnement sont considérées significatives dans la mesure où elles nuisent [à son] développement ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituellement prises [à son] endroit. » (MEQ, 1992, p. 33)

Ces élèves sont ainsi regroupés selon leur problématique. Il existe donc différentes ressources spécialisées, dont des classes pour les élèves présentant une déficience intellectuelle, une audimutité, des troubles du langage, des troubles psychopathologiques, des difficultés graves d'apprentissage, des troubles du comportement, etc. (MEQ, 1999) Les élèves qui prendront part à cette recherche fréquentent une classe spécialisée en troubles du comportement.

2. TROUBLES DE COMPORTEMENT

Avant de définir le trouble de comportement, il importe de le distinguer du problème de discipline. Tremblay et Royer (1991, dans Létourneau, 1995) décrivent le problème de discipline comme un comportement inacceptable, mais facilement contrôlable par l'application de mesures d'encadrement et d'intervention prévues dans les règles de classe ou de l'école. Cependant, dans le cas d'un trouble de comportement, les manifestations des comportements dérangeants ou jugés inacceptables persistent et une application systématique d'interventions s'avère nécessaire. Ainsi, ce qui différencie un problème de discipline d'un trouble de comportement, c'est la fréquence, la durée et l'intensité du comportement inacceptable.

Ceci étant dit, il existe plusieurs terminologies pour décrire le phénomène du trouble de comportement. Toutefois, les chercheurs de même que les scientifiques ne parviennent guère à un consensus quant à la définition de ce trouble puisque la vision de celui-ci varie selon la sphère de recherche ou d'intervention au sein de laquelle ce trouble est considéré. Cette présente étude se penchant sur le trouble de comportement en milieu scolaire, c'est donc sous cet angle que celui-ci sera étudié.

2.1 Définition du trouble de comportement en milieu scolaire

Le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, plus connu sous l'abréviation DSM IV, présente une classification, sous cinq axes, des divers troubles pouvant être observés chez des individus. (American Psychiatric Association, 1996) Cette classification est fréquemment consultée par les professionnels de la santé, mais certains auteurs ont énoncé des classifications pour les milieux éducatifs, notamment Kauffman (1997, dans Goupil, 1997). Ce dernier recoupe sept catégories de problèmes de comportement ou d'adaptation, soit:

- 1) les désordres liés à l'activité et à l'attention;
- 2) les désordres de la conduite: l'agressivité ouverte;

- 3) les désordres de la conduite: le comportement antisocial couvert;
- 4) la délinquance, l'abus de substances et l'activité sexuelle précoce;
- 5) l'anxiété et les désordres qui y sont reliés;
- 6) la dépression et le comportement suicidaire;
- 7) les désordres liés à la schizophrénie et aux troubles envahissants du développement. (*Ibid.*, dans Goupil, 1997, p. 138)

Le Conseil supérieur de l'éducation (2001) s'est inspiré de la typologie de Kauffman (1997) afin d'édifier sa propre définition des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental que voici:

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

- de comportements surréactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...);
- de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).
- L'élève ayant des troubles de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite. (p. 80)

Le trouble du comportement peut ainsi se manifester de manière extériorisée ou intériorisée. Or, peu importe la forme que prend le trouble, les difficultés de l'élève requièrent des services éducatifs particuliers.

Tel que mentionné précédemment, cette recherche se déroulera au sein de classes spécialisées et les élèves qui fréquentent ces ressources manifestent de tels symptômes. Il

devient alors opportun de se questionner quant à la façon dont se développent les troubles du comportement.

2.2 Développement des troubles de comportement

Des chercheurs ont mis en lumière deux types de trajectoire menant au développement d'un trouble du comportement: celle du début précoce et celle du début tardif à l'adolescence. Ainsi, il a été démontré que certains jeunes n'ayant jamais présentés de difficultés comportementales au primaire développent un trouble du comportement au début de l'adolescence. (Moffit, Caspi, Dikson, Silva et Stanton, 1996)

Patterson, Reid et Dishion (1992) ont, quant à eux, découvert que chez certains élèves, les signes précurseurs du développement d'un tel déficit se manifestent en bas âge. En effet, de trois à sept ans, ces enfants présentent fréquemment des comportements oppositionnels, colériques et ils argumentent avec l'adulte. De leur côté, Webster-Stratton et Wooley Lindsay (1998) ont constaté que les jeunes enfants agressifs présentent des habiletés prosociales déficientes et qu'ils décodent difficilement les attitudes de leurs pairs à leur égard, leur prêtant ainsi des intentions hostiles. D'ailleurs, Stormont (2002, dans Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kalubi et Fortin, 2003) souligne que « les troubles de comportement extériorisés à l'âge préscolaire constituent un facteur de risque pour de futurs problèmes et pour des difficultés relationnelles avec les pairs. » (p. 40)

De fait, lorsqu'ils font leur entrée à l'école, ces enfants généralisent leurs schèmes comportementaux lacunaires au contexte scolaire. Ainsi, entre l'âge de sept à dix ans, leurs comportements déviants progressent et se raffinent. (Fortin et Royer, 2004) En classe, ceux-ci manifestent des comportements généralement perturbateurs et peu conformes aux normes établies. Slate et Saudergas (1986, dans Goupil, 1997) notent que les élèves présentant un trouble de comportement formulent trois fois plus de commentaires et interagissent quatre fois plus souvent avec l'enseignant comparativement aux élèves qui ne manifestent pas une telle problématique.

2.3 Causes et facteurs de risque

Même si les chercheurs disposent à présent d'éléments pouvant expliquer les différents processus au sein desquels les troubles de comportement se développent, les causes réelles et spécifiques au développement de tels troubles demeurent encore peu connues. Néanmoins, maintes hypothèses ont été émises quant à la présence de facteurs pouvant contribuer au développement et au maintien d'un tel problème comportemental. Ces facteurs de risque ne sont pas strictement tributaires de l'élève. En effet, tel que mentionné précédemment, l'élève interagit constamment avec différentes sphères de son milieu social et scolaire. Or, quand vient le temps d'expliquer l'origine des troubles de comportement, il importe de ne pas omettre le cadre dans lequel ceux-ci se présentent, de même que les influences externes subies par l'élève. Legendre (1993) évoque cette nécessité comme suit:

Antérieurement, on croyait que l'élève était le principal responsable de ses difficultés; c'était un « mauvais élève » ou même un « cancre ». Par la suite, on a eu tendance à attribuer au contexte scolaire la responsabilité des difficultés de l'élève. Actuellement, les écrits traduisent une tendance selon laquelle les responsabilités des difficultés des élèves sont partagées entre l'école, l'élève et la famille. (p. 22)

Le développement des troubles de comportement sera donc étudié de façon systémique au cours de cette analyse des facteurs de risque. De ce fait, ces trois angles, soit l'école, l'élève et la famille seront considérés dans l'examen qui sera ici fait de ces facteurs. Par la suite, la genèse des troubles de comportement sera étudiée sous l'angle de l'approche développementale.

2.3.1. *Facteurs de risque liés au milieu familial et socioéconomique*

Le milieu socioéconomique au sein duquel une famille évolue peut influencer le développement de comportements inadaptés. Les garçons seraient d'ailleurs plus sensibles à cette variable. Tremblay (1995, dans Goupil, 1997) a observé que lorsqu'ils vivent dans

un milieu socioéconomique faible, les garçons sont plus susceptibles d'adopter des comportements délinquants et déviants à l'adolescence et qu'ils se veulent plus à risque de présenter des problèmes de criminalité à l'âge adulte.

Outre le statut socioéconomique, le milieu familial joue un rôle marquant dans le développement de troubles de comportement chez un enfant. Kirk (1993, dans Goupil, 1997) dénombre en effet certaines variables familiales qui influent sur l'apparition d'une telle problématique: le divorce des parents biologiques, la consommation d'alcool ou de drogue, l'état dépressif des parents, la monoparentalité, le fait de compter plus de trois enfants dans une famille et la violence vécue dans la famille. De plus, Hetherington (1976, dans Goupil, 1997) atteste que l'absence de relation avec le père semble accroître la manifestation de comportements antisociaux, particulièrement chez les garçons.

La famille étant le milieu de vie principal de l'enfant, c'est au cœur de cet environnement que celui-ci sera placé en contact avec ses premiers modèles d'interaction et de conduite. Il va sans dire que l'enfant y sera grandement influencé et, par le phénomène du modelage, il reproduira les schèmes comportementaux observés. Ainsi, un dysfonctionnement du milieu familial, sur le plan relationnel et disciplinaire, peut amener l'enfant à adopter des conduites inadéquates.

D'ailleurs, la négligence parentale et la maltraitance provoquent des conséquences délétères importantes chez les enfants et sur leur développement. Gagné, Desbiens et Blouin (2004) évoquent la possibilité que les enfants victimes de maltraitance soient plus susceptibles de développer « des problèmes d'attachement et de régulation émotionnelle, ce qui les amènerait à éprouver des difficultés dans leurs relations interpersonnelles, puis dans leur adaptation scolaire. » (p. 280) McGee, Wolfe et Wilson (1997), quant à eux, affirment que les enfants ayant vécu de la violence, des abus ou de la négligence sont davantage sujets à extérioriser des comportements agressifs. Pollak (1997, dans Huffman, Vernoy et Vernoy, 2000) conforte cette idée que les enfants maltraités, comparativement aux autres enfants, présentent plus promptement et plus fréquemment de

telles réactions négatives; réactions qui refléteraient, selon lui, « un processus cognitif plus efficace et plus apte à s'adapter à un environnement menaçant et stressant. » (*Ibid.*, p.371)

Bien que les pratiques parentales et la situation familiale apportent un éclairage quant au développement de troubles de comportement, il n'en demeure pas moins que cette sphère ne met en lumière qu'un aspect de la réalité qui peut déterminer le comportement d'un enfant. Ainsi, la responsabilité n'incombe pas uniquement aux parents et c'est pour cette raison qu'il s'avère essentiel de considérer l'aspect scolaire.

2.3.2. *Facteurs de risque liés au milieu scolaire*

2.3.2.1 *Le climat de l'école ou de la classe*

Si la famille se veut le premier milieu de vie de l'enfant, l'école occupe le deuxième rang. Par conséquent, l'incidence de cette dernière sur le développement de comportements sociaux adaptés est considérable. Les résultats de l'étude longitudinale de Kaesen, Johnson et Cohen (1990, dans Beaumont, 2003) illustrent à merveille cette contribution. En effet, ces chercheurs ont établi que le climat d'une école et d'une classe marquait le comportement des élèves considérés comme étant plus fragiles. De fait, les données démontrent que le climat peut contribuer à l'augmentation des difficultés d'attention, des troubles oppositionnels et des troubles de comportement chez les élèves. Wayson (1982, dans Goupil, 1997) propose divers événements pouvant également constituer des facteurs prédisposant au développement de tels comportements: les modes de communication, les pratiques de résolution de problème, les relations entre adultes, les relations entretenues avec les parents, le sentiment d'appartenance des élèves à leur classe et à leur école, les approches pédagogiques et l'environnement physique de l'école et de la classe. À ce sujet, Weinstein (1979, dans Goupil, 1997) souligne qu'un nombre trop élevé d'élèves en classe pourrait provoquer une insatisfaction des élèves, une diminution de la qualité des interactions interpersonnelles et des attitudes agressives.

2.3.2.2 *Les attitudes de l'enseignant*

De plus, les attitudes adoptées par l'enseignant à l'égard des élèves peuvent influencer leurs comportements. L'effet Pygmalion⁷ joue ici un rôle important. En effet, le rendement scolaire de même que le degré de correspondance de l'élève aux attentes de l'enseignant quant aux normes comportementales modulent la perception de celui-ci à son égard. (Goupil, 1997) Qui plus est, le niveau de tolérance de l'intervenant, sa quantité d'énergie disponible, son sentiment de compétence, d'efficacité et de sécurité peut encourager la manifestation de comportements acceptables ou, à l'inverse, alimenter et même provoquer des comportements déviants. (Rousseau et Potvin, 1993)

Silberman (1969) a étudié ce phénomène maître-élève et ses recherches l'ont amené à regrouper les élèves selon quatre catégories, soit le type attachant, le type préoccupant, le type indifférent et le type rejeté. Les élèves qui présentent des difficultés d'ordre comportemental se situent dans la catégorie des élèves dits rejetés.

Selon les études de ce chercheur, mais aussi, plus récemment, celles de Rousseau et Potvin (1993), les relations maître-élève se veulent plus négatives avec les élèves de type rejeté puisque ceux-ci exigent plus d'attention et d'énergie de la part des enseignants. Cette réalité s'explique par l'hostilité et la défiance dont peuvent faire preuve les élèves en troubles de comportement. L'attitude et la disponibilité de l'enseignant varient également en fonction du sentiment de sécurité qu'il nourrit à l'égard des expressions d'agressivité d'un élève, de la dynamique du groupe et de la gravité des comportements manifestés par l'élève.

⁷ Goupil (1997, p.133-134) explique cet effet comme suit: « la présence d'attentes chez l'enseignant augmente la probabilité que le rendement de l'élève s'oriente dans le sens de ces prévisions et non dans le sens contraire ».

2.3.3. Facteurs de risque liés à l'élève

2.3.3.1 Les facteurs biologiques et le sexe des élèves

Goupil (1997) mentionne que les garçons sont plus nombreux à présenter des troubles comportementaux. Cette réalité tend à s'expliquer par la façon dont ils s'y prennent pour exprimer leur agressivité: les garçons emploient davantage leurs attributs physiques tandis que les filles privilégient les attaques verbales. Et l'agressivité physique dérange davantage à l'école. L'éducation socioculturelle et le conditionnement selon le sexe de l'enfant peuvent également encourager la manifestation des troubles de comportement. De fait, le recours à des gestes agressifs chez les filles est refoulé tandis que ceux-ci sont parfois approuvés, voire même encouragés chez les garçons.

Au-delà des différences entre les sexes, Massé, Desbiens et Lanaris (2006) affirment que le développement des troubles de comportement semble découler d'un ensemble de prédispositions biologiques qui viendraient perturber le système nerveux central et engendrer des déficits comportementaux. Ces prédispositions d'origine neurologique seraient occasionnées par une consommation d'alcool ou de drogue pendant la période périnatale, une exposition du fœtus à des toxines environnementales (plomb, métaux lourds, BPC, pesticides et herbicides) ou des atteintes cérébrales.

Ces chercheurs ont également noté une dysfonction au niveau du cerveau qui pourrait expliquer l'apparition des troubles de comportement. Ainsi, ils ont observé que certaines zones cérébrales, notamment le lobe frontal où se situent les zones responsables de l'attention, de l'organisation et du contrôle moteur semblaient moins actives chez les personnes présentant un déficit comportemental. Qui plus est, un taux plus faible de dopamine a été enregistré chez les élèves en troubles de comportement. La dopamine joue un rôle crucial dans la régulation de la motivation, de la conscience, du jugement, du sentiment de bien-être et du plaisir. L'abaissement du taux de dopamine et l'importance de son incidence chez l'individu pourraient expliquer les problèmes de comportement, tels que l'impulsivité, l'inattention et l'hyperactivité de ces enfants.

2.3.3.2 *Le tempérament de l'élève*

Selon Goleman (1997), le tempérament est cette « propension à susciter une émotion ou une humeur donnée, qui rend les gens mélancoliques, timides ou [colériques] » (p. 426). Cette disposition se veut d'origine biologique et elle s'avère être immuable. Selon Caron (2001), il existe quatre types de tempérament: flegmatique, mélancolique, sanguin et colérique. Les points forts et les points faibles de chacun de ces tempéraments sont repris à l'annexe B (p. 161).

L'environnement, autant familial, social que scolaire peut exercer une influence sur le tempérament de l'enfant. Ainsi, le tempérament irritable d'un élève peut être exacerbé par l'attitude d'une mère ou d'un enseignant impatient ou indifférent. (Japel, Tremblay, McDuff et Boivin, 1998-2002)

D'ailleurs, Werner et Smith (1992, dans Japel *et al.*, 1998-2002) considèrent que le tempérament d'un enfant peut constituer un facteur de risque ou de protection, et ce, selon le contexte. Les données de leur étude longitudinale tendent à démontrer qu'un enfant de tempérament facile, issu d'un milieu socioéconomique faible et d'une famille dysfonctionnelle, risque moins de développer des difficultés psychosociales qu'un enfant au tempérament considéré plus difficile, tel que colérique. Aussi, d'autres études (Caspi et Silva, 1995, dans Japel *et al.*, 1998-2002; Stormont, 2002, dans Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance) indiquent que la présence d'un tempérament difficile durant la petite enfance permettrait de prédire le développement de problèmes d'adaptation sociale et scolaire au cours de l'enfance, de l'adolescence ou de la vie adulte. De fait, « les coliques, les pleurs excessifs, le retrait, l'intensité des réactions, l'humeur négative, la difficulté à s'adapter aux demandes de l'environnement, le peu de flexibilité, l'irritabilité, la faible persistance, la difficulté à gérer son comportement sont des traits de tempérament fortement associés avec des problèmes de comportement extériorisés. » (Stormont, 2002, dans Schmidt *et al.*, 2003)

Bref, l'étude de la genèse des troubles de comportement démontre que le tempérament d'un enfant, sans constituer une cause indubitable, pourrait tout au moins accroître les risques de développer des difficultés d'ordre comportemental. D'ailleurs, il en est de même pour tous les facteurs de risque. En effet, la présence d'un seul facteur de risque n'influence pas considérablement les chances de développer un trouble de comportement chez un enfant. En fait, c'est la combinaison de variables qui accroît les probabilités de développer un tel trouble. (Rutter, 1985, dans Fortin et Royer, 2004; Stormont, dans Schmidt *et al.*, 2003)

2.3.4. Causes dans une perspective psychopathologique développementale

Les tenants de la psychopathologie développementale vont également dans ce sens. Sameroff et Mackenzie (2003, dans Faure et Perret, 2006) considèrent qu'il importe de considérer maints facteurs de risque en interaction plutôt que de chercher une seule cause directe. Dans une telle conception, les causes d'un trouble « ne sont jamais fonction de l'individu seul ni fonction de son contexte d'expérience uniquement. » (*Ibid*, p. 614) Au sein de cette école de pensée, il est toutefois considéré que le développement d'un trouble de comportement ne s'explique pas non plus dans un esprit systémique. De fait, les origines d'un trouble, tel que celui comportemental, s'expliqueraient davantage dans une perspective transactionnelle où la causalité ne peut être attribuée ni à l'enfant, ni à l'environnement. (Lewis, 2000, dans Faure et Perret, 2006) Ceux-ci étant en constante interaction, chacun s'influence et se transforme au contact de l'autre: de par ses caractéristiques, l'enfant influence son environnement qui lui, se module et intervient différemment. (Sameroff et Chandler, 1975, dans Faure et Perret, 2006)

2.3.5. Causes liées à un blocage dans le processus développemental

Dans cette même optique développementale, Neufeld (2005) nourrit la conviction que les problèmes comportementaux puisent leur origine dans le développement de

l'enfant. Or, loin de nier l'importance du modèle interactionnel de l'approche psychopathologique développementale, cet auteur affirme que les troubles du comportement sont engendrés par « un arrêt du développement ou [une] immaturité psychologique. » (Neufeld, 2005, p. 1) Ainsi, il mentionne que les élèves en troubles du comportement seraient bloqués dans leur développement et les manifestations de ce blocage se traduiraient par des difficultés d'apprentissage et de comportement. Faure et Perret (2006) confortent cette conception en affirmant que « la manière dont l'enfant négocie ses principales étapes de développement, les mécanismes d'adaptation qu'il met alors en œuvre, peuvent exercer des contraintes qui participent à la genèse d'un trouble. » (p. 320)

L'être humain naît donc avec la programmation cérébrale et le potentiel requis pour devenir résilient et être capable d'établir des relations harmonieuses et respectueuses. En dépit de cette capacité, ces qualités ne se veulent guère innées. Selon Neufeld (2005), le développement de celles-ci est tributaire de trois processus vitaux, à savoir l'émergence, l'adaptation et l'intégration. Ces trois processus de maturation distincts et non-séquentiels dans le temps se veulent responsables du passage de l'état d'enfant à celui d'adulte. Afin de concrétiser ce fait, une description des processus développementaux chez l'enfant sera présentée, de même qu'une explication des conséquences d'un blocage au sein de chacun de ceux-ci.

2.3.5.1 Le processus d'émergence

Le processus d'émergence est aussi connu sous l'appellation de processus d'individuation, de séparation ou d'actualisation de soi. Vander Zanden (1996) définit l'émergence comme « un processus consistant à devenir une personne distincte ayant ses propres valeurs, besoins et rêves. » (p. 210) L'acquisition de cette maturation émergente se traduit chez l'individu par de l'intérêt, de la curiosité, de la créativité, de l'indépendance, d'un sens des responsabilités et d'une passion de vivre. L'individu qui émerge parvient à fonctionner en dépit qu'il soit éloigné de ses figures d'attachement. Il se

montre capable de préserver ses idées, de prendre des risques, de s'aventurer, etc. Néanmoins, ce processus d'émergence peut s'avérer latent chez un enfant. (Neufeld, 2005) Diverses carences et dysfonctionnement au sein de son développement sont alors perceptibles, ce qui engendre des difficultés, voire des troubles de comportement. À l'annexe C (p. 162), certaines raisons qui expliqueraient, selon Neufeld (2005), que les enfants bloqués dans leur processus d'émergence éprouvent des troubles comportementaux sont présentées.

Neufeld (2005) insiste sur le fait qu'il s'avère vain de forcer le développement de ce processus. Il stipule que « les fruits du processus d'émergence ne s'acquièrent pas comme une leçon apprise: ils doivent se développer graduellement à l'intérieur de l'enfant » (p. 2) et ce développement est lié à la qualité de présence de l'intervenant.

2.3.5.2 Le processus d'intégration

Selon Neufeld (2006) l'enfant naît erratique, peu coopératif, impulsif, prompt, égocentrique, désagréables et avec une maîtrise de soi lacunaire. Ceci s'explique par le fait qu'à l'âge préscolaire, les enfants éprouvent de la difficulté à ressentir deux émotions ou deux sentiments à la fois. Il s'agit d'ailleurs d'une des limites du stade préopératoire (2 à 6-7 ans) de Piaget (1963, dans Vander Zanden, 1996), soit la centration. Incapables de considérer plusieurs aspects d'une situation, ils fixent leur attention sur une seule dimension, un seul sentiment, une seule vision. Ils présentent une conscience unidimensionnelle. L'expérience de sentiments mitigés s'avère alors impossible. (Neufeld, 2005) À ce stade, les enfants éprouvent également de la difficulté à ne pas confondre leur point de vue d'une situation avec celui d'un autre. L'égoïsme qui caractérise alors ces enfants les amène ainsi à poser des gestes en n'ayant en tête que leurs besoins: pour les enfants du stade préopératoire, leurs besoins devenant d'emblée celui des autres. (Vander Zanden, 1996)

C'est grâce au développement du cortex préfrontal, aux environs de 5 et 7 ans, que les enfants acquièrent l'aptitude à considérer deux aspects à la fois et, progressivement, à ne plus se confondre dans l'autre. Par conséquent, les enfants d'âge scolaire en viennent capables de ressentir une dissonance cognitive et émotionnelle intérieure. Ils parviennent en effet à intégrer ou à tolérer des impulsions, des pensées et des sentiments ambivalents, voire conflictuels. Ce faisant, cette ambivalence les amène à refréner leurs comportements agressifs et ainsi à réguler leurs émotions. Cette maturité sociale et affective ne se développe que dans le temps, et ce, par le développement du processus d'intégration.

Ainsi, l'enfant qui a développé ses capacités d'intégration ressent une ambivalence à l'égard de l'agression lorsqu'il est placé dans un contexte qui éveille chez lui l'envie de frapper, de briser ou de crier: il ressent l'envie d'attaquer, mais parallèlement, cette impulsion est tempérée par le souvenir des répercussions possibles, par le désir d'être bon, par la crainte du rejet, par la possibilité de perdre la proximité avec la personne, par la volonté de ne pas blesser, etc.

Or, les enfants bloqués dans leur processus d'intégration semblent éprouver de la difficulté à être partagés, à être ambivalents à l'égard d'une situation, de pensées ou de sentiments. Neufeld (2006) considère que ces enfants en troubles du comportement « sont restés à un niveau de fonctionnement d'intégration comparable à celui d'un enfant d'âge préscolaire [...] ce qui les rend très enclin à l'agressivité lorsqu'ils sont frustrés. » (p. 8)

À l'annexe C (p. 163), certaines raisons expliquant, selon Neufeld (2005), que les enfants bloqués dans leur processus d'intégration éprouvent des troubles comportementaux sont présentées. Ce développement se déroule dans le temps et c'est en ce sens que ce même auteur insiste sur le fait que « s'il est possible d'enseigner au jeune à agir de manière mature dans certaines situations, la maturité réelle et intégrée ne se développera qu'à travers un processus de maturation permettant cette intégration » (*Ibid.*, p. 5), d'où l'importance pour l'intervenant d'accompagner l'élève sans le hâter.

2.3.5.3 *Le processus d'adaptation*

Le troisième processus vital consiste en celui de l'adaptation. Neufeld (2006) explique ce processus comme suit: l'adaptation se veut « un processus d'évolution personnelle qui permet aux humains de changer pour le mieux lorsqu'ils sont confrontés à des circonstances frustrantes, de développer une capacité de résistance et de réaction face aux expériences vécues. » (p. 9) Tel que présenté à la figure 4 (p. 53), l'enfant confronté à une situation qui ne peut être modifiée, rencontre un mur de futilité, il reconnaît qu'il est inutile d'investir autant d'énergie à changer une situation qui ne peut être transformée. Alors, il doit lui-même changer et s'y adapter.

Selon Neufeld (2006), le fait de passer d'un état de colère à un sentiment de tristesse démontre que le processus d'adaptation suit son cours. S'ensuivent alors les larmes que Neufeld désignent « larmes de futilité »⁸. Ces larmes démontrent que le système limbique en est arrivé au constat qu'il n'y a plus rien à faire d'autre que pleurer. Toutefois, plus l'individu vieillit, moins les larmes associées à la futilité seront nécessairement présentes pour éprouver un sentiment de futilité. Par contre, elles le sont en début de développement et c'est là que les enfants qui vivent un blocage dans ce processus stagnent. Ils en viennent à se défendre contre cette vulnérabilité. Les raisons pour lesquelles l'élève bloqué dans son processus d'adaptation développe un trouble du comportement sont présentées à l'annexe C (p. 164). À l'instar des autres processus, ces aptitudes ne sont pas innées et ne peuvent être acquises par modelage ni faire l'objet d'un enseignement. Ici encore, l'intervenant se doit de jouer un rôle d'accompagnateur afin d'aider l'élève dans son processus développemental.

Ainsi, l'enfant suit un processus au cours duquel il est appelé à développer certaines aptitudes essentielles pour devenir un être émergent, intégré et adapté. Or, selon les tenants de l'approche développementale, l'élève en troubles de comportement ne réalise pas son plein potentiel en la matière, puisqu'il est bloqué dans son développement.

⁸ Ce concept sera explicité plus exhaustivement en page 51.

L'intensité et la profondeur de ce blocage varient. Cependant, plus ce blocage prend racine tôt chez l'enfant, plus son incidence serait grande sur le comportement et l'apprentissage de celui-ci.

Ce blocage résulte d'un état défensif. En effet, chacun des trois processus menant à la maturation nécessite que l'enfant se montre tolérant à l'égard du sentiment de vulnérabilité. Si l'enfant se défend contre celui-ci, le développement devient latent, puisqu'il se défend contre les sentiments de vulnérabilité qui le guiderait vers la maturation. (Neufeld, 2005)

Par exemple, le sentiment de plénitude est nécessaire pour pousser vers l'émergence. Cependant, l'enfant doit d'abord se permettre de ressentir un vide, un ennui d'autrui, une solitude, un désir d'aimer, avant de se laisser envahir par la plénitude. Le processus d'intégration, quant à lui, requiert l'intervention d'un sentiment de dissonance où l'enfant doit se permettre de douter et de ressentir des émotions ambivalentes, telles que la frustration et l'affection. Les émotions qui mènent à un sentiment de dissonance, que ce soit la honte, l'embarras, l'inquiétude et également un geste de bienveillance sont d'ailleurs hautement fragilisants. En ce qui concerne l'adaptation, c'est la futilité qui doit intervenir. Pour y parvenir, l'enfant doit en arriver à accepter qu'une situation est vaine et hors de son contrôle, ce qui le rend des plus vulnérables. Ainsi, en se défendant contre sa vulnérabilité, l'enfant en vient à perdre « les sentiments nécessaires à sa maturation. » (Neufeld, 2005, p. 14)

2.4 Manifestations des troubles de comportement

Ce blocage dans un ou plusieurs processus de maturation se traduit au quotidien par diverses manifestations, dont notamment le trouble de comportement. Duclos (1995) a relevé quatre éléments avec lesquels tous les élèves entrent en interaction, soit la réalisation d'activités d'apprentissage, les règles de fonctionnement de groupe, les

relations avec l'adulte ayant l'autorité et, finalement, les relations interpersonnelles avec les autres élèves. Les élèves en troubles du comportement éprouvent de la difficulté avec ces éléments du milieu scolaire et social. Les manifestations comportementales de ces difficultés sont énumérées à l'annexe D (p. 165).

Il est à noter que les comportements évoqués sont à la fois présents chez les garçons et chez les filles. En effet, il a été démontré au cours d'une étude longitudinale que les filles ne se distinguent pas des garçons de manière significative dans l'adoption de comportements perturbateurs. Cependant, il semblerait qu'elles présentent davantage des troubles intériorisés (isolement, pleurs, dépendance, etc.). (Julien et Heidi, 2000, dans Conseil supérieur de l'éducation, 2001)

2.4.1. L'impulsivité chez les élèves en troubles du comportement

En dépit du fait que, par l'adoption de comportements inadéquats, les élèves en troubles du comportement laissent présager qu'ils sont très peu sensibles à la réalité extérieure, il en est tout autrement. En effet, ils privilégient la satisfaction immédiate de leurs besoins, idées et émotions au détriment de ce qui se déroule à l'extérieur d'eux, soit les personnes, les objets et la réalité spatiotemporelle. Leurs comportements se veulent donc empreints d'impulsivité. (Duclos, 1995)

Goleman (1997) affirme que « ces enfants sont émotionnellement vulnérables en ce sens que le seuil au-delà duquel ils se froissent est très faible; ils s'emportent plus souvent et pour des prétextes peu nombreux. » (p. 350) Cette intolérance à la frustration est considérée normale vers l'âge de deux ou trois ans et elle se résorbe habituellement par la suite. Or, chez les élèves en troubles du comportement, celle-ci semble prendre « des proportions inquiétantes au fur et à mesure que [ces enfants grandissent]. » (Zaczyk, 1998, p.92) Neufeld (2006) appuie cette idée en affirmant que les élèves en troubles du

comportement présentent un fonctionnement d'intégration comparable à un enfant d'âge préscolaire.

2.4.2. L'agressivité chez les élèves en troubles du comportement

Outre l'impulsivité, leurs comportements peuvent être caractérisés par de l'agressivité physique, émotive ou psychologique (Neufeld, 2006). Cette agressivité peut s'exprimer sous deux structures bien distinctes: de manière indirecte et de façon directe ou physique. Les filles en troubles de comportement font davantage usage d'une forme d'agressivité indirecte qui « consiste à manipuler pour tenter de nuire à autrui tout en évitant la confrontation directe » (Conseil supérieur de l'éducation, 2001, p. 20). Toutefois, en vieillissant les garçons en viennent également à utiliser ce type d'agression.

Bien que présente chez les élèves en troubles de comportement, l'agressivité indirecte ne se veut pas la plus commune. En effet, la plus manifestée chez ces élèves demeure l'agressivité dite directe qui « résulte d'un comportement [visant] à faire du mal [intentionnellement] à une autre personne (physiquement ou verbalement) ou à causer des dommages matériels. » (Atkinson, Atkinson, Smith et Bem, 1994, p. 400)

Directement ou indirectement orientée, l'agressivité est présente chez les élèves en troubles de comportement. Certains élèves privilégient un mode d'expression plus passif dans la manifestation de leur agressivité tandis que d'autres optent davantage pour une affirmation caractérisée par l'action. La figure 3 (p. 52) brosse un portrait de la diversité des formes que peut prendre l'agressivité chez ces élèves: de la plus réservée à la plus démonstrative.

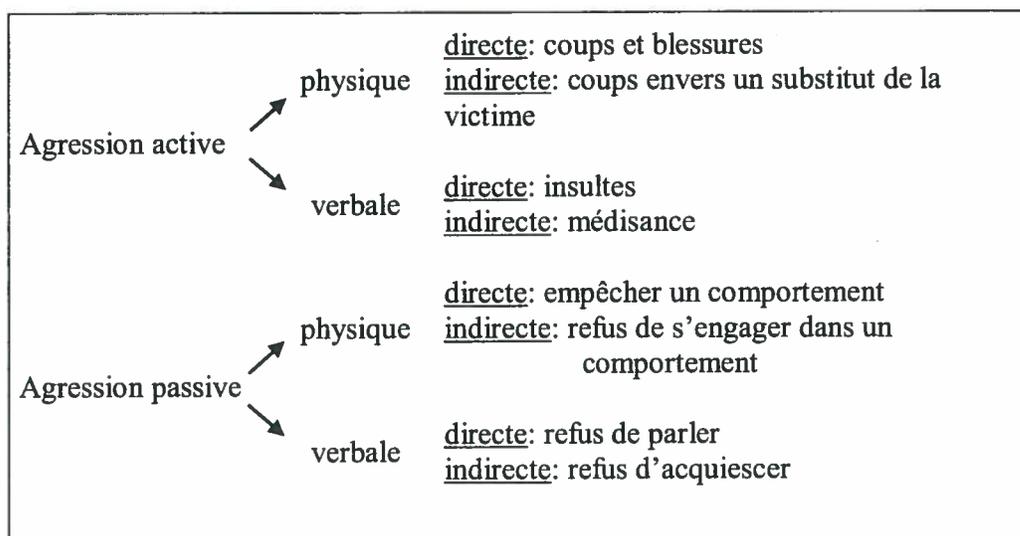


Figure 3 - Types d'agression selon Buss (1961)

Source: Buss (1961), dans Zaczyk, C. (1998). *L'agressivité au quotidien*. Paris: Bayard Éditions, p. 63.

Neufeld (2006) illustre la présence de l'agressivité chez les élèves en troubles du comportement en se référant à un rond-point qui est présenté à la figure 4 (p. 53). Cette figure comporte une entrée (frustration) et trois sorties (changement, adaptation et attaque). C'est la frustration qui amène l'élève à faire son entrée dans le rond-point. Celle-ci naît chez l'enfant pour signaler une insatisfaction, un déséquilibre. Au premier abord, l'enfant tentera d'apporter des changements pour altérer la situation et cette réaction s'avère des plus logiques. Or, l'enfant en troubles de comportement se montre très peu conscient de ses sources de frustration. De fait, « moins [l'élève] est conscient de la source véritable de sa frustration, plus [il] se trompera de cible en essayant de changer les choses. Et plus [il] se trompera en essayant de changer les choses, moins [il] réussira à réduire sa frustration. » (Neufeld, 2006, p. 3) Dans d'autres cas, la situation ne peut être changée, étant hors du contrôle de l'élève.

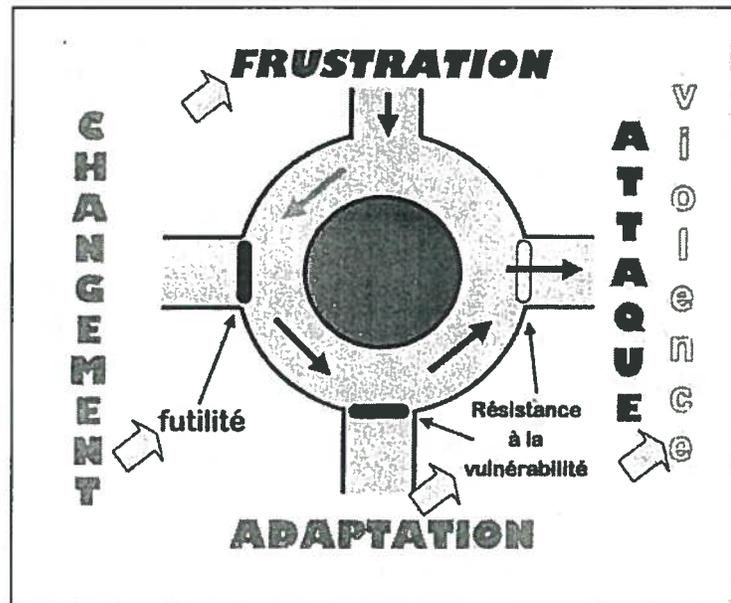


Figure 4 - Modèle explicatif de l'agressivité

Source: Neufeld, G. (2006). *Le problème de l'agressivité: Travailler avec des jeunes ayant des problèmes d'agressivité et de violence*. In. Colloque Gordon Neufeld. Montréal, p. 11-12.

Les enfants qui ne présentent pas de difficultés comportementales réaliseront qu'il est vain de persister dans cette voie. Cette prise de conscience permet au sentiment de futilité de se substituer au sentiment de frustration de l'enfant. Neufeld (2006) explique que l'indice perceptible de cette prise de conscience réside dans l'apparition des larmes. Il prend forme grâce à la partie du cerveau qui gère les émotions, soit le système limbique. En effet, ce dernier perçoit le sentiment de futilité qui s'installe et l'amygdale cérébelleuse, qui constitue le centre de commande de ce système, transfère des signaux pour activer les glandes lacrymales, responsables de produire les larmes. Le processus d'adaptation est alors en cours. L'enfant emprunte l'exutoire de l'adaptation. Son énergie est alors mutée: il ne tente plus de confronter le mur de futilité, ni de changer la situation. Il tente alors de se changer pour s'adapter à la situation; il expérimente alors ce que Dupuis (1992) appelle une colère encadrée.

Neufeld (2006) estime que « l'adaptation est un processus d'évolution personnelle qui permet de changer pour le mieux lorsque confrontés à des situations frustrantes [et de] développer la résilience et la débrouillardise à travers l'expérience. » (p. 5) Il s'agit là du rôle premier de la colère, de la frustration, soit amener l'individu à changer, à rééquilibrer une situation, une insatisfaction (Murphy, 2002).

Les larmes fragilisent l'être humain. Ainsi, pour se laisser envahir par un sentiment de futilité, il importe d'accepter de se placer en position de vulnérabilité. Or, les élèves en troubles de comportement, selon Neufeld (2006), se défendent. Ils résistent à leur vulnérabilité. Ils s'endurcissent et leurs larmes de futilité s'assèchent. Il devient alors ardu pour eux d'y avoir accès. Cet auteur explique cette réalité par le fait que ces enfants présentent un déficit en ce qui a trait à leur intelligence émotionnelle. Qui plus est, ils acceptent difficilement de ne pas pouvoir changer une situation dans leur vie. Ainsi, « plutôt que de se transformer en sentiment de futilité, la frustration poursuit son cours vers l'agressivité. » (*Ibid.*, p. 6) Il emprunte alors le troisième exutoire du rond-point, soit l'attaque; réaction que Dupuis (1992) qualifie de colère défoulée. De fait, l'émotion de colère se veut très active et l'enfant ressent le besoin d'expulser de son organisme cette tension intérieure, de l'éliminer.

Toutefois, cette décharge peut se transformer en violence lorsqu'elle vise à « agir sur quelqu'un ou à le forcer, contre sa volonté, en utilisant la force physique ou psychique. » (Larivey, 2002, p. 318) Cette forme d'agressivité exacerbée se manifeste par des réactions teintées d'intimidation, de menaces et de coups. Cette réalité s'expliquerait par le fait que les élèves ayant des troubles de comportement éprouvent de la difficulté à résoudre leurs problèmes en paroles et à s'engager dans la recherche de solutions. (Duclos, 1995) Ainsi, étant peu outillés pour gérer efficacement et pacifiquement leurs conflits, ils se montrent plus susceptibles d'exploiter des comportements favorisant l'escalade et la manifestation de conduites agressives. (Hartup, 1988, dans Beaumont, 2003)

Aussi ils démontreraient une forte propension à interpréter les situations et les intentions d'autrui comme étant hostiles, et ce, sans que ces dernières le soient réellement. Ils en viennent ainsi à négliger la réalité des faits. Ils recourent alors à l'agressivité ou à la violence pour exprimer leur colère. Ils puisent peu dans leur « répertoires de réactions alternatives » (Goleman, 1997, p. 350) que sont la politesse, l'humour, la communication pacifique pour gérer les conflits et les événements quotidiens ce qui, par conséquent, les amènent à développer des modèles opérants automatiques caractérisés par l'agressivité ou la violence. Neufeld (2006) apporte un bémol qu'il importe néanmoins de souligner, à savoir que « l'impression de violence est souvent subjective et peut varier d'une personne à l'autre, d'une culture à l'autre, d'une génération à l'autre. » (p. 3)

3. LA COLÈRE, UNE ÉMOTION À EXPRIMER

Le lieu de scolarisation et les caractéristiques propres à la clientèle visée au sein de cette recherche ayant été explorés, il importe à présent de préciser en quoi consistent les derniers concepts clés inhérents à cette recherche. Avant d'étudier le concept d'accompagnement, celui de la colère sera examiné. Pour y parvenir, la définition d'une émotion et les types d'expression de la colère seront tout d'abord présentés.

3.1 Les émotions

« Les émotions sont indispensables à la vie. Elles s'apparentent à des guides dont la fonction consisterait à nous aider à répondre à nos besoins d'êtres vivants. » (Larivey, 2002, p. 17) Ainsi, l'émotion est un signal interne qui permet à l'individu de veiller à prendre soin de lui et de constater si ses besoins, ses désirs ou ses attentes sont comblés. Selon Paré (1990, p. 7), les émotions « peuvent être considérées comme des vagues d'énergie qui nous traversent ». L'étymologie de ce mot vient conforter cette symbolique: le terme « émotion » vient du verbe latin *motere* signifiant mouvoir, tandis que le préfixe « é » désigne un mouvement extrinsèque. L'émotion prend naissance à l'intérieur de

l'individu mais elle s'exprime vers l'extérieur par des réactions qui varient en nombre et en puissance, d'où l'expression de Fillozat (2001, p. 22) « un mouvement qui sort ».

3.1.1. *La dimension cognitive et comportementale des émotions*

Outre l'aspect physiologique, l'émotion comporte également une dimension cognitive et comportementale, aussi appelée affective par certains auteurs. Ces trois éléments inhérents à l'émotion sont inextricablement liés et sont indissociables. Damasio (dans Hannaford, 1997) a d'ailleurs prouvé que « lorsque les émotions et le corps sont dissociés de la cognition, il n'y a ni comportement rationnel ni apprentissage. » (p. 68) Le processus émotionnel de Phillips *et al.* (1997, dans Murphy, 2002), reproduit schématiquement à la figure 5 (p. 57), traduit cette réalité.

Ce processus s'appuie sur le principe que l'émotion naît de l'interprétation de la situation en cours et non l'inverse. Les émotions sont donc déclenchées par des stimuli, des événements externes (changement dans la situation ou stimulus nouveau) ou internes (pensée, souvenir, sensation). Par l'entremise de ces processus cognitifs, l'individu interprète cette situation: il l'évalue en se référant aux normes sociales et à son bien-être personnel afin de déterminer si le stimulus perçu est agréable ou non, positif ou négatif. Le résultat de cette évaluation déterminera le type d'émotion de même que l'intensité et la nature des expériences physiologiques. Il y a donc production d'un état affectif en réponse au stimulus qui se manifeste à la fois par une réponse végétative (joie, chagrin, peur, colère, dégoût, etc.) et somato-motrice (gestes, voix, respiration, rythme cardiaque, etc.). L'intensité de ces manifestations est intimement liée à l'importance que revêt l'événement pour l'individu. L'émotion s'étant manifestée, il en revient alors à ce dernier de la réguler.

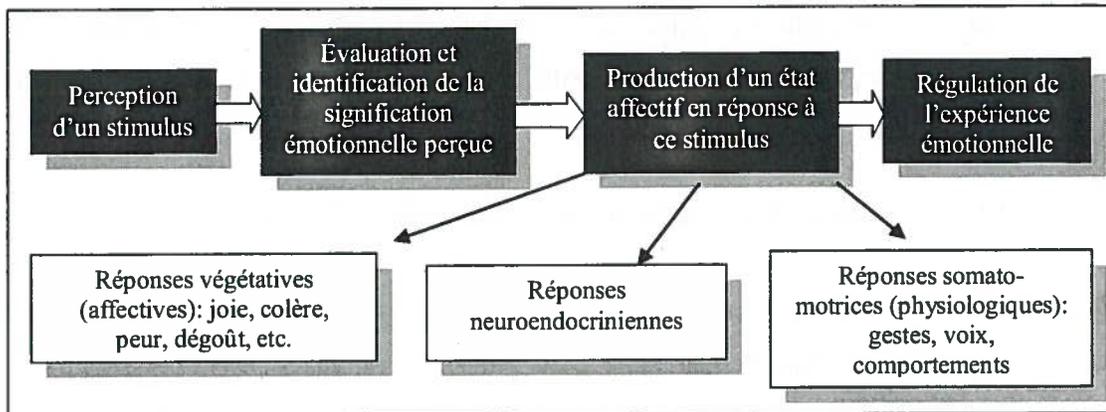


Figure 5 - Processus émotionnel de Phillips *et al.*

Source: adaptation de Philips *et al.* (1997) dans Murphy, T. (2002). *L'enfant en colère*. Montréal: Les éditions de l'homme.

3.1.2. Le cerveau limbique: lieu des émotions

Cette régulation de l'émotion présentée par Philips *et al.* (2003, dans Murphy, 2002) se réalise au niveau du cerveau limbique. Cette structure du cerveau provient des travaux de McLean (1964, dans Godefroid, 2007) qui a identifié trois niveaux dans le cerveau qui sont superposés l'un sur l'autre. Le premier niveau du cerveau se nomme le cerveau reptilien, le second, le cerveau limbique et le troisième, le néo-cortex. Ces trois niveaux de cerveau sont présentés à la figure 6 (p. 58).

Le cerveau limbique se veut le siège des émotions et des souvenirs. Sa fonction principale consiste à déclencher et à moduler les émotions, tout en permettant l'établissement de liens affectifs. Le cerveau limbique constitue le centre du plaisir, de l'agressivité et de la colère. À l'instar du cerveau reptilien, le système limbique est plus sensible aux gestes et aux intentions qu'aux discours verbaux. De plus, il se montre insensible à toute logique. Par conséquent, les émotions déclenchées au sein du cerveau limbique ne peuvent se résorber par le raisonnement. Enfin, le système limbique agit au même titre qu'un filtre. De ce fait, il sélectionne ce qu'il considère agréable ou désagréable, intéressant ou peu motivant. Il a d'ailleurs à noter que lorsque le cerveau limbique bloque devant un déplaisir, la motivation au travail, les capacités de raisonnement et d'apprentissage diminuent.

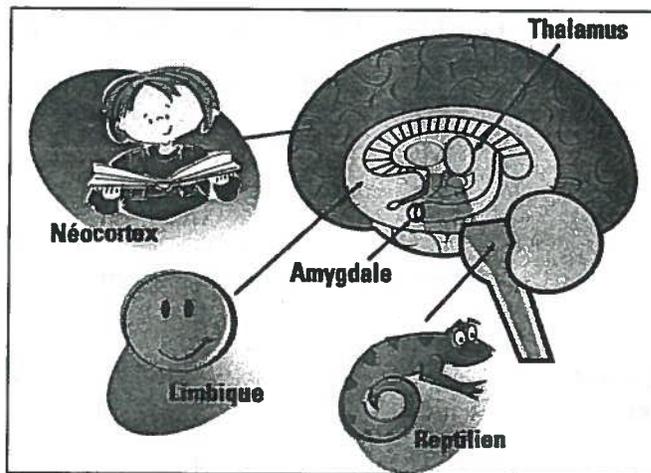


Figure 6 - Les trois niveaux du cerveau

Source: Gagné, P.-P. et Ainsley, L. (2003). *Cerveau... mode d'emploi ! Programme d'entraînement et de développement des compétences cognitives*. Montréal: Chenelière Éducation, p. 43.

Si l'individu n'est pas bloqué dans son système limbique, il peut accéder au cerveau du troisième niveau, soit le néocortex. À ce stade, il s'avère possible de réfléchir et de prendre des décisions. Le néocortex, c'est le cerveau de la logique où les quatre lobes du cerveau se déploient pour traiter les informations provenant du monde extérieur; traitement qui permet l'acquisition de nouvelles connaissances. Le néocortex perçoit également le langage et s'exprime par des moyens verbaux.

3.1.3. Les émotions: classification

Au cœur du système limbique, l'individu peut faire l'expérience d'une gamme d'émotions que les chercheurs ont classifiées selon des principes divers. Par ses recherches, Ekman (1999) a identifié des émotions fondamentales (primaires) qu'il considère innées, étant donné leur caractère universel. En effet, en s'appuyant sur la reconnaissance d'expressions faciales, il a découvert que certaines émotions étaient reconnues de par le monde, et ce, indépendamment des cultures. Les théoriciens qui acquiescent avec cette théorie reconnaissent entre sept et dix émotions primaires qu'ils

considèrent universelles. Le tableau 2 fait d'ailleurs état des émotions primaires proposées par différents théoriciens. Les listes varient quelque peu, mais tous comptent néanmoins la peur, la colère, le dégoût, la joie et la surprise.

Tableau 2
Émotions humaines fondamentales

Carroll Izard (1984)	Paul Ekman et Wallace Friesen (1975)	Robert Plutchik (1980)	Silvan Tomkins (1980)
Peur	Peur	Peur	Peur
Colère	Colère	Colère	Colère
Dégoût	Dégoût	Dégoût	Dégoût
Surprise	Surprise	Surprise	Surprise
Joie	Bonheur	Joie	Plaisir
Honte			Honte
Mépris	Mépris		Mépris
Tristesse	Tristesse	Tristesse	
Intérêt		Anticipation	Intérêt
Culpabilité			
		Acceptation	
			Détresse

Source: Huffman, K., Vernoy, M. et Vernoy, J. (2000). *Psychologie en direct*. Mont-Royal: Modulo éditeur, p. 373.

Certains théoriciens ont poussé plus loin cette catégorisation en intégrant les subtilités propres à chaque émotion qui varient selon le degré d'intensité. Karkhuff (1997, dans Shulman, 2005) a ainsi présenté les déclinaisons de sept émotions qui sont présentées au tableau 3 (p. 60). Ce modèle s'avère intéressant puisqu'il présente le continuum d'intensité propre à chaque émotion de base, ce qui permet de prendre conscience des formes que peuvent emprunter les émotions selon leur niveau d'intensité. Il y est démontré que la colère peut ainsi être vécue comme un simple agacement ou, à l'extrême, comme une rage. Autre fait intéressant, il associe un vocable varié qui peut s'avérer fort utile auprès des élèves en troubles de comportement.

Tableau 3
Catégorisation des émotions selon Karkhuff

Catégories	Forte intensité	Moyenne intensité	Faible intensité
Bonheur	euphorique, exalté, excité	gai, joyeux, heureux, fier	en paix, content, satisfait, bien, calme
Tristesse	désespéré, perdu, écrasé, brisé, fini, déprimé	rejeté, isolé, seul, blessé, déçu, triste	pas bien, pas en forme, « down », morose, mélancolique
Colère	enragé, furieux, dégoûté, révolté, exaspéré	irrité, frustré, fâché, « en maudit », contrarié	énervé, ennuyé, désappointé, agacé
Confusion	paralysé, aveuglé, paniqué, coincé	« fucké », confus, mêlé, dérangé, troublé	incertain, hésitant, soucieux
Peur	terrorisé, paniqué, terrifié, épouvanté, effrayé, angoissé	apeuré, tremblant, ébranlé, anxieux, inquiet	« insécure », craintif, mal à l'aise, nerveux
Faiblesse	raté, bon à rien, taré, humilié, épuisé, désespéré	découragé, impuissant, embarrassé, limité, démuné	las, faible, fatigué
Force	puissant, énergique, vigoureux	fort, brave, sûr de soi	en forme, solide, capable

Source: Shulman, L. (2005). *The Skills of Helping*. Illinois: Peacock Publishers, p. 77.

Dans son modèle, Plutchik (1980, dans Huffman *et al.*, 2000) considère à la fois l'intensité et la nature complexe d'une expérience émotionnelle (émotions primaires ou secondaires). Ainsi, il distingue huit types d'émotions, à savoir la peur, la surprise, la tristesse, le dégoût, la colère, l'anticipation, la joie et l'acceptation. Celles-ci sont définies comme des émotions simples, aussi présentées sous le terme primaire. Elles constituent l'ensemble des émotions proprement dites. Cet auteur reconnaît également l'existence d'émotions secondaires. À l'inverse des émotions primaires, celles-ci découlent d'un apprentissage influencé par la culture et résultent d'un mélange d'émotions primaires ou d'un amalgame d'expériences émotionnelles. La figure 7 (p. 61) présente la classification de Plutchik (1980, dans Huffman *et al.*, 2000).

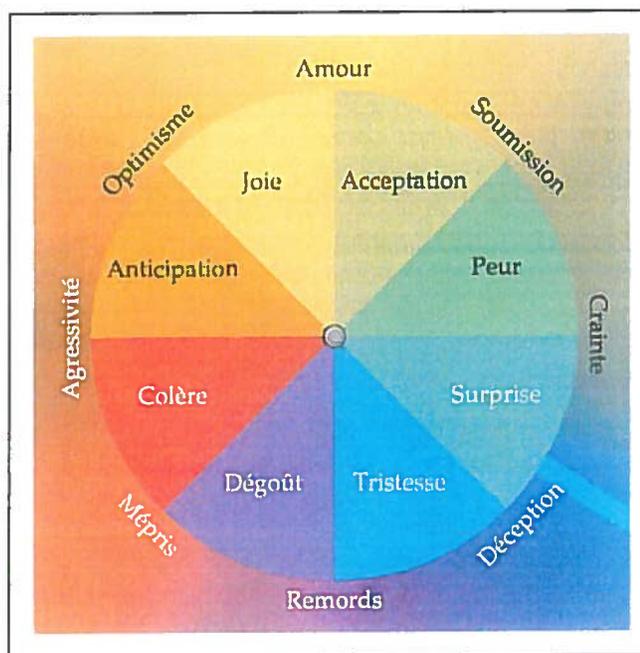


Figure 7 - Cercle des émotions selon Plutchik

Source: Huffnan, K., Vernoy, M. et Vernoy, J. (2000). *Psychologie en direct*. Mont-Royal: Modulo éditeur, p. 373.

Dans ce cercle, les huit émotions primaires considérées par celui-ci sont placées au centre. Plutchik (1980) a ainsi tenté de démontrer comment les émotions primaires s'allient pour former les secondaires qui sont placés dans le cercle extérieur. L'amour, par exemple, ne serait pas une émotion qui existe à l'état pur. Il est considéré comme une émotion secondaire qui serait une combinaison de joie et d'acceptation.

À l'instar de Karkhuff (1997), Plutchik (1980, dans Grivas, Down et Carter, 1996) a également considéré l'intensité des émotions dans sa classification. Ainsi, il a repris le cercle des émotions primaires et a décomposé chaque émotion selon leur intensité: chacune de ces émotions est donc présentée sous diverses nuances à la figure 8 (p. 62). Les huit émotions placées au haut de ce solide se veulent une version plus intense des émotions primaires: la colère devient rage, la peur se transforme en terreur. Des nuances moins intenses de ces émotions sont placées au bas de la figure. La peur se transforme alors en appréhension, la colère en contrariété.

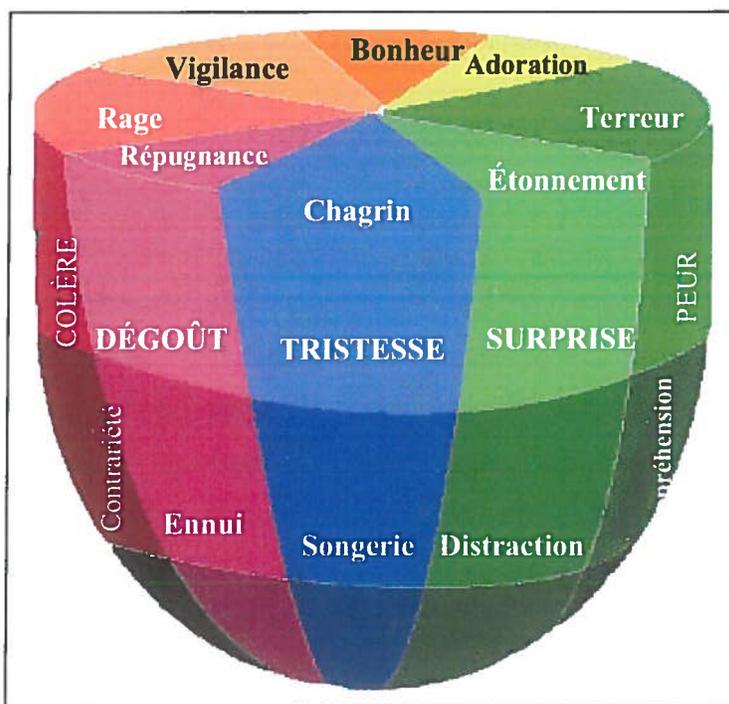


Figure 8 - Solide des émotions organisées en intensité

Source: Grivas, Down et Carter (1996). *Psychology Macmillan*. South Melbourne. p. 172.

3.2 La colère

La colère peut donc se manifester sous forme d'agacement, de contrariété ou de fureur, et ce, en fonction de son intensité. Mais au-delà de ces manifestations, en quoi consiste la colère? Selon Murphy (2000, p. 25), c'est « une réaction puissante, déclenchée par une émotion négative, qui aboutit à un comportement agressif d'intensité variable et pas toujours appropriée. »

Dupuis (1992) présente trois manifestations de la colère, à savoir le refoulement, le défoulement et l'encadrement. Les élèves en troubles de comportement présentent une forte propension à refouler et à défouler leur colère.

La tendance à refouler une émotion telle que la colère se veut un comportement véhiculé, voire même vanté par la société en générale. La colère semble être perçue

comme un état malsain qu'il importe de ne pas exprimer. Dans ce cadre, l'enfant apprend alors à réprimer, voire même nier cette émotion de peur de perdre le contrôle, de blesser ou de déplaire.

À l'extrême, certains défoulent cette émotion sur autrui sous forme d'agressivité verbale ou physique. Il s'agit là d'une décharge émotionnelle. Une telle manifestation de la colère est symptomatique d'une accumulation de tensions ou de frustrations. Sur le moment, la colère défoulée semble porter fruit, puisque la tension et l'anxiété diminuent. Or, Dupuis (1992) mentionne que lorsque ces colères défoulées se répètent, elles entraînent l'individu dans un cercle vicieux d'où il devient difficile de sortir.

Selon Dupuis (1992), la colère encadrée s'avère être le moyen le plus authentique et sain pour exprimer la colère. Ce modèle permet de choisir de quelle façon cette émotion sera exprimée et ce, de manière à se respecter tout en respectant l'autre ou l'environnement. L'encadrement ou la maîtrise de la colère requiert que l'élève se conscientise face à cette émotion, qu'il l'accepte, qu'il se responsabilise quant à son émergence et aux actions qui en découleront.

Goleman (1997), quant à lui, distingue deux types de colère: les colères subites et les colères réfléchies. Les colères subites se veulent davantage impulsives et s'apparentent à la colère défoulée ou refoulée décrite par Dupuis (1992). En revanche, les colères réfléchies s'avèrent plus calculées, plus cogitées dans le temps et elles peuvent prendre l'aspect d'une colère encadrée. Il va sans dire que les premières sont moins acceptées socialement et que les deuxièmes peuvent parfois paraître justifiées.

3.2.1. Rôle de la colère

La colère manifeste l'insatisfaction d'un besoin ou la présence d'un obstacle qui entrave le bien-être de l'individu. Elle est une émotion active, voire même primitive dont le rôle premier est de « fournir l'énergie nécessaire pour vaincre l'obstacle qui se dresse

devant nous. » (Larivey, 2002, p. 57) Le corps tout entier s'organise alors dans ce que Zillmann (dans Goleman, 1997) nomme la « préparation au combat. » En effet, la perception d'une menace, d'une injustice, d'une restriction, d'une humiliation ou tout autre stimulus qui gêne le bien-être de l'individu, provoque une réaction du système limbique. Dans un premier temps, il libère de la catécholamine qui entraîne une poussée d'énergie brève, mais assez vive pour permettre à l'individu de « se lancer dans une action vigoureuse. » (Goleman, 1997, p.96) Des changements physiologiques se déclenchent alors: augmentation du rythme cardiaque, augmentation de la respiration, diminution de la salive, sensation de faim, rougeur du teint, démangeaison derrière la tête, moiteur des mains, etc. (Wilks, 2000)

La poussée de catécholamine ne dure qu'un temps, mais lorsqu'une menace est perçue, le système limbique agit également sur l'amygdale en provoquant une excitation de la branche adrénocorticale du système nerveux. Cette action octroie au corps ce que Goleman (1997, p. 96-97) identifie comme étant une « tonicité de fond [qui maintient] le cerveau émotionnel en état d'alerte » qui peut s'étaler sur une période de temps plus longue. Ainsi, l'individu devient plus sensible et son seuil de tolérance se voit diminué: un simple événement ou stimulus peut engendrer une seconde bouffée de colère.

L'insatisfaction d'un besoin crée un déséquilibre dans la vie d'un individu et c'est là que la colère surgit afin de rétablir cet équilibre. Or, la colère est en soi une émotion saine. Ce qui la rend pernicieuse, c'est la façon dont elle est vécue, la puissance de la réaction déployée qui peut parfois s'avérer injustifiée. Murphy (2002) précise que la colère peut être normale et appropriée dans la mesure où elle permet de prendre les moyens nécessaires pour surmonter un obstacle, qu'elle sert un but d'adaptation. Ainsi, elle est salutaire pour aider l'individu à affirmer sa volonté, à communiquer ses idées lors d'un conflit, à prendre conscience qu'une situation ne va pas et qu'il est temps de composer avec celle-ci.

3.2.2. La gestion de la colère

« La colère est le mouvement de l'âme le plus difficile à maîtriser. » (Tice, dans Goleman, 1997, p. 95) Cette réalité découle du fait que cette émotion suit un cycle qui peut être amplifié par d'autres déclencheurs; cycle qui est présenté à la figure 9. Wilks (2000) explique ce cycle en précisant que « la colère commence avec un sentiment sous-jacent d'anxiété, de fatigue, de peur ou d'impatience. » (p. 109) Ensuite, la colère s'alimente d'elle-même et si l'individu ne fait pas le choix d'en sortir, elle prend de l'ampleur et peut conduire à l'explosion de rage.

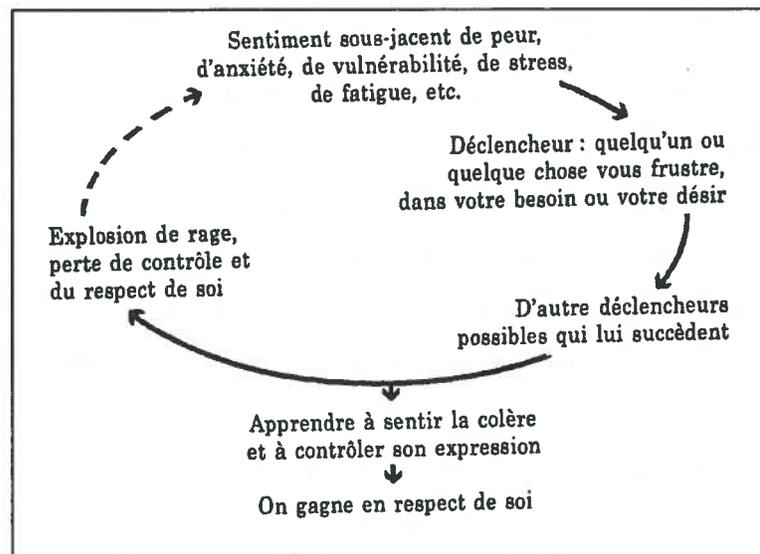


Figure 9 - Le cycle de la colère

Source: Wilks, F. (2000). *Les émotions: une intelligence à cultiver*. France: Le souffle d'or, p. 109.

À l'instar de Wilks (2000), Goleman (1997) affirme que « la colère se nourrit de la colère » (p. 98) et que lorsque la colère est alimentée, elle peut croître et mener jusqu'à une explosion et faire en sorte que le cycle se perpétue. En revanche, ces deux auteurs estiment que l'individu peut parvenir à maîtriser sa colère et sortir du cycle.

De fait, il s'avère possible de rompre le cycle de la colère et de faire le choix de s'en sortir. Pour ce faire, Wilks (2000) affirme que l'individu doit être en mesure de reconnaître les sentiments sous-jacents à l'émergence de sa colère et de ressentir les signes physiques précurseurs de la montée de colère. Ainsi, l'individu devient responsable de la manière dont il exprime sa colère puisqu'en « reconnaissant [qu'il est] en colère, [l'individu] a un certain contrôle sur la façon dont [il va] l'exprimer. » (*Ibid.*, p. 110)

Chabot (1998) estime quant à lui que contenir ses émotions, c'est poser un acte empreint de responsabilité. Maîtriser sa colère, c'est apaiser son esprit et utiliser les moyens requis pour pacifier sainement et rapidement cette agitation émotionnelle.

Ce même auteur propose une intervention en cinq temps pour maîtriser cette émotion, soit: (1) l'identification d'une émotion, (2) l'identification des pensées irrationnelles, (3) la neutralisation des émotions, (4) le changement des pensées irrationnelles et 5) la préparation à l'incontrôlable et à l'imprévisible.

Ce processus semble certes complexe pour des élèves en troubles de comportement. Or, des techniques de transformation de la colère peuvent leur être proposées afin de se recentrer et ainsi en venir à maîtriser cette énergie. Certains pourront recourir à des activités kinesthésiques (découper, tordre une serviette, relaxation, respiration, exercices physiques, etc.), tandis que d'autres préféreront réaliser un travail davantage intrapersonnel (visualiser, faire un dialogue intérieur, écrire, dessiner, lire, etc.) ou interpersonnel (jouer avec un ami, se confier, etc.).

3.2.3. *L'élève en troubles de comportement et la colère*

La colère peut être comparée à un iceberg: le sommet, ce qui transparaît, ce qui est évident, s'apparente à la colère. La partie submergée du glacier correspond aux émotions implicites, celles qui déclenchent habituellement la colère. En effet, la colère

n'existe pas à l'état pur. Elle est engendrée par un éventail d'émotions négatives telles que la douleur, la jalousie, le rejet, la peur, etc. L'enfant ainsi envahi se montre très rarement conscient des émotions sous-jacentes à son expérience émotionnelle. En se montrant incapable de reconnaître les véritables émotions à l'origine de sa colère, l'enfant demeure limité dans sa compréhension de la situation et de ses propres réactions. Murphy (2002) explique ce phénomène comme suit:

Sa réaction aux sentiments négatifs est à la fois trop rapide et trop extrême pour lui permettre de voir qu'elle a un déclencheur. L'enfant se vautre immédiatement dans sa colère, aveugle à la déception ou à l'exaspération qui en est la cause. La puissance de sa réaction l'aveugle à tout ce qui n'est pas colère. (p. 27)

Ainsi, la vision du monde que nourrit l'enfant en colère se veut déformée: il canalise son attention sur l'attaque reçue et cherche à se défendre. Il amplifie des détails et en omet d'autres afin de modifier la réalité à son avantage: il cherche ainsi à justifier ses comportements. Il s'avère incapable de converser avec quiconque lorsqu'il est submergé par cette émotion. Par conséquent, toute discussion se veut vaine à ce point puisqu'il est bloqué dans le cerveau limbique et n'a aucun accès à celui responsable du raisonnement, soit le néocortex. Lors d'un retour post-situationnel, le raisonnement qu'il déploie est déformé et peu logique. Il considère peu les nouvelles données et il se borne à ses propres souvenirs et conceptions. En effet, l'enfant en colère cherche à imputer la cause de celle-ci à autrui, même quand il en est incontestablement le responsable: quelque chose ou quelqu'un a provoqué l'apparition de cette émotion. En agissant de la sorte, il tente d'éviter d'assumer la responsabilité de ses actes et de ses sentiments. De surcroît, « il estime que les sentiments à eux seuls justifient une réaction puissante, même lorsque la réalité de la situation ne la justifie pas. » (Murphy, 2002, p. 68)

Toutefois, la colère ne conduit pas inéluctablement à l'agressivité verbale ou gestuelle. Neufeld et Maté (2005) affirment en effet que « c'est l'absence d'une solution plus civilisée que l'exacerbation de la colère qui mène à l'agressivité. » (p. 198) Les élèves en troubles de comportement savent peu comment réagir à cette émotion de façon

saine, donc ils « deviennent agressifs par défaut » (*Ibid.*, p. 202), d'où l'importance que revêt l'accompagnement de l'élève au sein de son processus de maturation. Sans brusquer le développement de l'élève, l'intervenant peut modeler et offrir des alternatives comportementales et inciter l'élève à comprendre ce qu'il ressent après en avoir pris conscience.

La problématique constatée dans les classes spécialisées concerne les explosions de colère. Elles se présentent fréquemment au cours d'une semaine. Il s'avère intéressant de constater qu'en dépit des déclencheurs variés, elles s'inscrivent dans un processus qui est prévisible et sensiblement similaire d'un enfant à l'autre. De fait, chaque crise progresse en suivant un nombre d'étapes donné. Certains auteurs tels que Beaumont (2003) reconnaissent cinq phases au processus de crise: l'apparition, le développement, la désorganisation, la décompression et la récupération. Murphy (2002), quant à lui, reconnaît quatre étapes à la crise, soit l'accumulation, l'étincelle, l'explosion et la retombée. Ce dernier modèle s'avère intéressant puisqu'il prend en considération le phénomène d'accumulation qui n'est guère négligeable pour l'intervenant soucieux de cerner les raisons et les besoins sous-jacents à l'expression d'une telle tension.

Or, le schéma de Walter, Colvin et Ramsey (1995, dans Georges, Chartrand, Tozzi et Martin, 2004) sera privilégié au sein de cette recherche puisque tout en considérant le phénomène de l'accumulation, ces auteurs discriminent clairement les différentes phases de l'accumulation. Tel que démontré à la figure 10 (p. 69), ces auteurs proposent ainsi un cycle qui intègre sept phases, à savoir le calme, l'activation, l'agitation, l'accélération, le point culminant, la décélération et la récupération. En recourant à un tel modèle, l'intervenant peut ainsi prendre une distance émotionnelle à l'égard de la situation afin de reconnaître les enjeux et les besoins dissimulés sous un comportement inadéquat, mais également déterminer les stratégies d'intervention efficaces selon chacun des niveaux de perturbation de l'élève. (Georges *et al.*, 2004)

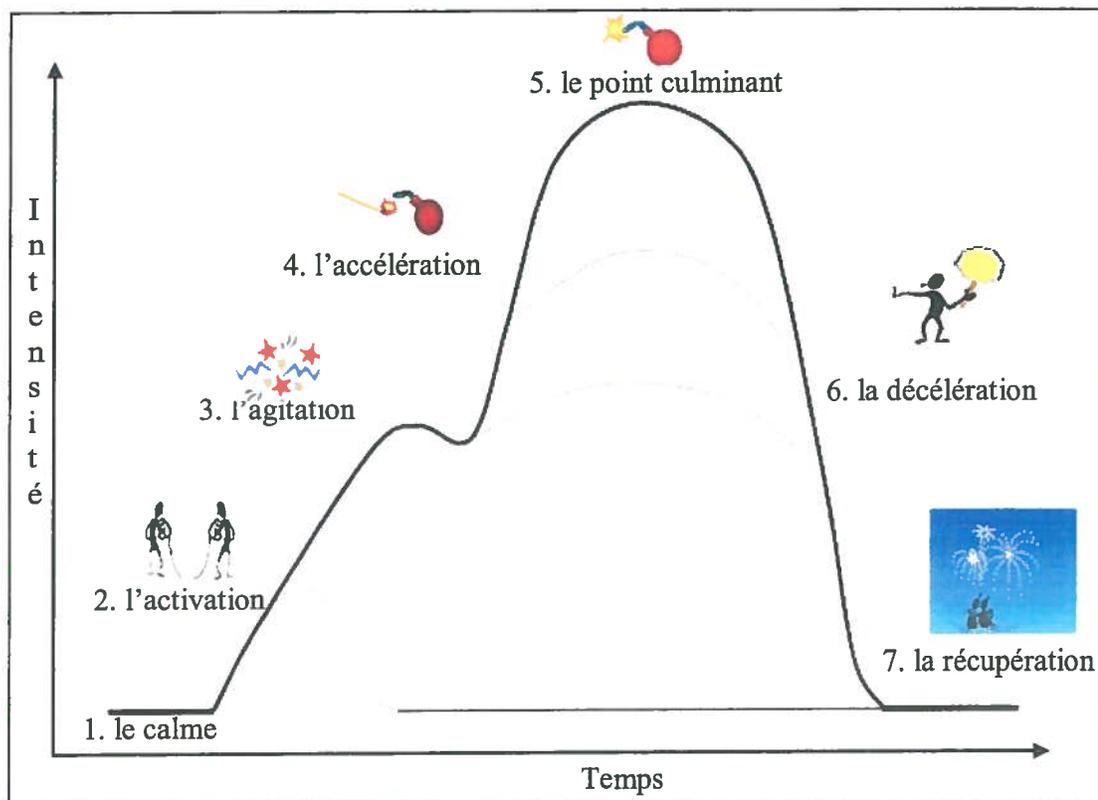


Figure 10 - Les phases du passage à l'acte

Source: Georges, P., Chartrand, P., Tozzi, R. et Martin, D. (2004). *La gestion des comportements agressifs: mieux prévenir pour mieux intervenir*. Montréal: Commission scolaire de Montréal, p. 17.

Lors de la première phase, le calme, l'élève se montre réceptif, conciliant et coopératif. L'élève est alors disponible aux divers apprentissages et enseignements. Il répond aux encouragements et respecte les consignes.

C'est la venue d'un élément perturbant qui amènera l'élève à la seconde phase, soit l'activation. À cette étape, un conflit, un changement au sein de la routine, une incompréhension, un refus ou une frustration vient fragiliser l'élève et le rend plus vulnérable. Les manifestations s'ancrent subtilement chez l'élève: soupir, légère tension musculaire, changement dans le regard, etc. Le niveau général d'agitation de l'élève augmente, mais il demeure toutefois disponible et ouvert aux interventions.

Si les frustrations ne sont pas résorbées ou que les besoins demeurent insatisfaits, l'élève entre alors en phase d'agitation. Il est alors possible de percevoir un accroissement de l'agitation (agitation des mains et du regard, faible concentration sur la tâche) ou une diminution de cette dernière (retrait du groupe).

Au cours de ces trois premières phases, l'élève peut accumuler un bagage de tensions physiques (faim, fatigue, blessure), émotionnelles (anxiété, peur, contrariété, tristesse, etc.) et cognitives (défaites, difficultés, pensées négatives, etc.). Autant il peut emmagasiner des expériences désagréables sur un long laps de temps avant d'exploser, autant il peut exploser promptement. À ce stade, il s'avère possible d'intervenir afin de contrer, voire prévenir l'aggravation de la situation. (Murphy, 2002) Pour ce faire, il est possible de reconnaître les signes précurseurs inhérents à l'enfant, d'être présent pour écouter l'enfant et le rassérer. Une attitude empathique permet également la résorption des tensions. (Massé *et al.*, 2006)

L'étape de l'accélération s'apparente à une étincelle qui vient alimenter le bagage émotionnel déjà saturé de l'élève. Il peut s'agir d'une pensée, d'une action bénigne d'un pair, d'une parole blessante, d'un refus. Bref, à ce stade, un seul événement vient provoquer la crise. Lorsque l'étincelle se déclenche, le comportement qui s'ensuit est teinté de paroles ou d'actes irrespectueux, déplacés, voire même agressifs. Pourtant, il importe de n'accorder que très peu d'attention, sur le moment, à cette manifestation de colère et d'axer l'intervention sur l'émotion latente. À cet instant, il s'agit de tenter de désamorcer la crise, bien que l'inertie ou le recours à une intervention malhabile puisse attiser la colère en cours. La diversion, l'écoute, le recul et l'humour peuvent ici être exploités. (Murphy, 2002)

L'accélération peut atteindre le point culminant et c'est là qu'explosent les tensions qui ne peuvent plus être contenues. Ces explosions peuvent revêtir diverses formes: « elles peuvent être silencieuses ou bruyantes, intenses ou modérées, brèves ou prolongées. » (Murphy, 2002, p. 46) Tel que présenté à la figure 4 (p. 53), l'agressivité

peut être passive ou active, directe ou indirecte. Ainsi, certains élèves opteront pour une explosion passive: refus de travailler, de collaborer aux demandes, etc. D'autres, quant à eux, se font remarquer: ils vocifèrent, injurient, menacent, frappent et détruisent le matériel environnant. Ils peuvent alors bousiller ou déchirer leurs travaux, casser des objets, lancer leur chaise, frapper les casiers, vandaliser les murs, etc.

À ce stade, le calme est de mise chez l'intervenant: il s'avère impossible d'apaiser un élève en le confrontant à de la colère (Massé *et al.*, 2006). Lorsqu'il est ainsi envahi émotionnellement, l'élève se montre très sensible au langage non-verbal de l'autre et celui-ci doit y accorder une attention particulière. (Murphy, 2002)

La phase de décélération succède à la crise par une diminution de l'escalade, de l'agitation motrice et verbale et, progressivement, l'élève reprend le contrôle de son comportement. En dépit de cette accalmie qui s'installe peu à peu, « l'enfant continue à nier la situation, il rejette le blâme sur les autres, évite la discussion et démontre peu de réceptivité aux directives de l'adulte. » (Georges *et al.*, 2004, p. 92) Il importe de ne pas effectuer de retour à ce moment, puisque la disposition de l'élève ne se révèle pas encore maximale. Le soutien et la fermeté semblent ici appropriés afin d'aider l'élève à accepter la situation. Neufeld (2005) soutient que pour parvenir à une telle acceptation, l'élève doit percevoir la futilité de persister dans une voie sans issue pour ainsi changer. C'est là que le processus d'adaptation prend tout son essor.

Lorsque la tempête s'apaise, que l'élève s'adapte à la frustration vécue, il entre dans la phase de récupération et il se montre alors disponible. Dès lors, un retour s'impose. « Bien que brèves, ces petites tornades peuvent déraciner des arbres et faire chavirer des bateaux » (Murphy, 2002, p. 50), d'où l'importance de discuter et de tenter de cerner l'émotion et la cause réelle de cette explosion. L'étape de la retombée s'avère essentielle. Il s'agit d'un moment de décompression où l'élève, retiré des regards de ses pairs, peut vivre pleinement son émotion (pleurs, désespoir, peur).

En dépit du fait qu'une crise de colère puisse ébranler émotionnellement l'intervenant, il importe qu'après avoir décompressé, il effectue lui-même le retour post-situationnel avec l'enfant. Il s'agit là d'un moment privilégié pour « reprendre contact, consolider le lien, et éviter que l'élève se sente abandonné par son [intervenant]. » (Massé *et al.*, 2006, p. 170) Quelques pistes pour guider un tel retour sont proposées à l'annexe E (p. 166). Ce retour est d'autant plus essentiel qu'il permet à chacun d'échanger sur la situation passée, mais aussi, il permet à l'élève de prendre conscience des torts causés à autrui et de les réparer.

Il va sans dire que la place de l'intervenant se veut primordiale, autant lorsque la crise est passée qu'en plein cœur de la tempête. Neufeld (2005) insiste sur le fait que l'intervenant ne doit en aucun cas brusquer les élèves dans leur processus de maturation et qu'il doit à tout moment préserver la relation établie avec l'élève. Mais en quoi consiste réellement le rôle de l'intervenant? Comment peut-il aider sans brusquer? C'est là que réside toute la subtilité de l'accompagnement.

4. L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES EN COLÈRE

Tel que démontré, le rôle de l'intervenant consiste à guider l'élève au cœur de cette colère. Cependant, il a été démontré, lors de la problématique, qu'une insatisfaction demeurait en regard des programmes disponibles pour aider l'élève en ce sens: le rôle de l'intervenant, en tant qu'acteur lors de l'expression de la colère de l'élève, y est omis. Lors de leur formation initiale, les intervenants apprennent un éventail de techniques d'intervention propices à gérer une classe. (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006) Néanmoins, les crises perdurent et persistent. Les intervenants sont dépassés et c'est ce qui a fait naître cette interrogation qui se veut le cœur de ce projet de recherche: et si le rôle de l'intervenant ne consistait pas à intervenir sur le comportement, mais à accompagner l'élève dans l'expression de sa colère? Dès lors, il importe de distinguer ces deux concepts.

4.1 L'intervention auprès des élèves en troubles de comportement

Le sens du mot intervention provient du verbe latin *intervenire* qui signifie se mêler de, s'entremettre, répondre de. L'intervention incite donc l'individu à se mettre en action. Massé *et al.* (2006) vont plus loin dans leur définition en présentant l'intervention comme « un geste que l'enseignant pose dans sa classe dans le but de modifier une interaction, de régler un problème ou encore d'influencer le déroulement d'une situation. » (p. 142) Ainsi, en plus d'inciter à l'action, l'intervention sous-tend une intention et elle cherche à modifier une situation en cours.

Dans le milieu scolaire, l'intervention vise à augmenter la manifestation des comportements souhaitables et à faire diminuer les comportements perturbateurs. Selon la politique d'adaptation scolaire (MEQ, 1999), les intervenants de classes spécialisées doivent mettre en œuvre des interventions adaptées aux besoins des élèves qui fréquentent leurs classes, et ce, afin de les amener à vivre des réussites, qu'elles soient académiques ou sociales. Plusieurs écoles de pensée peuvent alors influencer ou même inspirer l'intervention que dispenseront ces intervenants.

Afin de faire la lumière sur les différentes approches exploitées auprès des élèves en troubles du comportement, une synthèse non exhaustive de celles-ci est présentée à l'annexe F (p. 167). Certaines approches se fondent davantage sur le comportement observable, tandis que d'autres se centrent sur la collaboration école-famille ou encore sur les émotions de l'élève. Chacune comporte ses avantages et certaines même se recoupent. Inspirées de ces approches, maintes techniques d'intervention ont vu le jour. Renou (2005, dans Massé *et al.*, 2006) en propose un inventaire (annexe G, p. 168) qui est considéré « réussi et très profitable. » (p. 160)

Selon Massée *et al.* (2006), l'intervention auprès des élèves en troubles de comportement « s'effectue selon une perspective multimodale, c'est-à-dire qui tient compte de l'ensemble des approches nécessaires pour atteindre les objectifs établis à partir

des caractéristiques de l'élève. » (p. 87) En effet, les intervenants se veulent libres de choisir les modalités d'intervention qui seront appliquées dans leur classe et ils semblent puiser dans chacune d'elles afin d'édifier leur gestion de classe, et ce, selon les besoins des élèves ou de la situation. Côté (1992), quant à lui, qualifie d'éclectique cette pratique qui, loin d'être exclusive, s'inspire des différents courants de pensée ou théories.

4.2 L'accompagnement: un concept à préciser

L'action d'accompagner consiste, selon le Robert (1994), à « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui. » (p. 9) Ainsi, à l'instar du verbe intervenir, les racines latines du verbe accompagner signifient un mouvement, mais un mouvement qui se fait avec quelqu'un ou quelque chose, contrairement à l'intervention qui consiste à agir sur quelque chose.

Au quotidien, l'enseignant est perçu comme un accompagnateur en ce qui concerne la transmission et l'acquisition des connaissances. Il doit alors veiller à soutenir l'élève dans ses apprentissages en adaptant ou en diversifiant les notions à l'étude et les approches pédagogiques. Toutefois, le concept tel que perçu ici, soit celui d'accompagnateur dans l'expression d'une colère encadrée, est peu défini dans la littérature.

Julien (2007) indique qu'« accompagner un enfant, c'est offrir des balises et des repères pour l'aider à suivre son chemin. C'est l'assurer d'une présence dans les moments importants et lui permettre de garder l'espoir. » (p. 168) Il définit trois types d'accompagnement: celui des parents qui offrent un soutien et un amour inconditionnel, celui des éducateurs et des entraîneurs qui modélisent ainsi que celui des enseignants qui visent le développement de connaissances et de l'autonomie. Peu importe le type d'accompagnement, ce même auteur insiste sur le fait qu'il doit se fonder indubitablement sur le respect et la compréhension.

Massé *et al.*(2006) effleurent également ce concept en parlant du rôle de l'intervenant lors d'une situation de crise, soit celui d'être en relation d'aide. Dans un tel contexte, l'intervenant ne tend pas à contrôler la situation ou l'enfant, mais il vise davantage à aider. D'autre part, ces auteurs ne nient pas que l'accompagnement puisse permettre de modifier le comportement agressif, mais là n'est pas l'objectif. En effet, selon eux, la relation d'aide prend place dans le moment présent et elle ne vise pas la résolution de problèmes à long terme.

Neufeld (2005), quant à lui, aborde le concept d'accompagnement via un paradigme développemental. Ce type d'approche considère qu'il existe des stades développementaux au sein duquel l'enfant doit passer afin de développer sa maturité affective et sociale. Par une telle approche, l'intervenant tend à considérer l'enfant là où il est rendu dans son développement et à accepter le fait que certains stades n'ont pas été réussis. Ainsi, tel qu'explicité précédemment, l'élève qui présente des troubles de comportement serait bloqué dans son développement en raison du fait qu'il se défend contre sa vulnérabilité. Il éprouverait alors de la difficulté à prendre de la maturation pour devenir un être émergent, intégré et adapté.

Ce même auteur insiste sur le fait qu'aucun de ces processus ne s'enseigne telle une leçon académique, car ces processus se développent dans le temps: « ils doivent se développer graduellement à l'intérieur de l'enfant. » (Neufel, 2005, p. 2) Ces aptitudes ne sont pas innées et l'intervenant ne peut, par modelage ou enseignement, amener l'élève à passer outre un processus, à le développer. Le rôle de l'intervenant, dans cette optique développementale, ne consiste donc pas à forcer le développement de ces différents processus, que ce soit en encourageant ses manifestations ou en punissant ses manifestations contraires, tel que prescrit par l'approche behavioriste par exemple. Il doit cerner où l'enfant est bloqué, l'accepter et l'y rejoindre.

Perret et Faure (2006) abondent en ce sens en précisant « [qu'à] la différence d'autres paradigmes psychopathologiques (*i.e.* psychanalytique, cognitivo-behavioriste,

systemique), l'approche développementale n'est cependant pas associée à une technique d'intervention *per se*. » (p. 329) Cette réalité s'explique par le fait que chaque enfant est bloqué différemment dans son développement et qu'il n'existe pas de « clé universelle » (*Ibid.*, p. 329) pour répondre aux besoins distincts de chacun. Et c'est cette ouverture qui nourrit ce projet de recherche et qui incite à explorer la possibilité que la solution à la problématique vécue dans les classes spécialisées en troubles de comportement réside peut-être en un changement de pratique, soit d'un passage d'une pratique interventionniste à une pratique d'accompagnement.

En somme, l'intervention et l'accompagnement se rejoignent sur certains points, notamment le fait que ces deux approches poursuivent chacun un but éducatif précis. (Massé *et al.*, 2006)

Qui plus est, ces deux pratiques amènent l'intervenant à agir plutôt qu'à réagir. Par conséquent, l'intervention et l'accompagnement sous-tendent un questionnement de l'intervenant quant aux raisons qui incitent l'élève à adopter un comportement donné. Cela relève de l'action plutôt que de la réaction, qui, elle, se produit sur le coup de l'émotion. Ainsi, dans l'acte d'agir, l'intervenant, qu'il soit en intervention ou en accompagnement, adopte des attitudes telles que la compréhension, l'investissement, l'empathie, la confiance et le plaisir. Cette distinction entre l'agir et le réagir est présentée au tableau 4.

Tableau 4
Distinction entre agir et réagir

AGIR	RÉAGIR
Comprendre S'investir sans se blesser S'attacher avec empathie Semer Avoir et faire confiance Prendre plaisir	Ne pas comprendre S'investir en se blessant S'attacher avec sympathie Vouloir sauver Douter constamment Déplaisir, voire souffrance

Néanmoins, il existe une fine différence sémantique entre ces deux termes et celle-ci est fondamentale sur le terrain. De fait, l'intervention vise à amener un changement dans le comportement perturbateur manifesté, tandis que l'acte d'accompagner consiste à suivre l'autre dans son expérience de la colère.

4.3 Des attitudes de base essentielles à l'accompagnement d'un élève en troubles de comportement

Pour ainsi suivre le rythme de l'élève certaines attitudes de base s'avèrent nécessaires. Julien (2007) en dénombre quatre, soit l'apprivoisement, le partage, l'écoute et la compréhension. Massé *et al.* (2006) ajoutent l'empathie à cette liste, tandis que Paré (1993) ajoute le déploiement des énergies yin et yang.

4.3.1. L'apprivoisement et le partage

L'apprivoisement débute dès le premier regard. Apprivoiser consiste à observer l'autre afin de cerner sa personnalité, de reconnaître sa sensibilité et de décoder ses réactions. Tel que l'indique Julien (2007), ce stade d'apprivoisement varie d'un enfant à l'autre.

Chacun a ses particularités qu'il faut décoder et auxquelles il faut s'habituer. Il s'agit donc de développer une relation étroite qui permette à l'adulte de deviner les besoins de l'enfant, d'aller même au-devant, pour favoriser une relation chaleureuse. Si cette phase est sautée ou escamotée, les risques d'incompréhension et de friction sont grands. (p. 156)

En début d'année, l'intervenant doit donc prendre le temps de connaître ses élèves en troubles de comportement afin de s'assurer de pouvoir les aider efficacement, que ce soit dans la prévention de crise ou dans la proposition de moyens adaptés à leur personnalité et à leurs besoins.

Royer (2005) préconise également l'apprivoisement par l'intermédiaire de la technique du dépôt et du retrait qu'il explique ainsi:

Il s'agit de commenter, individuellement et en groupe, fréquemment et positivement, les comportements adaptés de tous les élèves de la classe, de les surprendre lorsqu'ils sont en train de réussir (un dépôt). Par la suite, il est plus facile de demander quelque chose de négatif (retrait) car on a déposé du positif dans le « compte de banque ». L'élément le plus important est de garder un solde positif dans le compte. (p. 91-92)

L'apprivoisement amène ainsi la création d'un lien d'attachement qu'il importe de préserver. Pour ce faire, l'intervenant doit entretenir cette relation en favorisant le partage, c'est-à-dire en accordant des moments privilégiés à l'enfant en l'invitant à partager ses activités, ses loisirs, ses émotions, ses idées, ses rêves. Réciproquement, l'intervenant partage ses sentiments, ses idées, mais aussi ses connaissances. Julien (2007) suggère que ce partage ne soit pas empreint de hiérarchie ou de pouvoir, « mais bien des qualités de sagesse et d'autorité chez l'adulte et de respect et de confiance chez l'enfant. » (p. 159)

4.3.2. *L'écoute*

Cette habileté à partager avec l'élève requiert des qualités d'écoute chez l'intervenant. Écouter, c'est « être attentif à l'autre, tenir compte de ce qu'il dit, exprime, de sa volonté, de ses désirs. » (Le Petit Larousse, 1996, p. 368) La réceptivité, le respect et l'objectivité se veulent des conditions nécessaires à la mise en place d'une écoute efficace. Écouter, c'est aussi savoir laisser émerger le silence pour permettre à l'élève autant qu'à l'intervenant de se recentrer et de se retrouver dans leurs pensées. (Julien, 2007)

Inspirée par les travaux de Rogers (1975), le concept de l'écoute active ou de l'écoute bienveillante a été développé afin d'accompagner l'autre dans l'expression de ses émotions. L'écoute active consiste, pour l'intervenant, à mettre en mots les émotions et les

sentiments exprimés implicitement par l'élève. Il s'agit d'une technique d'écoute plus fine que la reformulation car elle ne se limite pas à dire autrement ce qu'une personne vient d'exprimer, mais de décoder la dimension affective généralement non verbalisée.

Julien (2007) insiste sur l'importance d'écouter l'élève en troubles de comportement. D'ailleurs, cette attitude qu'est l'écoute est primordiale pour entendre la souffrance de ces élèves. En effet, cet auteur affirme qu'il s'agit d'une « attitude essentielle pour amorcer une action avec un enfant [...] c'est même la première étape si l'on veut trouver des solutions pour comprendre, accepter et accompagner nos enfants. » (*Ibid.*, p.148) Il suggère de créer un « espace de paroles » caractérisé par le confort et la sécurité; un lieu où chacun peut s'exprimer et se confier sans gêne. « Cet espace est comme un espace virtuel, mais il est bien réel. Il se construit sans barrières, sans contraintes et sans jugements, de sorte qu'il permet un mode d'expression bien sûr, mais sert surtout de lieu où s'évaluer et se recentrer. » (Julien, 2007, p. 146)

4.3.3. *La compréhension*

Écouter implique de s'arrêter et de tenter de comprendre la réalité de l'autre. La compréhension de l'enfant ne s'avère pas aisée puisque celui-ci se situe dans une réalité bien différente de celle de l'adulte. L'un est bercé par l'imaginaire, la naïveté et une énergie difficilement contrôlée, tandis que l'autre vit dans un monde de raison et de contraintes. Outre l'adaptation à la réalité de l'autre, la compréhension exige un apprivoisement qui amène la connaissance de l'autre. Cette connaissance permettra d'identifier les indices permettant « d'appréhender et de voir venir les comportements. » (Julien, 2007, p. 167)

Pour comprendre, il faut également être en mesure de décoder, ce qui signifie « d'analyser et d'interpréter une parole, un comportement, ce qui permet d'approfondir la connaissance de la personne et de mieux saisir ses expériences et ses besoins. » (Julien, 2007, p. 167)

À l'instar de Julien (2007), Neufeld (2006) insiste sur le fait que l'aptitude à comprendre sous-tend indubitablement l'acceptation de la réalité de l'élève et l'ajustement des perceptions. Cet auteur part du principe que les élèves en difficulté de comportement sont bloqués dans le développement de leur maturité. Ainsi, pour comprendre l'élève, il importe que l'intervenant change sa vision du comportement perturbateur pour le recadrer dans un contexte développemental. En changeant de vision, l'enfant qui fonctionne par imitation n'apparaît plus comme un « copieur », mais plutôt comme un élève bloqué dans son processus d'émergence. Dans « cette nouvelle optique, non seulement [l'intervenant] voit-il l'enfant différemment, mais ses comportements et ses problèmes apparaissent sous un angle différent » (*Ibid.*, p. 42), ce qui lui permet d'ajuster ses attentes et ses interventions.

Pour Sanfaçon (2005), comprendre, c'est aussi recadrer mais, contrairement à Neufeld (2006), cet auteur vise davantage à recadrer pour trouver la qualité du défaut présenté par l'élève. En changeant sa vision, le comportement provocateur d'un élève apparaît dès lors, pour l'intervenant, comme une manifestation de confiance; l'élève entêté devient persévérant, celui qui est intolérant démontre sa sensibilité, etc. Le tableau 5 présente différents recadrages proposés par Sanfaçon (2005).

Tableau 5
Recadrer sa perception de l'élève

Comportement		Recadrage
Entêté	→	Persévérant
Provocant	→	Confiant
Désobéissant	→	Autonome
Moqueur	→	Espiègle, taquin
Blâme les autres	→	Esprit critique
Intolérant	→	Sensible, exigeant
Inabordable	→	Sélectif

Source: Sanfaçon, C. (2005). *Il n'était pas comme les autres*. Montréal: Chenelière Éducation, p.87.

Au même titre que Sanfaçon (2005) et Julien (2007), Neufeld (2006) considère que le fait de comprendre la réalité de l'élève permet « d'anticiper le dysfonctionnement qui découle de cette condition, de bien réaliser ce devant quoi nous nous trouvons et de s'ajuster en fonction de la situation. » (p. 43)

4.3.4. *Empathie vs sympathie*

L'écoute ainsi que la compréhension exigent de l'empathie. Empathie et sympathie sont souvent confondues. Les deux termes découlent de la racine grecque *pathos* qui signifie souffrance. Toutefois, le terme sympathie désigne le fait de souffrir ou de ressentir avec, tandis que l'empathie signifie souffrir ou ressentir dans (Ciaramicoli, 2000). Pour distinguer ces deux concepts, Barbès (2001) illustre la situation aidant (intervenant) – aidé (élève) par le « syndrome du baril ». Cette analogie est reprise à la figure 11 et servira de toile de fond à la différenciation de ces deux termes.

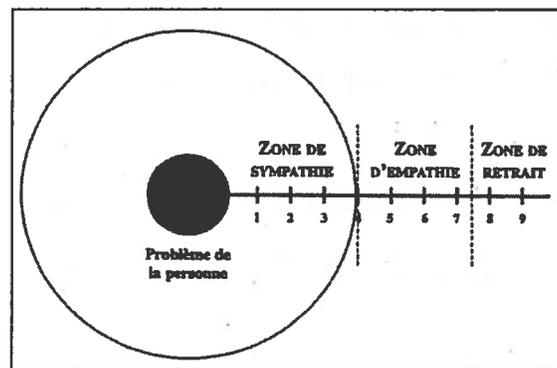


Figure 11 - Le syndrome du baril: axe de sympathie/empathie

Source: Barbès, P. (2001). *Je mène ma supervision*. Montréal: Éditions Saint-Martin, p. 76.

4.3.4.1 *La sympathie*

Dans cette figure, le baril constitue la situation-problème de l'élève. En se montrant sympathique, l'intervenant se place dans le baril avec l'élève. De ce fait, il s'identifie émotionnellement à la problématique de celui-ci. Barbès (2001) explique cet

empressement de l'intervenant à entrer dans le baril avec l'élève par une volonté de « montrer concrètement qu'il est avec lui et qu'il prend à cœur sa situation » (p. 78). En agissant de la sorte, l'intervenant ne peut pas prendre de distance avec le problème; distance qui s'avère nécessaire pour aider l'élève.

Ciaramicoli (2000) constate que la sympathie peut avoir des répercussions négatives sur la relation. En effet, selon cet auteur, en se montrant sympathique au problème, l'intervenant tente de comprendre la situation vécue par l'autre par l'entremise de ses propres expériences personnelles. Par conséquent, en « voyant ses expériences comparées à des situations dites semblables, [l'élève] ne peut que se sentir dépersonnalisée. » (p. 96) Le piège de la sympathie réside donc dans le fait que l'autre ne se sent jamais réellement accueilli comme une personne unique traversant un moment difficile qui lui est propre.

4.3.4.2 *L'empathie*

Contrairement à la sympathie, l'empathie est définie par Ciaramicoli (2000) comme « la capacité de comprendre les expériences d'autrui en reconnaissant leur caractère unique. » (p. 14) Être empathique consiste donc à comprendre le vécu émotionnel de l'autre. Pour ce faire, l'intervenant doit, « se mettre à l'écoute en laissant de côté ses propres problèmes, en laissant à l'autre son problème, c'est-à-dire en se dés-identifiant de la situation-problème [...] tout en se faisant intensément présent à la personne. » (Barbès, 2001, p. 79) Ainsi, en se fondant sur l'analogie du baril (figure 11, p. 81), dans une telle situation, l'intervenant demeure à l'extérieur du baril, c'est-à-dire qu'il conserve une distance à l'égard du problème, ce qui lui permet de réfléchir tout en se montrant à l'écoute de l'élève.

Rogers (1975) apporte un élément supplémentaire à la définition du concept d'empathie, soit celui de l'absence de jugement. En effet, selon ce même auteur, l'empathie consiste certes à comprendre l'expérience de l'autre, mais elle implique

également d'entrer momentanément dans la vie de l'autre « avec délicatesse, en sentant les significations dont l'autre est difficilement conscient, [...] en suspendant les points de vue et les valeurs qui sont les nôtres de façon à entrer sans préjugés dans le monde intérieur de l'autre. » (p. 4)

Dans cette même optique, Feshbach et Feshbach (1982, dans Massé *et al.*, 2006) reconnaissent trois processus nécessaires à l'émergence de l'empathie. De fait, l'individu doit reconnaître le vécu, les émotions de l'autre pour ensuite adopter la même perspective que lui. La troisième composante fait appel à la sensibilité. Pour y parvenir, la personne doit éprouver, « par une sorte de contagion affective, ce que l'autre pense, ressent, désire, même si ses pensées, ses émotions et ses motivations sont différentes des siennes. » (Cartron, 1999, dans Massé *et al.*, 2006, p. 273)

L'empathie incite donc à la compréhension, à l'altruisme et à l'écoute. Une écoute entièrement centrée sur l'expérience de l'autre et exempte de préjugés. L'écoute empathique « exige qu'on soit en éveil, qu'on se concentre, pas seulement sur ce qui est dit mais aussi sur l'attitude du corps, les gestes et l'expression du visage de la personne qui parle. » (Ciaramicoli, 2000, p. 80) Toutefois, il importe de conserver un certain recul et de ne pas entrer en fusion avec l'autre afin de se protéger et de ne pas se laisser envahir par les émotions de l'autre.

Tout comme Brown (1984), Neufeld (2006) et Paré (1993), Massé *et al.* (2006) considèrent que l'intervenant qui fait preuve d'empathie préserve la relation avec l'élève, mais également avec sa classe. Ceci s'explique par le fait que l'intervenant empathique démontre un respect profond pour l'élève et pour son expérience; respect qui est noté par les autres élèves de la classe qui peuvent être témoins de certaines situations problématiques.

En se montrant empathique, l'intervenant permet aussi à l'élève de préserver son estime de lui et d'accepter les limites sans être pour autant humilié. (Ciaramicoli, 2000)

De plus, l'empathie amène l'élève à accepter la futilité d'une situation et à s'adapter aux limites et au fait de ne pas pouvoir tout contrôler. L'intervenant qui fait preuve d'empathie amène l'élève bloqué dans son développement à laisser tomber ses défenses contre la vulnérabilité et à laisser libre cours à ses larmes de futilité. (Neufeld, 2006)

Selon Ciaramicoli (2000), les élèves qui « grandissent dans un environnement empathique se dotent d'une voix intérieure réconfortante, qui leur assure que même s'ils ne marquent pas le but, même s'ils ne sont pas élus président de leur classe, ils restent dignes d'amour. » (p. 113) Cette affirmation consolide l'idée selon laquelle l'empathie doit être exploitée auprès des élèves en troubles de comportement afin de les amener à développer cette voix intérieure réconfortante et à préserver leur estime de soi malgré les déceptions et les frustrations quotidiennes. Cette compréhension et cette acceptation empathiques de l'élève dans sa réalité se veulent essentielles au sein d'un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée.

4.3.5. Le déploiement des énergies yin et yang

Au sein de l'accompagnement, Paré (1993) identifie deux énergies, soit le yin et le yang. Tel que présenté à la figure 12 (p. 85), c'est au cœur de la dimension yin que se déploient les qualités d'empathie, de respect, d'accueil, de réceptivité et d'écoute de l'autre. Cette dimension correspond à l'acte d'accompagner. En adoptant une position yin, l'individu se centre sur l'autre. Contrairement au yin, en manifestant des énergies yang, l'individu se montre davantage en contact avec lui-même plutôt qu'avec l'autre. De fait, l'aspect yang traduit des attitudes d'écoute de soi, d'affirmation, d'authenticité et de confrontation.

Le défi, selon cet auteur, c'est de conserver l'équilibre entre ces deux attitudes. En effet, en déployant uniquement des qualités yin, l'intervenant risque de se perdre, de « suivre l'autre partout où il l'amène et par le fait même devenir un partenaire de

répétition grâce auquel il s'enfoncé dans les mêmes difficultés. » (*Ibid.*, p. 3) Or, en se positionnant uniquement dans une dimension yang, l'intervenant impose sa vision, ses restrictions, ses besoins, ce qui ne se veut guère aidant pour l'élève en situation de perturbations émotionnelles.

C'est par la présence de ces deux attitudes que l'intervenant sera en mesure d'accompagner sainement l'élève. Par conséquent, les ingrédients requis à l'émergence des qualités yin et yang résident en le respect, l'empathie, l'authenticité, la confrontation (et non l'affrontement), la réceptivité, l'écoute de l'autre et de soi et l'affirmation.

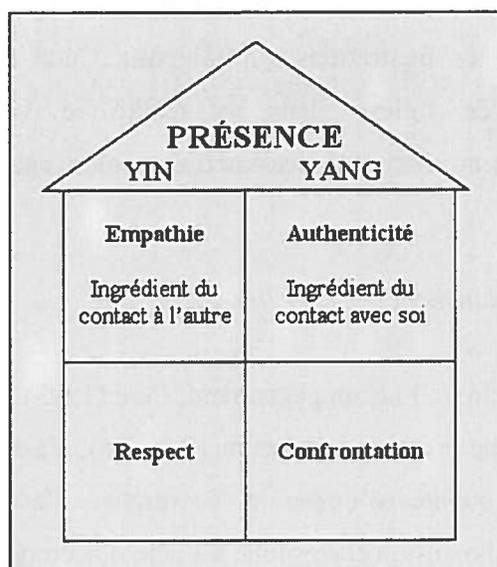


Figure 12 - La maison de la présence

Source: Paré, A. (1990). Les qualités de l'écoute. Manuscrit non publié, p. 3

5. CONCLUSION DU CADRE THÉORIQUE

Tel que mentionné, les enfants ayant un trouble de comportement éprouvent de la difficulté à gérer leurs états émotionnels, étant donné qu'ils se montrent peu conscients de leurs émotions. Ils se laissent alors envahir par ces dernières de sorte qu'ils en viennent à croire qu'ils ne peuvent leur échapper, qu'elles prennent le contrôle sur eux. La colère est

déclenchée par un éventail d'émotions qui n'ont pas été reconnues. Elle informe en effet du degré d'insatisfaction d'un besoin et du fait qu'une situation fait obstacle au bien-être de l'individu. C'est là toute la complexité que vivent les élèves en troubles de comportement: ils parviennent difficilement à accueillir, exprimer et satisfaire leurs besoins, idées et émotions, ce qui cause des insatisfactions qui se manifestent par une autre émotion intense, soit la colère qui se manifeste souvent de manière non encadrée. Ne sachant pas comment composer avec cette émotion vive, ces élèves « deviennent agressifs par défaut. » (Neufeld, 2006, p. 9) Cette agressivité s'exprime autant verbalement que physiquement et se transforme parfois en violence.

Les intervenants en classe spécialisées côtoient régulièrement de telles crises de colère. C'est en ce sens que Grosenick (1987, dans Gable *et al.*, 1991) estime que ces intervenants constituent le cœur de l'intervention: ils sont « [forcés] de faire preuve de sagesse dans le choix de leurs actions et ils doivent être en mesure de concevoir et d'évaluer des mesures éducatives destinées à ces élèves » (*Ibid.*, p. 18). Paré (1993), quant à lui, estime que la clé de cette problématique exige que l'intervenant se transforme intérieurement et qu'il soit présent à lui-même, c'est-à-dire à ses pensées, ses émotions, son intuition, ses signes corporels afin d'être disponible et présent à ce qui se passe chez l'autre. Neufeld (2006), lui, considère que pour aider ces élèves, il importe de les rejoindre là où ils sont rendus dans leur développement.

Lieberman, Wieder et Fenichel (2000, dans Perret et Faure, 2006) ajoutent qu'il importe de s'appuyer sur « sa compréhension des difficultés rencontrées pour inventer chaque fois comment aménager les contextes institutionnel, relationnel ou psychothérapeutique qui permettront à l'enfant de vivre les expériences spécifiques qui répondent à ses besoins développementaux. » (p. 329) Massé *et al.* (2006) renchérissent en soutenant que l'intervenant ne doit pas demeurer seul avec ses perceptions. Il doit s'entourer d'une équipe. Cette équipe d'intervenants qui gravitent autour de l'élève (enseignant, technicien en éducation spécialisée, psychologue, psychoéducateur et

direction) doit se consulter afin de veiller à la cohérence et à la complémentarité de l'accompagnement offert à l'élève.

Concertation, compréhension, acceptation du niveau de développement de l'élève et, surtout, accompagnement seront notamment au cœur de cette recherche. Afin de mener à bien un tel projet, l'élaboration d'un cadre méthodologique précis est requis et c'est en ce sens que ce dernier sera explicité exhaustivement dans le prochain chapitre.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Cette recherche vise à explorer la nature d'un accompagnement des élèves en troubles du comportement vers l'expression d'une colère encadrée. Elle tend également à partager l'expérimentation de son élaboration et de son application dans une classe spécialisée en troubles de comportement. Le choix d'une orientation méthodologique adaptée s'avère d'une importance primordiale afin de remédier à la situation problématique cernée au premier chapitre. Cette présente section sera scindée en deux parties. Dans un premier temps les choix inhérents aux paradigmes méthodologiques seront exposés et justifiés. Il sera alors question de l'approche et du type de recherche qui ont été privilégiés. Ensuite, les étapes de l'intervention et de la collecte de données seront décrites plus explicitement.

1. ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE

En recherche, un même sujet peut être traité de façon bien différente, et ce, selon l'optique privilégiée. Afin de répondre justement à la question de recherche, il importe de choisir scrupuleusement le cadre méthodologique qui, en l'occurrence, constitue le cœur d'une recherche. La figure 13 (p. 89) reprend les grandes lignes du cadre méthodologique de cette recherche. Celles-ci seront ensuite explicitées plus en profondeur.

1.1 Une approche de recherche qualitative

Cette étude a pour but d'explorer les composantes d'un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée, de noter les retombées d'un tel accompagnement chez les élèves en troubles du comportement, de même que chez les intervenants. Une approche davantage centrée sur l'ethnologie a primé afin de développer une compréhension en profondeur des composantes nécessaires à cet accompagnement et à l'analyse de la

contribution de ce dernier. Force est donc de constater que la méthodologie qualitative fournissait une structure permettant le développement d'une telle compréhension: la recherche de type qualitatif « produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes » (Taylor et Bogdan, 1984, dans Deslauriers, 1991, p. 6). L'accompagnement des élèves en colère se veut un phénomène qui se fonde davantage sur ce type d'analyse plutôt que sur une mesure quantitative.

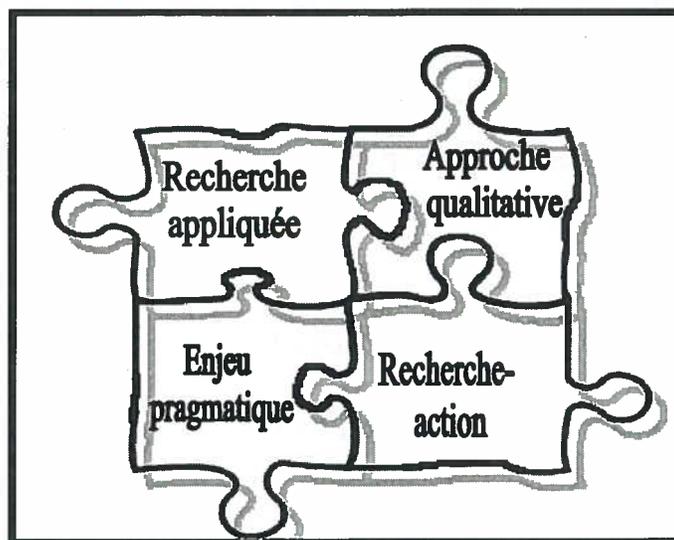


Figure 13 - Le cadre méthodologique

1.2 Recherche-action dans un enjeu pragmatique

Il a été démontré, lors du premier chapitre, qu'un malaise s'était instauré dans les classes spécialisées en troubles de comportement. En effet, les crises de colère s'y présentent sur une base régulière de sorte qu'elles entravent à la fois le bon fonctionnement de la classe, le bien-être des enseignants, tout en influençant négativement le cheminement personnel et scolaire de ces élèves.

Cette recherche vise donc à résoudre un problème directement relié à la pratique, soit l'accompagnement des élèves en troubles de comportement dans l'expression d'une colère encadrée. L'enjeu de cette recherche est alors pragmatique. (Van der Maren, 1999) Pour servir un tel enjeu, il a été décidé que ce projet prendrait les couleurs d'une recherche-action.

La recherche-action est une forme de recherche entreprise par un groupe de personnes [...] vivant une même situation sociale et qui veulent comprendre, justifier ou encore résoudre un problème directement relié à leurs pratiques. [...] La recherche-action a pour objectif de développer la connaissance, d'améliorer ou de mieux articuler les pratiques éducatives ou sociales. (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996, p. 185)

Ce type de recherche allie théorie et pratique: la situation est abordée sous un angle réflexif, analytique et théorique. En parallèle, des actions sur le terrain sont mises en place afin de résoudre la problématique vécue. Qui plus est, une place importante est accordée à la collaboration et à l'engagement du groupe impliqué dans ce type de recherche. En effet, Lavoie *et al.* (1996) insistent sur le fait que « la recherche et l'action doivent mettre à contribution tous les membres du groupe, et ce, à toutes les étapes de la recherche. » (p. 185) Cette méthodologie se prête avantageusement à la résolution de ce problème puisque, par sa structure, il est possible de réfléchir en équipe aux fondements d'un accompagnement, d'analyser les voies susceptibles de guider les actions et d'expérimenter ces pratiques au quotidien.

Lavoie *et al.*, (1996) affirment que ce type de recherche « a pour objectif de développer la connaissance, d'améliorer ou de mieux articuler les pratiques éducatives ou sociales [et] de modifier le système auquel appartiennent les personnes concernées. » (p. 185) Ainsi, en optant pour ce type de recherche, il devient possible de rejoindre la double visée de ce projet, soit d'agir sur le milieu et de voir à l'avancement des connaissances par le partage des résultats de cette expérience.

1.2.1. *Les étapes de la recherche-action*

Inspirée des travaux de maints auteurs (Kemmis et McTaggart, 1998; Lessard-Hébert, 1991; Côté-Thibault, 1991, dans Lavoie *et al.*, 1996), la démarche proposée au sein d'une recherche-action comprend cinq étapes qui se répètent cycliquement, dans le but de préciser le problème et les interventions afin de résoudre de manière efficace le problème initial. Ces étapes sont les suivantes:

1. Réflexion initiale visant à cerner une situation problématique;
2. Précision du problème et de son contexte;
3. Planification de l'action (orientation et matériel à utiliser pour poser l'action);
4. Mise en œuvre de l'action et observation (cueillette des données) ;
5. Évaluation et prise de décision. (Lavoie *et al.*, 1996, p. 186)

Ainsi, dans un premier temps, il s'avère nécessaire d'identifier la situation à améliorer, de déterminer l'importance accordée à cette situation et de réfléchir aux possibilités d'intervention. En second lieu, il importe de dresser empiriquement le portrait de la situation problématique. La troisième étape consiste à planifier l'action qui sera posée sur le terrain et de s'assurer que cette action soit adaptée au diagnostic posé précédemment. À cette étape, il faut positionner l'action dans le temps en établissant un échéancier, définir les rôles de chacun, justifier le plan d'action et l'utilisation de l'instrumentation choisie.

La quatrième phase de la recherche-action se caractérise par l'action. Il s'agit ici de mettre en œuvre le plan élaboré. Il est à noter que l'intervention et la collecte de données s'effectuent conjointement dans le temps. Cette étape requiert donc un déploiement et une répétition des actions sur le terrain de même que l'observation de l'impact occasionné par celles-ci.

Afin de boucler la boucle, une analyse objective du projet est réalisée dans la cinquième phase du projet. Tout comme les étapes précédentes, l'analyse des données porte sur une variété de données recueillies puisque dans ce type de recherche toutes les informations sont considérées *a priori*. Il importe ici de « discuter, d'échanger, d'écouter et de réfléchir » (Lavoie *et al.*, p. 213) afin d'analyser et d'interpréter les résultats de la mise en œuvre.

Le processus emprunté dans une telle recherche ressemble, selon Morin (1992, dans Lavoie *et al.*, 1996), à une spirale qui est présentée à la figure 14 (p. 93). Cette analogie s'appuie sur le fait que lors d'une recherche-action, le chercheur est appelé à répéter les interventions, les questionnements, les cueillettes de données, les observations. Pour mener à bien l'exploitation d'un tel modèle, le chercheur doit « accepter des spirales à la fois dans les questionnements et dans la précision des tâches, en somme dans tout le processus de recherche. » (*Ibid.*, p, 186)

L'idée de la répétition cyclique des étapes de la recherche-action s'avère fort intéressante et elle a sans contredit marqué la présente recherche, en ce sens que la réalité dans laquelle elle a évolué a nécessité de nombreux retours en arrière, un déploiement et une répétition des actions sur le terrain de même qu'une analyse régulière de celles-ci.

D'ailleurs, tout cela s'est avéré possible grâce aux rencontres de l'équipe multidisciplinaire (rencontres étalées sur une période d'un an). En effet, c'est au sein de ces rencontres que la spirale cyclique a pris son essor. Ces rencontres, qui se sont insérées tout au long des étapes de la recherche-action, ont permis de préciser les besoins des élèves et des intervenants, d'évaluer les démarches entreprises, de questionner les tangentes privilégiées, de créer et modifier les activités expérientielles réalisées auprès des élèves, d'explorer de nouvelles avenues, de modifier les approches dans un contexte marqué d'essais et d'erreurs.

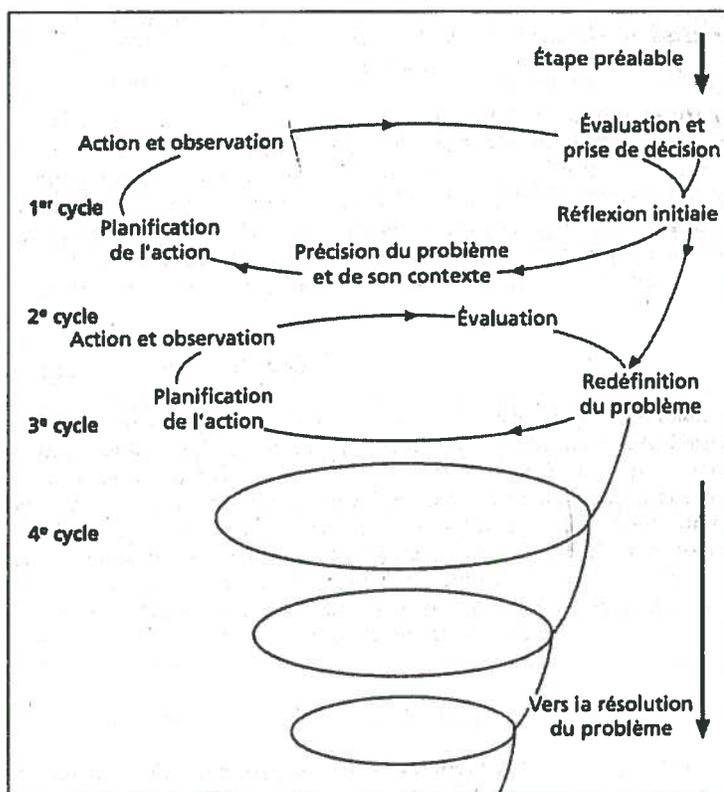


Figure 14 - Processus cyclique dans une recherche action

Source: Lavoie, L., Marquis, D., Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 187.

La méthodologie employée se devait donc d'être flexible pour évoluer et s'adapter au rythme des événements. C'est d'ailleurs parce qu'il se prêtait à la tangente qu'a emprunté ce projet que le paradigme propre à la recherche-action a été privilégié.

2. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

L'axe méthodologique de ce projet de recherche ayant été déterminé, il s'avère à présent possible de planifier le déroulement de cette dernière. Ainsi, le projet s'est déroulé sur une année scolaire, soit du mois d'août 2006 au mois de mai 2007. Or, une première rencontre réflexive s'est tenue à la fin de l'année scolaire 2005-2006 afin de réaliser une rétrospection des événements de l'année et ainsi cerner la problématique vécue dans les

classes spécialisées en troubles de comportement. Outre le fait de situer la recherche dans le temps, il importe, pour bien saisir les différents éléments qui ont jalonné celle-ci, d'expliquer certains choix déterminants dans son déroulement, à savoir la constitution de l'équipe multidisciplinaire, le choix des outils, la population visée et les limites de la présente recherche.

2.1 Constitution de l'équipe multidisciplinaire

Il a été fait mention lors de la présentation du cadre théorique que l'intervenant ne doit pas demeurer seul avec ses perceptions, qu'il doit s'entourer d'une équipe et que cette équipe qui gravite autour de l'élève doit se consulter afin de veiller à la cohérence et à la complémentarité de l'accompagnement qui lui est offert. (Massé *et al.*, 2006) C'est donc dans cette optique que ce projet de recherche a réuni une équipe multidisciplinaire chargée de se pencher sur le sens à donner à l'accompagnement des élèves en colère, d'échanger sur les expériences vécues en ce sens, de mettre en œuvre le type d'accompagnement élaboré et de l'évaluer.

Les manifestations et les besoins des élèves en troubles de comportement lors de l'expression d'une colère pouvant varier avec l'âge et afin de développer une vision qui se veut la plus exhaustive possible, il a été décidé que l'équipe multidisciplinaire serait formée d'intervenants œuvrant auprès des trois cycles du primaire. Cette équipe a donc été composée de trois enseignantes en adaptation scolaire et de trois éducateurs spécialisés travaillant chacun en classe spécialisée en troubles de comportement dans un cycle différent. Ces intervenants étant soutenus par une équipe de professionnels, l'idée qu'il pourrait s'intégrer au projet a été adoptée. C'est en ce sens que l'équipe a également compté une psychologue, une psychoéducatrice et un membre de la direction.

Dans le but d'enrichir les idées d'intervention et les échanges lors des rencontres, il semblait intéressant que l'expérience des membres de l'équipe, auprès d'élèves en

troubles du comportement, varie en terme d'années. Les années d'expérience ainsi que le rôle de chacun dans la recherche sont étayés dans le tableau 6.

Tableau 6
Rôles et années d'expérience de chaque membre de l'équipe multidisciplinaire

MEMBRE	ANNÉES D'EXPÉRIENCE	RÔLES
Enseignante du premier cycle	3 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Participation aux rencontres et aux ateliers de réflexion en lien avec sa propre colère; - Mise en œuvre de l'accompagnement; - Collecte des données et observation de l'évolution de la situation; - Évaluation de l'efficacité de l'accompagnement et ajustement.
Enseignante du deuxième cycle	5 ans	
Enseignante du troisième cycle	1 ½ an	
Technicien en éducation spécialisée du premier cycle	Première année en cours	
Technicien en éducation spécialisée du deuxième cycle	10 ans	
Technicien en éducation spécialisée du troisième cycle	Première année en cours	
Psychoéducatrice	15 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Participation aux rencontres et aux ateliers de réflexion en lien avec sa propre colère; - Soutien à l'équipe d'intervenants sur le terrain.
Psychologue	26 ½ ans	
Directrice	27 ans	<ul style="list-style-type: none"> - Participation aux rencontres et aux ateliers de réflexion en lien avec sa propre colère; - Soutien à l'équipe d'intervenants sur le terrain.

2.2 Constitution des classes spéciales visées par le projet

Tel que précisé précédemment, la clientèle visée par cette recherche-action fréquente une classe spécialisée en troubles du comportement de l'école Adrien-Gamache qui est située à Longueuil, dans un quartier défavorisé. Ainsi, les 26 élèves âgés de huit à onze ans impliqués dans la recherche ont été diagnostiqués comme ayant un trouble du comportement et sont tous porteurs d'un code 12 (voir annexe A, p. 160) pour identifier leur difficulté d'adaptation psychosociale. De ce fait, ils éprouvent de la difficulté à

exprimer leur colère; certains l'extériorisent en privilégiant un mode d'expression plus passif (refus d'obtempérer, de parler, de s'engager, etc.), tandis que d'autres optent davantage pour une affirmation active (coups, insultes, cris, etc.). (Buss, 1961)

Au premier chapitre, il était indiqué qu'il existait deux types de trajectoires dans le développement des troubles de comportement. Selon le principe présenté par Patterson *et al.* (1992), le développement d'une telle problématique comportementale peut être précoce ou tardive, c'est-à-dire qu'elle survient en bas âge ou à l'adolescence. Le sujet de cette présente étude porte sur des élèves fréquentant l'école primaire. Ces élèves se trouvent donc dans une trajectoire développementale précoce.

2.3 Instrumentation pour l'action et l'observation

En recherche-action, une méthode inductive est employée, ce qui fait que toutes les données sont significatives *a priori*: « [certaines sont] immédiatement utiles, d'autres deviendront pertinentes plus tard, d'autres encore demeureront parfaitement inutiles. » (Deslauriers, 1991, p. 59) C'est là que les choix d'instrumentation prennent toute leur importance: ces outils doivent rejoindre le but de la recherche et permettre de recueillir des informations pour éventuellement répondre à la question de recherche. Le tableau 7 (p. 97) présente les différents outils exploités dans cette recherche.

Dans le cadre de cette recherche, chacun des outils sélectionnés a été soumis à la triangulation temporelle. Ce concept consiste à recueillir des informations à divers moments et de comparer les variations de ces dernières dans le temps par souci de rigueur scientifique. (Angers, 2000) Ainsi, cette collecte et analyse se déroule en deux temps: au début de l'année (septembre-octobre) et au début février, quelques temps après la mise en œuvre des interventions.

Tableau 7
Instrumentation utilisée au cours de la recherche

INSTRUMENTATION	OUTILS UTILISÉS	MOMENTS DE LA COLLECTE	PARTICIPANTS
Journal de bord	Caméra pour filmer les rencontres	Septembre 2006 à juin 2007: rencontre mensuelle	Équipe multidisciplinaire
Entrevue collective	Entrevue semi-dirigée Interprétation des situations, partage d'opinion et expression de sentiments	Septembre 2006 à juin 2007: rencontre mensuelle	Équipe multidisciplinaire
Lieux de paroles	Outils utilisés dans le cadre formateur des entrevues: dialogue, écriture en spirale et visualisation	Septembre 2006 à juin 2007: rencontre mensuelle	Équipe multidisciplinaire
Observation directe par les intervenants	Liste de vérification: <i>feuille de suivi du local d'apaisement</i>	Septembre 2006 à juin 2007	Intervenants et élèves des trois classes spécialisées
Le questionnaire aux élèves	- Questionnaire d'évaluation du quotient émotionnel - Test pour identifier le tempérament des élèves et des intervenants	Prétest: octobre 2006 Post-test: mai 2007	Intervenants et élèves des trois classes spécialisées

2.3.1. Le journal de bord

Le journal de bord est un outil utile pour noter les impressions, les expériences vécues, les réflexions, les bons comme les moins bons coups. Ce type d'instrument de collecte sert à colliger « toutes les informations relatives au déroulement de la recherche et susceptibles d'en expliquer, à un moment ou à un autre, l'orientation et le déroulement. » (Lavoie *et al.*, 1996, p. 189) Dans cette recherche, une modification a été apportée au type de journal de bord décrit par ces auteurs. En effet, plutôt qu'être un outil individuel, le journal de bord réalisé a été collectif. Une réunion s'est tenue mensuellement tout au long de l'année scolaire. Au cours de ces réunions l'équipe multidisciplinaire a partagé les éléments qui ont constitué le journal de bord de cette recherche. Le contenu des échanges a été filmé et le *verbatim* de ces rencontres a été retranscrit (voir annexe H, p. 170).

2.3.2. *L'entrevue collective*

D'autre part, pour recueillir l'impression des intervenants quant à leur expérience d'accompagnement, l'entrevue de type semi-dirigé a été privilégiée. Cette technique consiste à prévoir un minimum de questions principales avec une toile de fond flexible. Ainsi, il est possible de déborder des questions initiales. (Lavoie *et al.*, 1996) Les entrevues en début d'année ont pris une forme moins directive pour cerner les perceptions primaires des intervenants quant à l'état de la situation. Les entrevues subséquentes ont toutefois été plus structurées. Elles avaient pour objectif de discuter de l'évolution de la situation, de cerner les interventions ou les éléments déficients et de pallier ces problèmes.

Au cours de l'entrevue, il est recommandé de débiter par des questions portant sur la situation présente, car « ce genre de question ne prête pas à controverse, n'exige pas d'interprétation et peut se traduire par de simples descriptions. » (Patton, 1980, dans Deslauriers, 1991, p. 37) Ce principe a été respecté dans les différentes entrevues. L'interprétation des situations, le partage d'opinion et l'expression de sentiments inhérents à l'expérience vécue ont ensuite occupé toute la place durant l'entrevue.

2.3.3. *Les lieux de paroles*

La philosophie de la recherche-action veut que les acteurs collaborent et progressent ensemble. À cette fin, les entrevues ont été réalisées en groupe et ont pris la forme de « lieux de paroles » tels que nommés par Basco (2001). Il s'agit d'un « lieu d'élaboration où l'on crée en commun, où l'on trouve des stratégies et des réponses. » (*Ibid.*, p. 151) Ces moments d'échange ont eu pour but de briser l'isolement et, grâce aux échanges qui s'y sont tenus, chaque intervenant a pu mieux se comprendre grâce à l'autre tout en brisant l'isolement et en étant soutenu par un groupe.

Cette décision a été prise en se basant sur le fait qu'en situation de projet, les intervenants expérimentent des hauts et des bas et que le partage d'expériences est

susceptible d'enrichir le vécu de chacun et d'apporter un soutien à chacun des membres, que ce soit par la démonstration d'empathie ou simplement par le fait de constater que d'autres intervenants expérimentent un vécu similaire.

Ces rendez-vous ont aussi pris un aspect formateur. Cette volonté s'appuie sur le principe de Paré (1993) voulant que l'intervenant, pour être efficace, ne peut se restreindre à acquérir et à appliquer diverses techniques d'intervention. Selon cet auteur, l'intervenant doit lui-même se transformer et évoluer, puisque « la meilleure façon de comprendre et de respecter l'autre a toujours été de se comprendre et de se respecter soi-même. » (*Ibid.*, dans Fugitt, 1983, p. 20) Lors de ces réunions, des sujets tels que les niveaux de présence, le tempérament, le transfert et le contre-transfert ont été abordés. Ces rencontres ont également servi à amener les intervenants à prendre contact avec leur propre colère, que ce soit par le dialogue intérieur, l'écriture en spirale ou la visualisation.

2.3.3.1 *Le dialogue intérieur*

Élaborée par les psychologues Hal Stone et Sidra Stone en 1979, cette technique qu'est le dialogue intérieur « consiste à entrer en conversation imaginaire avec une autre partie de soi. » (Jobin, 2002, p. 62) L'objectif de cette démarche est d'amener l'individu à mieux se connaître en donnant la parole à ses subpersonnalités. Cette méthode permet également d'identifier et d'intégrer ses différentes voix intérieures tout en s'en désidentifiant. Dans la réalisation d'un dialogue intérieur, la subpersonnalité devient l'interlocuteur et l'individu discute avec ce personnage en lui posant des questions, en l'écoutant, en lui répondant, etc. Au cours de ce processus, il est suggéré d'écrire sans s'arrêter et sans faire intervenir de jugement. Dans le cadre de cette recherche, cette technique a été sélectionnée puisque, par son aspect ludique, elle rejoint et convient autant aux adultes intervenants qu'aux élèves.

2.3.3.2 *L'écriture en spirale*

Ce moyen d'expression consiste à écrire en effectuant une spirale : du centre de la page, en tournant celle-ci pour, progressivement, créer une spirale. Cette technique a été choisie car elle permet de « relâcher le contrôle que l'on exerce sur la pensée, à se laisser aller et à stimuler l'imagination. » (Jobin, 2002, p. 70) Dans le cadre de cette recherche, cette technique a été utilisée auprès des intervenants afin de les amener à exprimer leurs perceptions, leurs appréhensions en début de projet et leur rapport à la colère.

2.3.3.3 *L'imagerie créatrice*

L'imagerie créatrice consiste à se représenter mentalement et de façon sensorielle un objet, une situation, une sensation ou une émotion. « Durant ce processus, l'[individu] est amené à vivre des images qui le conduisent à prendre contact avec ce qu'il perçoit (et ce qu'il évoque) et ce qu'il ressent par rapport à des situations significatives de son vécu. » (Richard, 2009, p. 27) L'objectif de l'imagerie créatrice est d'amener l'individu à ressentir et à vivre des représentations pour « susciter [chez lui] un processus évolutif. » (*Ibid*, p. 27) Tout comme le dialogue intérieur et l'écriture en spirale, ce processus exploite l'imaginaire de l'individu. Au cours de ce projet de recherche, les intervenants et les élèves ont été soumis à un exercice d'imagerie pour prendre contact avec leur colère.

2.3.4. *L'observation directe par les intervenants*

Dans le cadre de cette recherche, il a été décidé qu'une observation directe par les intervenants s'imposait et cette observation a pris la forme d'une liste de vérification. Elle « consiste en un relevé de comportements dont on veut faire ressortir la fréquence d'apparition. » (Lavoie *et al.*, 1996, p.190) Les intervenants de terrain ont donc utilisé cette liste afin de noter l'exploitation des outils mis à leur disposition et le recours aux techniques enseignées. Une telle liste a été placée dans le local d'apaisement et a également servi à évaluer l'écart d'intensité de l'émotion vécue entre l'arrivée et le départ

de cet endroit. Elle a aussi permis de déterminer la fréquence d'utilisation des diverses ressources mises en place, tout en permettant à l'intervenant de noter les moyens que l'élève privilégie pour vivre une colère encadrée. Cette liste de vérification, intitulée « Feuille de suivi du local d'apaisement », a été élaborée de manière à servir aussi de toile de fond pour les retours post-situationnels et est disponible à l'annexe I (p. 181).

2.3.5. Le questionnaire

Un questionnaire a été distribué aux élèves afin d'évaluer les cinq composantes de l'intelligence émotionnelle, soit a) la conscience et la connaissance des émotions, b) la maîtrise de ses émotions, c) l'automotivation, d) la perception des émotions d'autrui et e) la maîtrise des relations humaines. Le questionnaire élaboré par le service d'orientation et de consultation psychologique (SOCP) de l'Université de Montréal (dans Beaudin, 1999) et adapté pour les besoins de cette recherche a été soumis aux élèves avant le début des interventions (prétest) et à la fin de celles-ci (post-test). Ce questionnaire et celui du SOCP sont disponibles à l'annexe J (p. 183).

Il a été mentionné que le tempérament jouait un rôle dans l'apparition et dans la manifestation d'un trouble de comportement. La preuve a été faite qu'il importait que l'intervenant soit présent à cette différence et qu'il l'accueille, surtout si le tempérament de cet élève diffère du sien. Caron (2001) ajoute à cela qu'en considérant le tempérament dans l'accompagnement, il serait possible de prévenir certaines explosions ou du moins d'amoinrir leurs débordements. C'est donc en ce sens que les élèves et les intervenants, ont été soumis à un test pour déterminer leur tempérament (annexe J, p. 187).

2.4 Calendrier de la recherche

Afin de donner vie à un projet, il importe de s'appropriier la démarche et de lui donner une couleur propre. Le tableau 8 (p. 103) présente le calendrier de cette recherche.

Ce calendrier respecte les cinq étapes de la recherche-action présentées dans Lavoie *et al.* (1996), à savoir la réflexion initiale, la précision du problème et de son contexte, la planification de l'action, la mise en œuvre de l'action et l'observation ainsi que l'évaluation et la prise de décision. Certaines étapes se sont étalées sur toute la durée de la recherche-action compte tenu de la répétition cyclique sous-jacente à ce type de recherche.

2.5 Limites de la recherche

Les limites de cette recherche sont au nombre de deux. Tout d'abord, la portée des résultats pourrait être restreinte étant donné la nature de l'échantillon rejoint par cette recherche. En effet, cette expérimentation s'adresse certes à trois classes, mais chacune de ces dernières touche un cycle différent, ce qui fait qu'elle ne représente chacune qu'un groupe d'âge différent. Les données de cette recherche seront donc limitées.

D'autre part, l'une des visées de cette recherche consiste à partager l'expérience de cette exploration de l'accompagnement. Or, l'accompagnement est tributaire de l'attitude, des valeurs, de la capacité d'introspection de l'intervenant et de sa présence à l'élève. Chaque individu étant différent, les retombées de cette recherche pourront donc varier d'un intervenant à l'autre.

C'est en étant conscients de ces limites, mais également des fondements méthodologiques adoptés que l'expérimentation et la collecte des données se sont amorcées. Ainsi, cette recherche a pris les allures d'une recherche-action; une recherche marquée par une répétition cyclique et possible grâce à la mise en œuvre de l'instrumentation sélectionnée (journal de bord, entrevue collective, observation directe par les intervenants et questionnaire). Le déroulement de cette expérimentation et de cette collecte de données sera présenté dans le prochain chapitre.

Tableau 8
Calendrier des processus de la recherche-action

Étapes	Tâches à réaliser ⁹	Calendrier	Chapitre
1 Réflexion initiale	<input checked="" type="checkbox"/> Identifier une situation à améliorer <input checked="" type="checkbox"/> Déterminer l'importance accordée à cette situation <input checked="" type="checkbox"/> Réfléchir sur les possibilités d'intervention	<p>Juin 2006: première rencontre réflexive de l'équipe multidisciplinaire pour cerner la problématique et cerner certaines actions pour la prochaine année scolaire; rédaction d'une requête pour l'aménagement des locaux d'apaisement.</p> <p>Août 2006: achat du matériel pour les coins retraits et aménagement des locaux d'apaisement.</p> <p>Septembre à novembre 2006: rencontres d'équipe pour planifier et réviser le plan d'action.</p>	1
2 Précision du problème et de son contexte	<input checked="" type="checkbox"/> Lire la documentation <input checked="" type="checkbox"/> Consulter le milieu <input checked="" type="checkbox"/> Préciser le problème <input checked="" type="checkbox"/> Définir le problème et son contexte	Juin 2006 - avril 2007	2
3 Planification de l'action	<input checked="" type="checkbox"/> Préparer un plan détaillé et un échéancier <input checked="" type="checkbox"/> Justifier le plan d'action <input checked="" type="checkbox"/> Justifier l'instrumentation retenue <input checked="" type="checkbox"/> Fixer les rôles de chaque membre	2006 – 2007	3
4 Action et observation	<input checked="" type="checkbox"/> Implanter le changement <input checked="" type="checkbox"/> Observer le déroulement <input checked="" type="checkbox"/> Prendre en note les données <input checked="" type="checkbox"/> Intervenir et rectifier au besoin	Accompagnement et rencontres mensuelles: septembre 2006 à mai 2007	4
5 Évaluation et prise de décision	<input checked="" type="checkbox"/> Synthétiser l'ensemble des données recueillies <input checked="" type="checkbox"/> Revoir chaque étape de la recherche <input checked="" type="checkbox"/> Discuter, échanger, écouter et réfléchir <input checked="" type="checkbox"/> Faire ressortir les éléments dominants de l'action <input checked="" type="checkbox"/> Interpréter	<p>Entrevue bilan: juin 2007</p> <p>Interprétation des données: 2008-2009</p>	5

⁹ Source: Lavoie, L., Marquis, D., Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 195-213.

QUATRIÈME CHAPITRE

DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION ET COLLECTE DES DONNÉES

La présente recherche veut explorer les composantes d'un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée, à noter les retombées d'un tel accompagnement chez les élèves en troubles du comportement tout en observant et notant les retombées chez les intervenants de l'intégration d'une telle pratique. Il a été démontré que la recherche-action constituait la méthodologie tout indiquée pour atteindre ces objectifs. Au cœur de ce type de recherche, l'action et l'observation qui correspondent à la quatrième étape de la recherche-action s'effectuent conjointement. Les rencontres de l'équipe multidisciplinaire étant le lieu de la planification de l'action, de la mise en place de cette action et de l'observation, l'évolution dans le temps de ces rencontres est traduite au tableau 9 (p. 105). Ce résumé permet de percevoir le travail sur soi et auprès des élèves qui s'est opéré tout au long de cette démarche.

Le présent chapitre reprend chacun des temps marquants de cette recherche, à savoir l'élaboration des besoins, la mise en place du projet, le changement d'orientation et la clôture du projet.

1. LA PREMIÈRE RENCONTRE: DÉTERMINER LES BESOINS

La première rencontre s'est déroulée à la fin du mois de juin 2006. Elle visait à réunir tous les membres de l'équipe disciplinaire pour présenter le projet et jeter les balises de l'intervention que nous souhaitions expérimenter auprès des élèves. De plus, l'été arrivant, il se voulait nécessaire de déterminer les ressources physiques requises à la mise en place du projet. Il importe de spécifier qu'au début du projet, la recherche tendait à cerner la contribution d'un programme visant le développement de la maîtrise de la colère auprès des élèves qui fréquentent une classe spécialisée en troubles du

comportement au primaire. De ce fait, nous voulions élaborer un programme de gestion de la colère et en évaluer les impacts chez les élèves.

Tableau 9
Résumé des rencontres de l'équipe multidisciplinaire

RENCONTRES		CONTENU DES RENCONTRES
1	Juin 2006	<p><u>Déterminer les besoins</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rétrospective de l'année 2005-2006: Cerner les éléments qui posent problème • Déterminer les aménagements physiques requis pour la prochaine année scolaire <ul style="list-style-type: none"> - <i>Requête pour des locaux d'apaisement</i>
2	Août 2006	<p><u>Mettre en place le projet</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Réflexion et discussion sur son rapport à la colère (écriture en spirale) • Planification de l'action sur le terrain: enseignement émotionnel, prévention (coin d'apaisement) et canalisation d'énergie (local d'apaisement) • Échange d'idées pour mener à bien chacune de ces actions (voir tableau 14, p. 197)
3	Octobre 2006	<p><u>Changement d'orientation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Activité de visualisation pour prendre contact avec sa colère; dialogue avec sa colère • Évaluation des actions posées jusqu'à présent <ul style="list-style-type: none"> - <i>Passation du questionnaire d'évaluation du quotient émotionnel</i> - <i>Passation du test pour identifier le tempérament des élèves et des intervenants</i> • Partage d'une insatisfaction quant aux interventions posées et aux résultats obtenus • Redéfinition du problème et des actions à poser: accompagner plutôt qu'intervenir <ul style="list-style-type: none"> - <i>Abandon des approches behavioriste, écologiste et cognitivo-behavioriste</i> - <i>Étude d'un nouveau référentiel: niveaux de présence</i> • Prise de décision: les intervenants doivent se transformer intérieurement pour être plus en mesure d'accompagner les élèves <ul style="list-style-type: none"> - <i>Recherche d'une personne-ressource pour accompagner les intervenants dans leur connaissance de soi</i>
4	Janvier 2007	<p><u>Changement d'orientation (suite)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation des actions posées jusqu'à présent et des observations réalisées • Partage sur le phénomène du transfert et du contre-transfert
5	Mars 2007	<p><u>Changement d'orientation (suite)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rencontre avec la personne-ressource: prendre soin de soi • Échange quant aux premières idées de ce qu'est l'acte d'accompagner
6	Mai 2007	<p><u>Activités de clôture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Échange d'idées pour évaluer l'expérimentation auprès des élèves <ul style="list-style-type: none"> - <i>Réalisation d'activités auprès des élèves pour symboliser leur évolution</i> - <i>Seconde passation du questionnaire d'évaluation du quotient émotionnel</i>
7	Juin 2007	<p><u>Activités de clôture (suite)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation de son évolution personnelle et professionnelle • Définition des composantes de l'accompagnement

Lors de cette rencontre, les membres ont échangé sur les obstacles rencontrés dans leur pratique quotidienne et sur les besoins qui demeuraient insatisfaits. De cette mise en commun a germé l'idée de créer un espace pour permettre à l'élève d'exprimer sa colère de façon encadrée, tel que définit par Dupuis (1992). Ce besoin découlait de la restriction spatiale des classes qui gênait parfois l'expression de la colère des élèves; certains élèves requérant, de temps à autre, un défoulement physique. Ce défoulement ne pouvait guère être exprimé dans la classe, par souci des autres élèves. Il a donc été décidé qu'un coin devait être aménagé dans chaque classe pour aider l'élève à se recentrer et que chaque classe faisant partie du projet de recherche disposerait d'un local d'apaisement où l'élève pourrait canaliser sa colère.

Au cours de l'été, certains membres de l'équipe ont pris le pinceau et ont décoré les deux locaux d'apaisement fournis par l'école. Le local des élèves du premier cycle a alors pris les couleurs et les images de la jungle, tandis que le thème des fonds marins a été exploité dans le local que partageraient les classes du deuxième et du troisième cycle.

2. LA DEUXIÈME RENCONTRE: METTRE EN PLACE LE PROJET

La seconde rencontre a eu lieu le 31 août 2006 et visait, en ce début de projet, à partager le ressenti de chaque membre quant à l'aménagement physique (local et coin d'apaisement) mis en place pour aider l'élève dans l'expression de sa colère.

Il est à noter que l'accueil des élèves et des parents avait été effectué avant cette rencontre et qu'il avait été décidé qu'une activité d'appropriation du local prendrait place lors de ce dit accueil. Cette décision découlait notamment de l'appréhension des intervenants quant à la possible interprétation que les parents feraient du local d'apaisement. L'équipe craignait que ce local soit perçu comme un lieu restrictif où l'enfant y serait isolé. Les parents, de même que les élèves, étaient donc invités à décorer une partie du local lors de la journée d'accueil. Par la suite, les enfants pouvaient, en début

d'année, visiter, lire ou expérimenter les divers outils placés dans les locaux (extérieur de la classe) et dans le coin d'apaisement (intérieur de la classe), et ce, afin que leur perception de ces locaux soit positive et qu'ils associent ce lieu à l'apaisement. Des photos des coins et des locaux d'apaisement sont disponibles à l'annexe K (p. 190). De plus, la liste des outils disponibles au local et au coin d'apaisement est placée à l'annexe L (p. 191).

Lors de la rencontre d'intervenants, ceux-ci ont partagé leurs inquiétudes quant au déroulement des prochaines semaines. Ces craintes étaient de différents ordres, telles que la peur de se laisser envahir par la colère de l'élève, la peur de ne pas pouvoir aider l'élève à se calmer ou d'être au bout de ses ressources, la peur de perdre de vue l'objectif initial qui mènerait à une utilisation pernicieuse du local et la peur de se retrouver seul avec l'enfant en colère et de ne pas être en mesure de rétablir l'équilibre par soi-même.

Pour clore cette rencontre, l'équipe a effectué un remue-méninge d'interventions qu'elle voulait mettre en œuvre, tout en se donnant une ligne directrice conjointe: amener les élèves à reconnaître leurs émotions pour qu'ils puissent les vivre de façon plus encadrée. Ce concept, défini par Dupuis (1992), requiert que l'élève se conscientise face à cette émotion, qu'il l'accepte, qu'il se responsabilise quant à son émergence et aux actions qui en découleront.

Dans cette optique, l'équipe estimait qu'il s'avérait nécessaire de développer l'intelligence émotionnelle chez les élèves. Cette décision s'appuyait sur le fait que l'enseignement des cinq composantes de l'intelligence émotionnelle que sont a) la conscience et la connaissance des émotions, b) la maîtrise de ses émotions, c) l'automotivation, d) la perception des émotions d'autrui et e) la maîtrise des relations humaines, permettrait aux élèves de devenir plus compétents d'un point de vue émotionnel. (Goleman, 1995) Cette décision ayant été prise, le fait d'évaluer le développement de ses différentes dimensions en début de projet se voulait opportun. Les

élèves des trois classes ont donc été soumis au questionnaire d'évaluation du quotient d'intelligence émotionnelle présenté précédemment.

Au préalable, le questionnaire d'évaluation du quotient d'intelligence émotionnelle devait être complété par tous les élèves soumis au projet. Or, il s'est avéré que les élèves du premier cycle éprouvaient une grande difficulté à s'acquitter de cette tâche étant donné leur faible capacité de concentration en début d'année. Il a donc été décidé que seuls les élèves de deuxième et du troisième cycle rempliraient le questionnaire.

À ce moment du projet, l'approche visait le développement de l'intelligence émotionnelle selon trois sphères et trois lieux, à savoir l'enseignement émotionnel (en classe), la prévention (coin des émotions en classe) et la canalisation de l'énergie (local d'apaisement). Le tableau 10 (p. 109) présente donc les techniques, les thèmes et les outils d'interventions que l'équipe désirait exploiter pour chacune de ces sphères. À noter, un descriptif de certains programmes et concepts est disponible à l'annexe M (p. 192), de même que des exemples d'activités réalisées auprès des élèves.

3. LA TROISIÈME RENCONTRE: CHANGEMENT D'ORIENTATION¹⁰

Lors de la troisième rencontre, l'équipe d'intervenants en est venu à une conclusion qui allait modifier le cours du projet de recherche: pour changer les pratiques en cours et résorber les problématiques existantes dans les classes, l'équipe a réalisé qu'il ne suffit pas uniquement d'acquérir de nouvelles techniques d'intervention. Une insatisfaction demeurait au sein du projet: les intervenants ne faisaient que reproduire des techniques qu'ils utilisaient d'ores et déjà; des techniques qui portent fruit, mais qui semblent limitées dans la profondeur de l'intervention.

¹⁰ Il est à noter que le changement d'orientation est survenu à la troisième rencontre et dans le souci d'alléger le texte, il a été décidé que la rencontre trois serait uniquement citée dans ce sous-titre. Or, deux autres rencontres subséquentes se sont avérées nécessaires afin de cerner et d'évaluer la mise en action de la nouvelle tangente adoptée. Ainsi, cette section retrace le contenu des rencontres 3, 4 et 5.

Tableau 10
Techniques, thèmes et outils d'intervention à exploiter

Mise en pratique	
ENSEIGNEMENT ÉMOTIONNEL	
Techniques d'impact	Le cerveau qui déborde d'eau, les trombones de patience, les cassettes, etc.
Programme Fluppy	Dans la classe du premier cycle, animation assurée par la psychoéducatrice et le technicien en éducation spécialisée
Enseigner les émotions	Nom des émotions primaires; jeux de rôles; signes physiques, cognitifs et affectifs de la colère; intensité des émotions: explication, expérimentation et rappels (<i>modèle de Karkhuff avec les grands, pictogrammes avec les petits</i>)
Sub-personnalités ¹¹	1. Identifier les différentes subpersonnalités; 2. Cibler une subpersonnalité à contrôler et son pôle opposé; 3. Personnifier cette subpersonnalité; 4. Désidentification: donner vie, acceptation et désidentification; 5. Utiliser le nom des subpersonnalités lors des signes précurseurs d'une crise.
Scrapbook	Cet outil permet de colliger les activités d'intelligence émotionnelle effectuées.
COIN D'APAISEMENT	
Trousse F.O.C.U.S	Utilisation des affiches, des activités d'autorégulation et des pictogrammes pour amener l'élève à se recentrer.
Outils pour canaliser les émotions	Bac de la colère (pour canaliser une énergie vive): - Serviette à tordre, crayons de cire pour griffonner, balle anti-stress, pâte à manipuler, papier à déchirer, papier bulles, etc. Bac de la douceur (pour se calmer, se recentrer): - Mandalas, abeille masseuse, tissu doux, toutou, grenouille proprioceptive, musique douce, positions de yoga, etc.
LOCAL D'APAISEMENT	
Outils pour canaliser l'énergie	Outils de manipulation: - Bulles à presser, balles mousse pour lancer ou presser, panier de basketball, etc. Outils de décharge physique: - Coussins pour crier et frapper, vélo stationnaire pour dépenser de l'énergie, bouclier, bottin téléphonique pour déchirer, etc. Outils de créativité et de relaxation: - Bain de balles pour relaxer, musique, mandalas, toutous, couvertures, livres, etc.
Retour post-situationnel	Feuille de suivi pour guider le retour post-situationnel: interventions préalables à l'utilisation du local, identification et évaluation de l'efficacité des moyens utilisés, émotion et intensité de celle-ci à l'entrée et à la sortie du local (annexe I).

À l'instar de Paré (1993), l'ensemble des membres en sont venus à considérer que la transformation devait passer par eux, les intervenants. Ils devaient changer

¹¹ Une explication du concept des subpersonnalités est présentée à l'annexe N (p. 193)

intérieurement, être en contact avec eux-mêmes pour être davantage aptes à aider les élèves à être en contact avec eux-mêmes. Ainsi, la présence à soi devenait un élément essentiel à l'accompagnement, à la qualité de l'accompagnement.

Pour ce faire, l'équipe a décidé de laisser de côté les pratiques d'intervention courantes, tels que les systèmes d'émulation, et ce, afin d'explorer de nouvelles avenues: et si la clé au problème ne résidait pas dans la mise en pratique d'interventions, mais bien dans une approche caractérisée par un accompagnement visant à amener les élèves de l'étude à vivre des colères plus encadrées?

Mais en quoi consiste l'acte d'accompagner? Le concept d'accompagnement émotionnel étant très peu développé dans le domaine de l'éducation, une mise en commun de ce que représentait le terme accompagnement a donc été réalisée. Il en a découlé que l'accompagnement requerrait indubitablement une connaissance de soi, en tant qu'intervenant et en tant qu'individu.

À partir de ce moment, les approches behavioriste, écologique et cognitivo-behavioriste ont été délaissées et l'attention s'est portée sur des écoles de pensée peu utilisées en classe, notamment l'approche développementale de Neufeld (2005) et la psychosynthèse.

3.1 La découverte et le choix d'un référentiel pour sous-tendre la recherche

Cette décision a commandé l'utilisation d'un référentiel qui allait sous-tendre le reste de la recherche. Dans l'optique de sortir des sentiers battus, le schéma de la présence adapté au domaine de l'éducation par Paré (1993) s'est avéré un choix judicieux puisqu'il s'inspirait de la psychosynthèse qui, elle, pose un regard différent sur le rôle de l'intervenant en classe. De plus, ce référentiel semblait adapté à la réalité de cette recherche en ce sens qu'il mettait en lumière le mouvement entre le travail sur soi comme intervenant (présence à soi) et le travail auprès des élèves (présence à l'autre).

L'explication de ce schéma de référence se révèle essentiel de même que la présentation de certains éléments à considérer lors de la mise en œuvre de celui-ci.

3.1.1. La psychosynthèse et les niveaux de présence

L'approche de la psychosynthèse en est une d'intégration et d'inclusion: une intégration et une inclusion des diverses dimensions de la personne (sensations, émotions, pensées, désirs, imagination, intuition, volonté et soi personnel) et de ses expériences. (Assagioli, 1965, dans Fugitt, 1984) Ainsi, la psychosynthèse considère l'être humain comme un tout et tend à développer l'individu harmonieusement avec lui-même et avec le monde qui l'entoure.

Dans cette optique, l'intervenant devient alors responsable de « créer un contexte où la croissance va pouvoir se poursuivre, se réaliser un contexte où les différentes dimensions de l'être, corporelle, émotionnelle, mentale, spirituelle vont pouvoir s'exprimer et se réaliser. » (Paré, 1993, p. 19) Ainsi, l'intervenant se veut responsable de mettre en place une qualité de présence à l'autre, à lui-même et à la relation. Tel que l'indique Brown (1985), il s'agit là d'un gage profond d'efficacité dans la relation d'aide.

Être présent, se caractérise certes par une façon d'être, mais la qualité et le niveau de la présence influencent la façon de percevoir une situation, d'y agir et d'analyser ce qui se passe à l'extérieur comme à l'intérieur de la personne. Cette qualité de présence peut s'illustrer par le schéma présenté à la figure 15 (p. 112).

3.1.1.1 Premier niveau de présence: les compétences d'intervention

Le premier niveau de présence, soit celui des compétences, se caractérise par ce qui est perceptible de l'extérieur et par l'action. C'est un niveau sensoriel. D'un côté, il y a l'élève qui présente des difficultés, des troubles, des réussites et des réalisations. De l'autre côté, il y a l'intervenant. À ce niveau, celui-ci se montre présent aux

comportements manifestés et il tente, grâce à sa formation et à ses compétences, d'identifier les difficultés ou les signes précurseurs, d'intervenir et de mettre en place des stratégies d'intervention. Être présent à ce niveau, en tant qu'intervenant, se veut nécessaire. Or, demeurer à ce niveau peut s'avérer contre-productif et épuisant, puisque l'intervenant n'agit pas sur la réelle cause du problème. (Paré, 1993) En demeurant au premier niveau, l'intervenant pose des gestes ou formule des interventions qui ne serviront guère à résoudre le vrai problème de l'élève en troubles de comportement, puisqu'il ne se concentre que sur le comportement en soi. (Massé *et al.*, 2006) Il devient alors primordial d'outrepasser ce premier niveau et d'accéder au second.

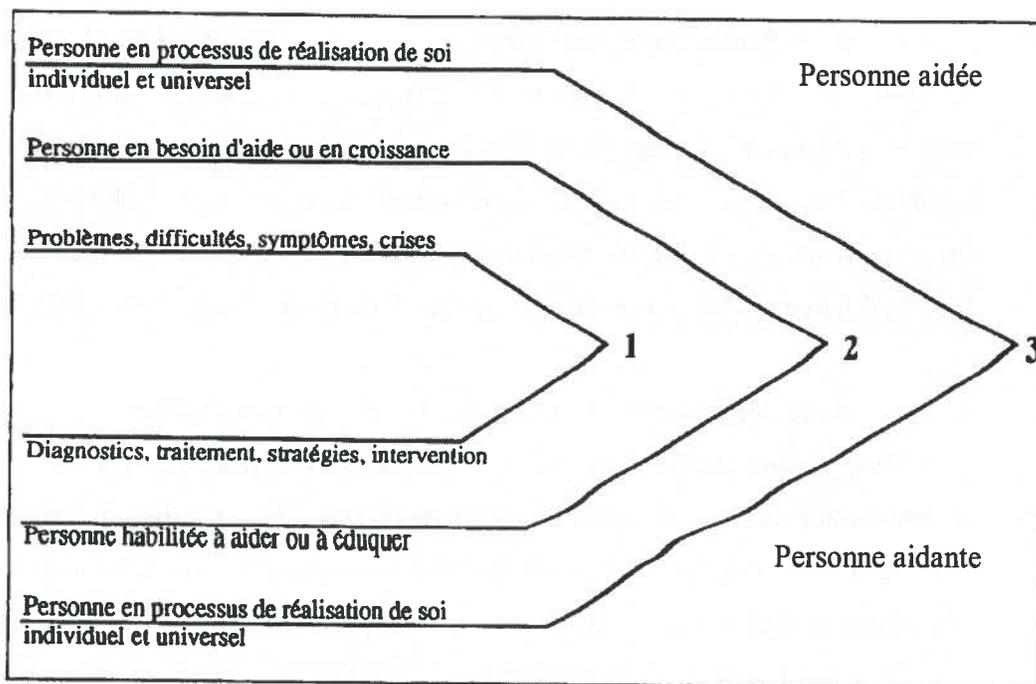


Figure 15 - Niveaux de présence

Source: Paré, A. (1993). Présence en éducation. *Intégration*, p.20.

3.1.1.2 Deuxième niveau de présence: les rôles et les relations

Le second niveau est celui des rôles et des relations. Paré (1993) explique qu'il « s'agit d'un niveau qui descend plus profondément dans les structures de l'individu, dans

sa personnalité et dans sa psyché; [...] qu'on trouve à ce niveau des cristallisations, des mécanismes de défense, des blessures fondamentales. » (p. 21) C'est également à ce niveau qu'interviennent les subpersonnalités, les mécanismes de défense, mais également les signes de blocage dans le développement. C'est à ce niveau que deviennent perceptibles les conflits qui entravent la croissance et qui doivent être résolus pour permettre à la maturation de se poursuivre.

C'est la présence à ces processus internes de l'élève en troubles de comportement qui permet à l'intervenant de comprendre les causes sous-jacentes à des comportements manifestés au premier niveau. Dans cette visée, Sroufe et Rutter (1984, dans Perret et Faure, 2006) estiment que c'est la compréhension de l'origine de la manifestation du trouble comportemental qui peut guider vers de nouvelles alternatives pour accompagner l'enfant. Ainsi, les comportements perçus au premier niveau sont discernés avec recul. Le défi de l'intervenant consiste alors à donner un sens aux comportements de l'élève en tentant de saisir son vécu intérieur. (Neufeld, 2005) Ce faisant, il sera possible de percevoir les signes d'un blocage dans le développement.

Aussi important ce niveau puisse-t-il être pour aider l'élève, il l'est tout autant pour l'intervenant. De fait, à ce niveau, l'intervenant est également touché dans sa propre structure fondamentale. En effet, tout en étant présent à la structure intérieure de l'élève, il doit également être présent à ses propres émotions, à son propre vécu intérieur. L'intervenant doit donc être alerte aux processus de transfert et de contre-transfert qui peuvent alors émerger¹². Lorsque Paré (1993) indique que l'intervenant doit changer intérieurement, c'est de ce niveau dont il parle. C'est en travaillant en profondeur sur lui « qu'il peut mieux s'observer, voir les comportements, les subpersonnalités qui sont en jeu dans son travail, [...] retrouver un certain choix par rapport à ce qu'il fait [...] et se construire une autorité intérieure. » (p. 22)

¹² Afin d'assurer une fluidité dans le texte, les concepts de transfert et de contre-transfert seront présentées à l'annexe O (p. 197).

3.1.1.3 Troisième niveau de présence: le sens et les significations

Le troisième niveau en est un plus spirituel. C'est celui du devenir, de l'expression de l'être à travers la vie (Paré, 1993). Les deux êtres en relation sont en croissance, en processus de réalisation de soi. Être présent à ce niveau, c'est accueillir ce qui émerge d'une crise, d'un comportement banal. C'est entendre ce que la personne cherche et désire profondément. Ce troisième niveau sert de contexte, un contexte qui tend à remettre en perspective ce qui se passe aux deux premiers niveaux. C'est un niveau où doit émerger la foi et la confiance. La foi et la confiance que l'individu est en processus, en quête de développement.

Le rôle de l'intervenant, à ce troisième niveau, consiste à soutenir ce mouvement de croissance qui est en train de se manifester et non à le restreindre, car cette expérience relationnelle engendrera un impact non seulement sur le plan personnel de l'élève, mais également sur celui de l'intervenant. C'est effectivement à ce niveau que l'élève se transforme au même titre que l'intervenant: « chacun tend à devenir plus complètement ce que profondément il est, [...] à travers ses structures propres, ses blessures, utilisant ses ressources, et en interaction. » (Paré, 1993, p. 24)

En somme, appliqué à cette présente recherche, ce référentiel se veut un guide qui permet de considérer le rôle de l'intervenant en fonction de sa qualité de présence: en étant présent au premier niveau, l'intervenant applique des techniques d'intervention. L'accompagnement tel qu'exploré dans cette recherche exige un deuxième et un troisième niveau de présence. Au second niveau, l'accompagnement se veut davantage émotionnel et cognitif, tandis qu'en déployant un troisième niveau de présence, l'accompagnement prend une forme plus spirituelle.

3.2 Activités de développement de l'intelligence émotionnelle en lien avec les niveaux de présence

À la lumière de ces faits, il se révèle essentiel, dans une recherche où le référentiel de base est celui du schéma de la présence (Paré, 1993), que les intervenants tentent de mettre de l'avant des qualités cohérentes avec celui-ci - des qualités telles que l'empathie, l'écoute, la compréhension, le partage - et qu'ils soient à l'affût des situations de transferts et de contre-transferts. Inspirée par ces concepts et avec la volonté de les mettre en pratique, l'équipe a donc élaboré des activités pour développer son intelligence émotionnelle, mais également celle des élèves.

L'expérimentation s'est poursuivie et il a été décidé que les intervenants continueraient à exploiter les moyens et les outils mis en place puisqu'ils correspondaient toujours à la vision de l'accompagnement que l'équipe tendait à développer. Or, cette expérimentation prenait une nouvelle tangente: les intervenants allaient vivre des activités de développement de l'intelligence émotionnelle similaires à celles proposées aux élèves, afin d'apprendre à se connaître davantage en tant qu'individu et intervenant. L'objectif consistait à développer l'habileté à rester en contact constant avec soi-même de façon à ne pas interférer avec le processus vécu par l'élève. Pour y parvenir, les intervenants avaient besoin d'une personne ressource extérieure et qualifiée pour les accompagner dans leur connaissance de soi. C'est en ce sens que Monsieur Richard Robillard s'est joint au projet¹³.

Le tableau 11 (p. 116) dresse un portrait des activités réalisées par l'équipe d'intervenants. Le tableau 12 (p. 117), quant à lui, présente les différentes activités vécues par les élèves du mois de novembre 2006 au mois de mai 2007. Quelques exemples d'activités d'élèves et de l'équipe d'intervenants sont présentés à l'annexe P (p. 201).

¹³ Monsieur Richard Robillard a eu une contribution ponctuelle au sein du projet en assistant à certaines rencontres d'équipe. Lors de ces rencontres, M. Robillard jouait un rôle d'accompagnateur pour les intervenants tout en présentant des notions théoriques nécessaires au développement d'une pratique d'accompagnement.

Tableau 11
 Activités réalisées par les intervenants dans le cadre de la collecte de données

CONTACT AVEC SA COLÈRE	<ul style="list-style-type: none"> • Lieux de paroles où chacun peut partager son expérience de la colère • Imagerie créatrice « Aller à la rencontre de sa colère » • Portrait chinois de la colère; présentation de sa colère; écriture en spirale • Réflexion: Suis-je un allumeur ou un éteignoir de colère? • Réflexion quant aux peurs et aux forces ressenties en présence de la colère de l'autre • Nommer son bouton rouge; nommer ses propres subpersonnalités et les reconnaître
GÉRER SA COLÈRE	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogue avec sa colère par écrit (extraits en annexe Q, p. 204) • Modélisation de moyens à utiliser lors de la colère • Activité de réflexion étalée sur une semaine pour identifier une situation de contre-transfert (extrait annexe R, p. 206) • Prise de conscience des situations susceptibles d'inciter un contre-transfert
ATTITUDE ET TEMPÉRAMENT	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture portant sur le concept d'empathie et mise en application des composantes essentielles (reconnaissance des sentiments, adoption de la perspective d'autrui et réponse émotive) • Apprivoiser le silence • Rencontre avec la psychologue et la psychoéducatrice • Capsules formatrices pour accompagner l'élève dans la colère, tout en demeurant présent à son vécu intérieur • Formation avec Gordon Neufeld
	<ul style="list-style-type: none"> • Cerner son type de tempérament • Accompagner l'élève selon le tempérament

D'ailleurs, cette réorganisation exigeait davantage d'implication de la part des intervenants: une implication professionnelle, soit, mais également personnelle. En outre, cette nouvelle avenue touchait davantage les intervenants sur le terrain. Par conséquent, certains membres de l'équipe multidisciplinaire se sont retirés du projet relativement aux activités de connaissance de soi, mais ils ont toutefois maintenu leur compilation de données. Quatre membres de l'équipe initiale ont accepté de prendre part aux activités visant le développement de l'intelligence émotionnelle, soit les trois enseignantes et une éducatrice spécialisée. La directrice, la psychologue et la psychoéducatrice sont néanmoins demeurées présentes pour soutenir les intervenantes.

Tableau 12
 Activités réalisées auprès des élèves dans le cadre de la collecte de données

PRENDRE CONTACT AVEC SA COLÈRE	Imagerie créatrice « Aller à la rencontre de sa colère »
	Carte d'organisation d'idées sur la forme, l'odeur, la couleur et les qualitatifs de sa colère
	Intensité des émotions: explication, expérimentation par jeux de rôles, rappels et retours post-situationnels sans jugement
	Subpersonnalités <ul style="list-style-type: none"> • Identifier ses subpersonnalités; choisir une subpersonnalité qui l'envahit et qu'il aimerait mieux contrôler • Personnifier cette subpersonnalité à l'aide d'une marionnette • Activité de dépersonnalisation: <i>ex: J'ai un menteur en moi, mais je ne suis pas un menteur.</i> • Faire parler la subpersonnalité pour qu'elle explique comment elle agit dans le corps de l'élève • Carte d'organisation d'idées quant aux moyens que l'élève souhaite utiliser pour gérer sa subpersonnalité. • Même processus avec la polarité de cette subpersonnalité « problématique »
	Dialogue avec sa colère en s'adressant oralement à la marionnette Dialogue écrit avec sa colère (chez les élèves plus âgés, extraits en annexe Q, p. 204) Espaces de paroles où les enfants partagent et déposent dans le groupe leur vécu et leur expérience à la suite d'une activité portant sur l'intelligence émotionnelle.
Activités portant sur l'estime de soi	
GÉRER SA COLÈRE	Apprendre à exprimer sa colère dans un lieu approprié (colère encadrée): <ul style="list-style-type: none"> - exploitation de moyens diversifiés pour canaliser la colère - utilisation du coin des émotions et du local d'apaisement Technique d'impact du choix (chaise et mains) pour amener l'élève à découvrir le pouvoir en lui de choisir la subpersonnalité qui visite.
ATTITUDE ET TEMPÉRAMENT	Empathie: activité « Se mettre dans les souliers de l'autre » (Massé <i>et al.</i> , 2006, p.278) pour amener les élèves à reconnaître des émotions vécues chez l'autre afin d'analyser le plus justement possible la situation en cours.
	Passation d'un questionnaire pour permettre à l'élève de déterminer son tempérament: chez les élèves plus jeunes, les intervenants ont demandé l'aide des parents pour compléter le questionnaire. L'aide des parents ne s'est pas avérée nécessaire pour les élèves du deuxième et du troisième cycle, sauf quand un élève présentait les mêmes résultats à deux tempéraments.

4. LA SIXIÈME ET LA SEPTIÈME RENCONTRE: ACTIVITÉS DE CLÔTURE DE L'EXPÉRIMENTATION

L'expérimentation s'est étalée sur une période de huit mois. Tout au long de ce processus, l'observation des élèves et des intervenants a permis la collecte d'un certain nombre d'informations. Toutefois, afin de cerner les retombées de l'intégration d'une pratique d'accompagnement autant chez les élèves en troubles de comportement que chez

leurs intervenants, la réalisation de certaines activités d'évaluation de l'évolution s'imposait.

4.1 Activités de clôture réalisées par les élèves

Pour clore la collecte de données et l'expérimentation sur le terrain, les élèves ont été soumis une seconde fois au questionnaire d'évaluation du quotient d'intelligence émotionnelle afin de déterminer si les activités réalisées avaient eu un impact sur le développement celui-ci.

De plus, les élèves ont réalisé diverses activités pour représenter leur évolution en cours d'année quant à l'expression de leur colère de manière encadrée. Les élèves de premier cycle ont donc été rencontrés individuellement dans le local d'apaisement et ils devaient dessiner leur colère, parler de cette dernière et nommer les moyens qui les aident à apaiser cette tension. Les élèves de deuxième cycle ont, quant à eux, effectué un collage d'images afin d'illustrer cette évolution dans le temps en s'inspirant des phases de développement du papillon. Finalement, c'est sous la forme d'une entrevue semi-dirigée en groupe que les élèves de troisième cycle ont réalisé le bilan de leur utilisation et leur perception du local d'apaisement. Des exemples d'activités de clôture réalisées par les élèves sont placés en annexe S (p. 208).

4.2 Activités de clôture réalisées par les intervenants

À la fin de l'expérimentation, les intervenants ont effectué une synthèse de ce qu'ils avaient mis en place au cours de l'année. Ensuite, par une activité de collage, ils ont répondu à la question : « Qui étais-je au début et qui suis-je maintenant? » (annexe S). Ils ont ainsi représenté leur rapport à la colère de l'élève et à la leur, au début de la recherche et à la fin. Puis, une dernière rencontre s'est tenue dans le but de donner un sens à l'expérience vécue. Au cours de l'échange, les intervenants étaient invités à partager en quoi leur développement personnel et professionnel avaient été influencés par ce qu'ils

avaient fait. C'est également au cours de cette dernière rencontre que l'équipe a défini et cerné les composantes de l'accompagnement.

Lors de cette quatrième étape de la recherche, de nombreuses données ont été colligées. Ces résultats sont présentés au tableau 13.

Tableau 13
Données colligées dans le cadre de l'expérimentation et de la collecte de données

AUPRÈS DES ÉLÈVES	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats des deux questionnaires d'évaluation du quotient d'intelligence émotionnelle • Résultats au questionnaire d'évaluation du tempérament • Résultats découlant de l'exploitation des subpersonnalités (dialogues, marionnettes) • Résultats des activités visant la prise de contact avec la colère (dessins, carte d'organisation d'idées sur la colère et sur les moyens à utiliser pour gérer cette colère) • Feuille de suivi du local d'apaisement (interventions préalables à l'utilisation du local, émotion et intensité de l'émotion ressentie par l'élève avant et après l'utilisation et évaluation des moyens exploités) • Collage d'images pour illustrer leur évolution dans le temps quant à l'expression de leur colère de manière encadrée (élèves du deuxième cycle) • <i>Verbatim</i> de l'entrevue semi-dirigée réalisée auprès des élèves du troisième cycle quant à leur utilisation et à leur perception du local d'apaisement
AUPRÈS DES INTERVENANTS	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Verbatim</i> des entrevues collectives et des lieux de paroles • Résultats au questionnaire d'évaluation du tempérament • Résultats des activités visant la prise de contact avec la colère (dialogue, visualisation, portrait chinois, écriture en spirale) • Analyse d'une situation de contre-transfert • Collage d'images pour représenter l'évolution de leur rapport à la colère

Ces données, toutes considérées significatives *a priori*, requièrent à présent une analyse afin de répondre à la question de recherche. Cette interprétation des résultats sera présentée au prochain chapitre afin de, notamment, déterminer les composantes d'un accompagnement dans l'expression d'une colère encadrée.

CINQUIÈME CHAPITRE

ANALYSE DES DONNÉES

Il a été démontré lors du premier chapitre qu'un malaise s'était instauré dans les classes spécialisées en troubles de comportement. En effet, les crises de colère des élèves s'y présentent sur une base régulière de sorte qu'elles entravent à la fois le bon fonctionnement de la classe, le bien-être des enseignants, tout en influençant négativement le cheminement personnel et scolaire de ces élèves. Maints programmes ont été élaborés afin d'outiller les élèves en difficulté d'adaptation scolaire et sociale, mais aucun ne s'attarde spécifiquement à l'intervenant qui doit accompagner ces élèves. Des interventions concrètes et inspirées de diverses écoles de pensée sont proposées aux intervenants. Les plus fréquemment utilisées sont celles qui se fondent sur les principes behavioristes. Cependant, ces modes d'intervention sont critiqués, puisqu'ils ne semblent pas produire des résultats à long terme: il semblerait que les élèves ne transfèrent pas leurs acquis dans les autres sphères de leur vie. (Polsgrove *et al.*, 1996)

C'est cette réalité qui a inspiré ce projet de recherche, soit d'explorer la possibilité que la solution à la problématique vécue dans les classes spécialisées en troubles de comportement résiderait peut-être dans un changement de pratique, c'est-à-dire du passage d'une pratique interventionniste à une pratique d'accompagnement.

Cette hypothèse a fait émerger la question qui sous-tend cette recherche, à savoir: « Comment accompagner un élève en troubles du comportement vers une colère encadrée? ». Plus spécifiquement, la recherche vise trois objectifs: soit identifier les composantes d'un accompagnement vers une colère encadrée, cerner les retombées d'un tel accompagnement chez l'élève en troubles du comportement et évaluer les retombées qui résultent de l'intégration d'un accompagnement dans la pratique des intervenants.

C'est afin de répondre à cette question de même qu'aux sous-questions qui en découlent que la dernière étape du cadre méthodologique (présenté précédemment à la figure 15, p. 112) sera abordée dans ce cinquième chapitre. Celui-ci sera scindé en trois parties, à savoir l'analyse de l'instrumentation, les retombées de l'expérimentation et l'élaboration d'une réponse à la question de recherche.

1. ANALYSE DE L'INSTRUMENTATION

Cette recherche s'appuyant sur une méthodologie qualitative, les données recueillies s'apparentent davantage au mode descriptif que quantitatif. L'analyse sera donc réalisée en s'appuyant sur les propos écrits ou dits des participants, ainsi que sur les comportements observés tout au long de la cueillette de données. Fidèle au paradigme inductif, cette collecte s'est déroulée en jugeant que toutes les données étaient significatives *a priori*. Or, force a été de constater que certaines sont demeurées inutiles. Certains éléments ont été soumis à la triangulation temporelle, tandis que d'autres ne s'y prêtaient pas. C'est donc dans cette optique que cette analyse sera articulée.

1.1 Analyse du questionnaire d'évaluation du quotient de l'intelligence émotionnelle

Afin d'apprécier la variation du quotient d'intelligence émotionnelle des élèves ayant participé au projet de recherche, un questionnaire (annexe J, p. 183) leur a été proposé à deux moments dans l'année, en octobre et en mai. Tel que mentionné précédemment, les élèves du premier cycle n'ont pas réalisé ce questionnaire. Ainsi, les résultats qui seront présentés ici se fondent sur les 16 élèves fréquentant les classes du deuxième et du troisième cycle.

Donc, lors de la passation du premier questionnaire chez les élèves du deuxième cycle, ceux-ci ont éprouvé de la difficulté à répondre aux diverses questions: ils étaient portés à encercler les réponses qu'ils considéraient idéales et non celles qui

correspondaient vraiment à leur réalité. Un soutien des intervenants s'est donc avéré nécessaire afin de les amener à compléter plus justement le questionnaire. Lorsque ces mêmes élèves ont repris le questionnaire au mois de mai, les réponses se voulaient plus véridiques. Cette réalité pourrait s'expliquer par le fait que les élèves avaient développé une connaissance et une acceptation d'eux-mêmes plus authentiques grâce aux activités vécues en cours d'année ; activités où chacun était invité à partager lors des espaces de paroles.

D'autre part, le questionnaire d'évaluation du quotient d'intelligence émotionnelle visait à évaluer sept dimensions: la confiance en soi, la curiosité, l'intentionnalité, la maîtrise de soi, la capacité à entretenir des relations, l'aptitude à communiquer et la capacité à coopérer. (SOCP, dans Beaudin, 1999) Or, seules les dimensions de maîtrise de soi et d'aptitude à communiquer seront ici considérées puisqu'elles octroient des informations relatives à l'un des trois buts poursuivis par cette recherche, soit de noter les retombées d'un accompagnement dans l'expression d'une colère encadrée. Ainsi, la maîtrise de soi et l'aptitude à communiquer étant des éléments permettant d'expérimenter une colère encadrée, il s'avère opportun d'évaluer la progression des élèves impliqués dans cette recherche à l'égard de ces deux dimensions. Par conséquent, cette évolution sera décrite ci-dessous.

1.1.1. La dimension maîtrise de soi

Selon Wilks (2000, p. 24), « la maîtrise de soi fait référence à la capacité de gérer les émotions désagréables au moment où [l'individu] les [éprouve]. » Il s'agit donc d'un sentiment de contrôle intérieur ; un contrôle de ses émotions, de ses pulsions et de ses pensées. La maîtrise de soi implique également une adaptabilité aux situations et aux changements de même qu'une transformation de ses pensées et de ses émotions destructrices en pensées et en émotions bienfaitantes et une capacité de récupérer de ses émotions et pensées désagréables. (Goleman, 1997)

Avant le début du projet, et donc avant la mise en place des interventions et des accompagnements, les résultats obtenus démontraient que 94% des élèves ayant complété le questionnaire, soit 15 des 16 élèves, faisaient preuve d'une maîtrise de soi faible ou moyenne. La compilation des scores du deuxième questionnaire révèle que 75% des élèves évalués, soit 12 des 16 élèves, manifestent, à la fin de l'expérimentation, une maîtrise de soi moyenne. Cette évolution semble démontrer que les éléments mis en place pour accompagner les élèves dans l'expression d'une colère encadrée ont porté fruit.

L'analyse des résultats de certains énoncés propres à cette dimension permettent d'obtenir une lecture plus approfondie de cette progression. De fait, à l'énoncé « Même quand j'ai plein d'émotions, je sais ce qui m'arrive », une augmentation des scores entre les deux moments de passation (28 points au total lors du premier test et 36 points au total lors de la seconde passation) laisse entrevoir que ces élèves parviennent davantage à identifier ce qui se passe à l'intérieur d'eux lorsqu'ils sont envahis par la colère. Ils semblent ainsi devenir plus conscients de leur réalité intérieure ce qui pourrait être imputable à l'enseignement émotionnel dispensé afin d'amener notamment ces élèves à identifier le ressenti physique inhérent à l'expérience de la colère, mais également aux autres émotions primaires.

Une autre affirmation contenue dans le questionnaire d'évaluation du quotient intellectuel démontre la progression des élèves à l'égard de leur maîtrise de soi. Lors de la première passation du questionnaire, à l'affirmation « Même quand je suis fâché, je réussis à maîtriser ma colère », 37,5% des répondants, soit 6 des 16 élèves, considéraient que cet énoncé était, pour eux, rarement vrai (2), contre 37,5% qui considéraient cet énoncé comme étant parfois vrai (3).

Lors de la seconde passation du questionnaire, 37,5% des élèves affirmaient encore que cette affirmation était parfois vrai (3). Toutefois, 25% des répondants notaient que le fait d'être en mesure de maîtriser leur colère s'avéraient souvent vrai (4) contre 13% qui jugeaient cet énoncé rarement vrai (2). Ces différents résultats laissent présager

que l'accompagnement et l'encadrement de la colère dans un endroit donné, à l'aide de moyens de canalisation et de centration ont contribué à outiller les élèves afin de les amener à maîtriser leur colère.

1.1.2. La dimension aptitude à communiquer

Il a été démontré, au cours de cette recherche, que la communication de ses émotions, de ses idées, de ses limites constituait un élément clé dans la connaissance de soi, mais également dans la gestion des émotions. Exprimer son ressenti permet d'exercer un contrôle dessus. Dans le questionnaire d'évaluation du quotient d'intelligence émotionnelle, l'énoncé « Quand je suis en colère contre quelqu'un, je suis capable de le lui dire » visait à évaluer la capacité de l'élève à exprimer ce ressenti. Seule cette affirmation a fait l'objet d'une analyse dans le cadre de cette recherche car elle rejoignait précisément le cœur même de ce projet, à savoir l'expression de la colère.

Ainsi, lors de la première passation du questionnaire, 63% des réponses obtenues à cet énoncé variaient entre rarement vrai (2) et parfois vrai (3). Or, 64% des résultats du deuxième test varient entre parfois vrai (3) et souvent vrai (4). Ces données tendent à démontrer que les élèves ayant pris part à cette recherche commencent peu à peu à utiliser leurs mots pour exprimer leurs émotions; un partage qui les amène progressivement à vivre des colères plus encadrées.

Cette progression pourrait constituer l'une des retombées de l'accompagnement réalisé auprès de ces élèves; un accompagnement où l'enseignement émotionnel a occupé une place prépondérante. Ainsi, le fait d'avoir outillé les élèves en les amenant à identifier leur vécu intérieur, en leur proposant un vocabulaire émotif, en les invitant à discuter et à partager leur ressenti au sein d'espaces de paroles sécuritaires et empathiques semble avoir eu un impact sur la capacité à communiquer des élèves impliqués dans cette recherche.

1.2 Analyse du questionnaire d'évaluation du tempérament

En déterminant le tempérament prédominant de chaque élève participant au projet de recherche, deux objectifs étaient poursuivis. L'un consistait à dispenser un accompagnement plus adapté à chaque élève et à développer une compréhension plus sensible du processus inhérent à chaque enfant. L'autre visait à permettre à l'élève de développer une connaissance de soi plus approfondie.

Les résultats aux questionnaires ne se sont pas révélés très éloquents, puisqu'une grande majorité des élèves ont obtenu des scores similaires à deux ou trois tempéraments. Il devenait difficile pour eux, même avec l'aide du descriptif de chaque tempérament, de se reconnaître. Cela s'explique par le fait que la reconnaissance de soi implique indubitablement une connaissance de soi, ce qui semblait lacunaire en début de projet.

D'ailleurs, les résultats des dix élèves du premier cycle sont venus appuyer cette réalité. En effet, à la suite de l'expérience du questionnaire d'évaluation du quotient d'intelligence émotionnelle, le présent questionnaire a été rempli parallèlement par les élèves et par leurs parents. Ceux-ci devaient répondre selon leur connaissance et l'observation quotidienne de leur enfant. Les scores de chaque élève et de son parent ont différencié grandement et, fait étonnant, la compilation des questionnaires remplis par les parents permettait de discriminer plus clairement un tempérament dominant, ce qui accentue la constatation préalablement émise, à savoir que les élèves du projet présentaient une faible connaissance d'eux-mêmes.

1.3 Mise en place des locaux d'apaisement

En début de projet, l'équipe d'intervenants a manifesté le besoin de disposer d'un endroit à l'extérieur de la classe qui permettrait à l'élève d'extérioriser sa colère dans un endroit approprié. L'analyse de ce lieu se fera sous quatre angles: la perception des

intervenants, la perception des élèves, l'efficacité des moyens proposés dans le local et les émotions qui ont motivé l'utilisation du local et leur intensité.

1.3.1. La perception des intervenants à l'égard du local d'apaisement

Les termes apaisant, calme, sécurisant, accessible et accueillant traduisaient le ressenti des intervenants en début de projet. Au préalable, les trois classes ne disposaient que de deux locaux d'apaisement. Or, le trajet à parcourir se voulait important en situation de crise. Un élève désorganisé disposait d'un long parcours, entre la classe des élèves du troisième cycle et le local placé près de la classe du deuxième cycle, pour alimenter sa tension ou l'apaiser. Cependant, en se rendant au local, l'élève n'apprenait pas à exprimer sa colère dans un endroit approprié et de façon acceptable: il pouvait crier dans le corridor, frapper les casiers, se jeter au sol avant d'être rendu au local. Cette situation a su démontrer l'importance de la proximité dans la prévention et l'accompagnement, et ainsi justifier la création d'un troisième local d'apaisement.

Interrogés sur l'efficacité du local d'apaisement en fin de projet, les intervenants ont applaudi l'idée. Ce lieu leur rappelle le ventre de la mère, un lieu d'où émane une sécurité et où l'enfant se développe. D'ailleurs, une intervenante soulignait que « certains enfants entrent dans le local et se cachent sous les coussins, en position fœtale. Ça les calme et les apaise ». De plus, les commentaires recueillis auprès des intervenants permettent d'apprécier l'efficacité de ce local. En voici quelques-uns: « C'est un lieu d'apprentissage autant pour l'enfant que pour moi. J'y apprends à prendre une distance et à accompagner l'élève, tandis que l'élève apprend à s'exprimer »; « J'y ai appris à porter le silence: parfois la meilleure intervention est de ne rien dire »; « Enfin nous donnons le droit à la colère de l'enfant ! Nous lui permettons de la vivre puisqu'elle nous fait moins peur ».

1.3.2. La perception des élèves à l'égard du local d'apaisement

Lors d'une entrevue semi-dirigée, les six élèves du troisième cycle ont discuté de leur expérience dans le local d'apaisement. Tous les élèves, sauf un, avaient utilisé le local; celui qui ne l'avait pas fait n'en avait tout simplement pas ressenti le besoin. Les élèves affirment avoir fréquenté le local à tous les jours au début et, progressivement, leur fréquence d'utilisation a diminué. La colère ou l'excitation constituent les deux raisons principales qui motivaient leur présence au local: « Pour reprendre mes esprits, pour me calmer ou lorsque j'ai le goût d'une pause ». Les élèves se montrent également très conscients de leur besoin à l'égard du local et, à la fin de l'expérimentation, ils parvenaient même à prévenir l'émergence d'une crise en se rendant au local: « J'ai beaucoup utilisé le local pour me calmer, avant de faire une crise ou pendant une crise ».

Les dix élèves du premier cycle ont relevé des éléments similaires à ceux présentés par les élèves plus âgés. Eux aussi affirment que le local les aide à retrouver leur calme, et ils s'expliquent ce fait par le décor qui les amène à « chasser » leur colère.

1.3.3. L'efficacité des moyens placés dans le local

Dans le local, les élèves avaient accès à un éventail d'outils pour canaliser et décharger leur tension, mais aussi pour se rasséréner seul ou avec l'aide de l'intervenant (voir annexe L, p. 191). À la suite d'une utilisation du local, l'élève et l'intervenant complétaient la feuille de suivi placée à l'annexe I (p. 181). Elle servait à guider le retour post-situationnel et à permettre la compilation de données afin d'évaluer l'efficacité du local. Les intervenants ont estimé que le fait de remplir la feuille alourdissait leur tâche, mais en revanche les obligeait à effectuer un retour avec l'enfant, étape qu'ils escamotaient, parfois, avant l'établissement de ce type de suivi.

La compilation de toutes les feuilles de suivi complétées pendant le projet de recherche a démontré que les dix élèves du premier cycle n'utilisaient pas les mêmes

moyens que les élèves plus vieux pour exprimer leur colère. De fait, lorsque les élèves du premier cycle utilisaient le local d'apaisement, ils exploitaient, 82 % du temps, des moyens qui requéraient une relation et qui apportaient un réconfort. Ainsi, ils privilégiaient les toutous, la berceuse, les câlins et les massages, tandis que les élèves du troisième cycle privilégiaient, 72% du temps, des outils leur permettant de décharger physiquement leur tension. Par conséquent, ils exploitaient davantage le vélo stationnaire, les balles et les coussins qu'ils utilisaient pour lancer, frapper et mordre. Fait intéressant: plus l'année progressait et plus leur relation avec l'intervenant se développait, plus les élèves du troisième cycle privilégiaient d'autres moyens qui impliquaient la présence de l'adulte. En effet, dans les deux derniers mois du projet, ces élèves commençaient à demander à l'intervenant présent de les masser à l'aide de l'abeille masseuse¹⁴.

En ce qui concerne les moyens privilégiés par les élèves du deuxième cycle, aucune tendance marquée et généralisée n'est perceptible. La moitié des élèves se tournaient vers les moyens utilisés par les élèves plus jeunes tandis que l'autre moitié préférait frapper, lancer et tordre au même titre que les élèves plus vieux. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les deux autres cycles regroupent des élèves qui se situent sensiblement au même stade de maturité, tandis que la maturité des élèves qui fréquentent la classe du deuxième cycle est partagée et cette démarcation est explicite.

Finalement, lors de l'analyse des données transmises par la feuille de suivi, il a été intéressant de noter une différence notable entre les élèves du premier et du deuxième cycle et ceux du troisième cycle. Dans chacun des locaux, des cartons d'émotion avaient été mis à la disposition des élèves. Or, il s'est avéré que seuls les élèves de troisième cycle avaient manipulé ces cartons pour exprimer leur émotion, ce qui laisse présager qu'à cet âge, les élèves ressentiraient davantage le besoin de mettre des mots sur le sentiment vécu.

¹⁴ Il s'agit d'un outil de massage ayant une forme d'abeille.

1.3.4. Les émotions qui incitent l'utilisation du local et l'intensité de celles-ci

La colère et l'excitation constituent les émotions les plus fréquemment identifiées pour motiver leur utilisation du local, et ce, à tous les niveaux d'âge. Quelques-uns ont ressenti le besoin de se rendre au local en raison d'une peur ou d'une tristesse profonde. Deux élèves ont d'abord identifié une émotion, soit la colère, pour ensuite indiquer par une flèche la vraie émotion (tristesse et excitation) qui s'était dissimulée derrière cette colère. Il s'agit là d'une évolution remarquable qui témoigne d'une connaissance de soi et d'une conscientisation grandissantes. Ce geste semble également indiquer que les activités d'intelligence émotionnelle portent fruit.

Au cours du retour post-situationnel, les élèves devaient indiquer par une couleur (rouge, jaune ou vert) l'intensité de leur émotion à leur entrée au local et à leur sortie. Une intensité forte se traduisait par la couleur rouge, tandis que le jaune s'apparentait à une intensité moyenne et le vert à une faible intensité. L'analyse des feuilles de suivi démontre qu'une diminution de l'intensité de l'émotion de base (à l'arrivée) est notable à la sortie du local, chez tous les élèves l'ayant utilisé. Les moyens proposés et la sécurité que leur apporte ce lieu semblent favoriser l'apaisement de la tension chez les élèves. Un fait est à noter cependant. Les élèves du premier cycle n'utilisaient pas l'intensité moyenne (jaune) pour identifier à la fois leur émotion à l'arrivée ou à la sortie: ils arrivaient en extrême colère (rouge) et quittaient dans un état de calme (vert). En cours de projet, les élèves du deuxième et du troisième cycle ont commencé à reconnaître des intensités moyennes, ce qui démontre qu'ils ont appris à vivre leurs émotions sans tomber inévitablement dans l'expression excessive d'une émotion.

1.4 L'exploitation des subpersonnalités

Un autre des outils utilisés au cours de cette recherche a été les subpersonnalités. Les subpersonnalités sont des structures qui se développent au cours d'une vie pour permettre à l'individu de faire face aux situations difficiles, pour répondre aux attentes des

parents, pour répondre à un besoin de fond et permettre ainsi de survivre dans un environnement parfois hostile. « Les identifier, les reconnaître, percevoir leurs qualités uniques, leurs forces, et les accepter nous permet de reprendre un certain pouvoir sur elles. » (Paré, 1984, p. 18) Tel qu'explicité à l'annexe N (p. 193), un processus d'identification et de désidentification s'avère alors nécessaire.

Ainsi, les intervenants ont débuté par l'identification de leurs propres subpersonnalités, car il est prescrit que l'intervenant reconnaisse les personnages qui l'habitent avant d'aborder la notion avec les enfants. En faisant l'exercice au préalable, les intervenants affirment avoir grandi dans cette exploration d'eux-mêmes.

Le dialogue avec le personnage qui représente la colère en eux leur a permis de cerner leur propre rapport à la colère. « Ma colère, c'est une boule de feu qui veut m'avoir. Moi, je l'empêche de s'approcher car j'en ai peur » a avoué une des intervenantes, tandis qu'une autre confiait: « J'ai de la misère à la rencontrer. J'essayais de lui parler, mais elle ne me répondait pas. Ça prend autant de temps pour lui parler que pour la laisser partir ». À la suite de cette activité, les intervenants se sentaient plus disposés à comprendre la colère que vivent les enfants et ils se sentaient plus à même de les aider à l'apprivoiser. Leurs interventions se transformaient, également, puisqu'ils devenaient autant présents à eux qu'à l'autre: « Moi aussi j'ai une colère et je dois en prendre soin ». Des extraits des dialogues des intervenants et des élèves sont disponibles à l'annexe Q (p. 204).

L'enseignement des subpersonnalités a permis aux élèves de mettre des mots sur une émotion qu'ils ne saisissent pas complètement et qu'ils arrivent difficilement à réguler. Ainsi, les élèves du premier cycle ont identifié leur colère à un chat sauvage, à un serpent, à un fantôme multicolore, à un mort-vivant, à un lynx, à un monstre et même à Hulk. L'intervenante qui travaille auprès de ces élèves soulignait qu'en nommant et en dessinant leur colère, celle-ci se concrétisait et les élèves devenaient peu à peu capable de

constater qu'ils étaient en mesure de lui parler. « Je sens que j'interviens de façon plus sensible et plus réfléchie », affirme cette intervenante.

En nommant et en donnant vie aux personnages, que ce soit par la création de marionnettes, de dessins ou de masques, l'élève se détache de l'étiquette à laquelle il se croit attaché. « Aujourd'hui, j'ai utilisé ma bougonne, mais je ne suis pas une bougonne », répétait une élève à la fin d'un après-midi difficile. Ce type de message, les intervenants le font répéter aux élèves afin de protéger et d'accroître leur estime d'eux-mêmes.

Les élèves plus âgés ont, quant à eux, dialogué à l'oral et à l'écrit avec leurs personnages et leur polarité. Ils ont ainsi pu prendre conscience du pouvoir qu'ils ont sur leur comportement. À la suite d'un dialogue écrit, un élève a exprimé ceci:

Avant, j'avais une bombe à retardement comme colère: je gardais ma colère en dedans et ensuite je la lançais sur les personnes que j'aime. Mais ma colère a changé avec le temps. Elle n'avait plus à exploser. Maintenant, c'est monsieur Chaos, mais on ne peut pas vraiment lui parler, puisqu'il est mort, parce qu'il n'a pas assez de jus, d'énergie. Il ne vient presque plus. J'ai décidé de ne plus le faire venir aussi souvent. Maintenant, c'est l'enchanteur qui vient tout le temps. Il habite plus longtemps dans ma bouche pour me faire sourire.

Cet extrait démontre tout le pouvoir et le contrôle que cet élève a développé quant à l'expression de ses émotions, mais aussi sur les choix de comportements, de pensées et d'attitude qu'il pose. Certains élèves ont tenté de pousser la réflexion amorcée en classe afin de se comprendre davantage et de se faire connaître aux autres. Une élève a d'ailleurs tracé le schéma présenté à la figure 16 (p. 132) pour symboliser son ouverture à l'autre: lorsqu'elle est envahie par la colère ou la tristesse, elle se referme sur elle-même et refuse de parler, alors que la joie l'amène à s'ouvrir à l'autre et à entrer en relation.

Ainsi, l'exploitation des subpersonnalités semble conscientiser et responsabiliser l'élève. De plus, les intervenants considèrent ce moyen comme un élément clé dans l'accompagnement des élèves:

Je les incite à réfléchir, à faire des choix, à réaliser qu'ils peuvent choisir. C'est agréable de leur montrer qu'ils ont du pouvoir, qu'ils sont capables de choisir. Je ne me sens plus comme celle qui donne les consignes en temps d'escalade. Je deviens leur miroir pour les aider à voir ce qui se passe au moment où ils perdent le contrôle.

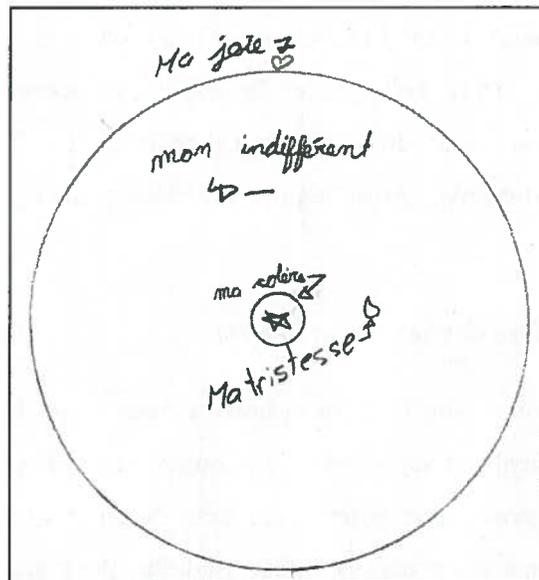


Figure 16 - Mon ouverture à l'autre

2. RETOMBÉES DE L'EXPÉRIMENTATION

L'esprit qui caractérise cette recherche en est un de combinaison et non d'innovation. En effet, ce qui est particulier dans le cadre de cette recherche, c'est l'agencement des concepts et l'application qui en a été faite au quotidien, de façon pragmatique. Ainsi, à la lumière des résultats obtenus, des notions et des concepts présentés au sein du cadre théorique (chapitre 2, p. 33), il s'avère possible d'analyser les retombées de cette expérimentation en lien avec les trois objectifs de la recherche.

2.1 Explorer les composantes d'un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée

La présente recherche-action a permis à une équipe d'intervenants de mettre en œuvre des habiletés d'accompagnement. Ainsi, l'expérimentation sur le terrain et l'analyse des données recueillies ont permis l'identification de quatre composantes d'un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée, à savoir les principes, les conditions, la triple présence et le choix du moment propice. Les composantes ici présentées sont tirées du *verbatim* (annexe H, p. 178-180) et découlent du bilan de l'expérimentation réalisé par l'équipe multidisciplinaire.

2.1.1. Principes de l'accompagnement

Appuyée sur les conceptions émises dans le cadre théorique (p. 72) et sur l'expérience réalisée sur le terrain, l'équipe a relevé les principes d'un accompagnement vers l'expression d'une colère encadrée. Neufeld (2005) affirme que l'agressivité des enfants fait naître l'agressivité chez l'adulte. Pour accompagner, l'intervenant doit tout d'abord se connaître afin de cerner ce qui se passe à l'intérieur de lui et demeurer à l'écoute de ses forces et de ses limites. En effet, il doit pouvoir accepter ses limites; en les acceptant il devient plus aisé pour lui d'accueillir la fragilité de l'élève.

Accompagner, c'est pouvoir accepter et rejoindre l'élève dans sa réalité et son développement. Accompagner, consiste aussi à confronter l'élève à des murs de futilité afin qu'il puisse faire face à des choses qu'il ne peut pas changer et trouver ses larmes de futilité pour ainsi apprendre à s'adapter.

Accompagner, c'est également donner la permission à la colère d'exister, mais non à l'agressivité. Et pour ce faire, l'intervenant doit proposer et encourager des issues de rechange, des moyens pour canaliser l'énergie et exprimer la colère dans la responsabilisation et le respect de l'enfant, de l'environnement et de l'adulte.

Accompagner, c'est aussi être là dans les moments d'accalmie pour amener l'élève à se pratiquer, par le modelage et les jeux de rôles, à exprimer sa colère de manière saine. C'est d'agir en se fondant sur son intuition, afin de déterminer quand c'est le temps d'arrêter une intervention ou d'aller plus en profondeur.

Accompagner, c'est faire preuve d'attitudes de base essentielles, telles que le respect, le partage, l'écoute, la compréhension, la sensibilité, l'absence de jugement, le recadrage et l'empathie.

Finalement, accompagner, c'est préserver la relation, créer des ponts lors d'une séparation, aussi courte soit-elle, et savoir rester auprès de l'élève en dépit des tempêtes.

2.1.2. Conditions à l'accompagnement

L'équipe multidisciplinaire a également relevé que, pour accompagner un élève lorsqu'il vit une émotion vive telle que la colère, il importe d'être signifiant aux yeux de celui-ci afin qu'il puisse se sentir en sécurité de s'exprimer sans être jugé. La création d'une relation s'avère donc primordiale avant tout accompagnement. Pour ce faire, l'intervenant doit apprivoiser l'élève tel que le décrit Julien (2007), « c'est-à-dire en prenant le temps de le connaître, en l'observant, en décodant ses réactions et en développant une complicité. » (p.155) Cette connaissance de l'élève permettra à l'intervenant de prévenir l'émergence de crises et de cerner les besoins de l'élève.

D'autre part, ce que l'équipe multidisciplinaire a découvert au cœur de l'expérimentation confirme ce que les auteurs mentionnent quant à l'importance de la signifiante du lien. Toutefois, l'équipe pousse plus loin cette affirmation. En effet, Neufeld (2006) affirme que la création d'un lien, d'une relation ne suffit pas quand il s'agit d'accompagner, car l'acte d'accompagner passe par l'attachement. Ainsi, les intervenants ayant participé au projet de recherche confirment ces propos en révélant que

l'attachement constitue un préalable à l'accompagnement. L'attachement dont il est question ici doit en être un de part et d'autre, c'est-à-dire un attachement de l'élève à l'intervenant mais aussi de l'intervenant à l'élève.

Donc, sans attachement réciproque, l'accompagnement se veut quasi impossible. Ceci s'explique par le fait que l'élève doit avoir créé un lien d'attachement avec l'intervenant afin de lui faire suffisamment confiance pour s'abandonner et se laisser accompagner. L'attachement de l'adulte à l'enfant permet, quant à lui, un accompagnement teinté d'empathie, de compassion et de compréhension.

À l'instar de Julien (2009), pour créer cet attachement avec les élèves en troubles du comportement, donc considérés bloqués dans leur développement, l'intervenant doit, dans un premier temps, apprivoiser l'élève. Néanmoins, comme le mentionne Neufeld (2006), l'équipe multidisciplinaire considère que l'intervenant doit ensuite inviter l'élève à lui faire confiance et à s'appuyer sur lui.

L'étymologie du mot accompagner traduit l'action qu'engendre le fait d'accompagner, une action qui consiste à suivre le mouvement de l'autre. Empiriquement, l'équipe multidisciplinaire dénote l'importance de ne pas se perdre dans l'autre. C'est en ce sens qu'elle appuie ce que Paré (1993) affirme quant à l'adoption des énergies yin et yang¹⁵, soit de conserver l'équilibre entre ces deux attitudes. Pour ce faire, les intervenants du projet reconnaissent que pour accompagner, il se révèle nécessaire de se situer à la fois dans une dimension yin en accueillant, écoutant et respectant l'autre, tout en demeurant dans une dimension yang en s'affirmant, en confrontant, en s'écoutant et en se montrant authentique.

D'autre part, l'accompagnement exige que l'intervenant soit présent et pour être présent, il doit pouvoir écouter, respirer, porter le silence, accueillir, s'abstenir de juger, être patient et soutenir l'intensité. La présence se manifeste par la voix, le regard, les

¹⁵ Le concept du yin et du yang est défini au deuxième chapitre de ce document, soit aux pages 84 et 85.

gestes, l'attitude, etc. La présence, et par le fait même l'accompagnement, font appel à la concentration, à l'intuition, à la sagesse, à l'ouverture, à la compassion, à la joie, à l'amour, à l'acceptation et à la clarté. (Brown, 1985)

2.1.3. Triple présence en accompagnement

Finalement, l'expérience vécue lors de la recherche a démontré que l'acte d'accompagner un élève exige un triple volet de présence. En effet, l'intervenant doit être présent à lui, à l'élève et à la relation. La figure 17 (p. 137) traduit les trois composantes de l'accompagnement que cette recherche a su mettre en lumière. Pour être présent à l'autre, il faut indubitablement être présent à soi. Il en découle donc une double présence que Paré (1993) illustre en ces mots: « pour écouter vraiment l'autre, nous devons sentir et nous réapproprier ce qui nous appartient [...] pour être davantage présent au mouvement de l'autre pour lui-même et pour nous occuper de nous-mêmes, de notre propre mouvement. » (p. 32) Ainsi, lors de l'accompagnement d'un élève, l'intervenant ne doit pas s'oublier. Il doit être conscient de ce qui se passe autant chez lui que chez l'autre en soutenant « le mouvement de croissance qui est en train de se manifester » (*Ibid.*, p. 25) à la fois chez soi et chez l'autre.

Outre le fait d'être présent à l'autre et à lui, l'intervenant doit se montrer présent à la relation en demeurant en contact avec l'élève par diverses méthodes. Neufeld (2006) précise que « l'un des moyens les plus efficaces pour maintenir le contact concerne les occasions d'accueillir le jeune et de le lui dire au revoir. » (p. 39) En étant présent à la relation, l'intervenant tentera également de tout mettre en œuvre pour ne pas ignorer, exclure ou isoler l'élève sans avoir créé un pont, une promesse que la proximité sera rétablie. En étant présent au second niveau, l'intervenant demeure alerte aux signes de transfert et de contre-transfert et il tente, tel que le précise Neufeld (2006), « d'éviter, autant que possible, les réactions personnelles qui pourraient déclencher une attitude défensive chez l'élève. » (p. 40) Enfin, le troisième niveau de présence donne une perspective pour recadrer les deux premiers niveaux. C'est en ce sens que, en étant présent

à la relation au troisième niveau, l'intervenant conserve toujours la croyance, la foi en l'attachement développée avec l'élève; une foi qui nous pousse à laisser « l'attachement agir pour nous. » (Neufeld, 2006, p. 34)

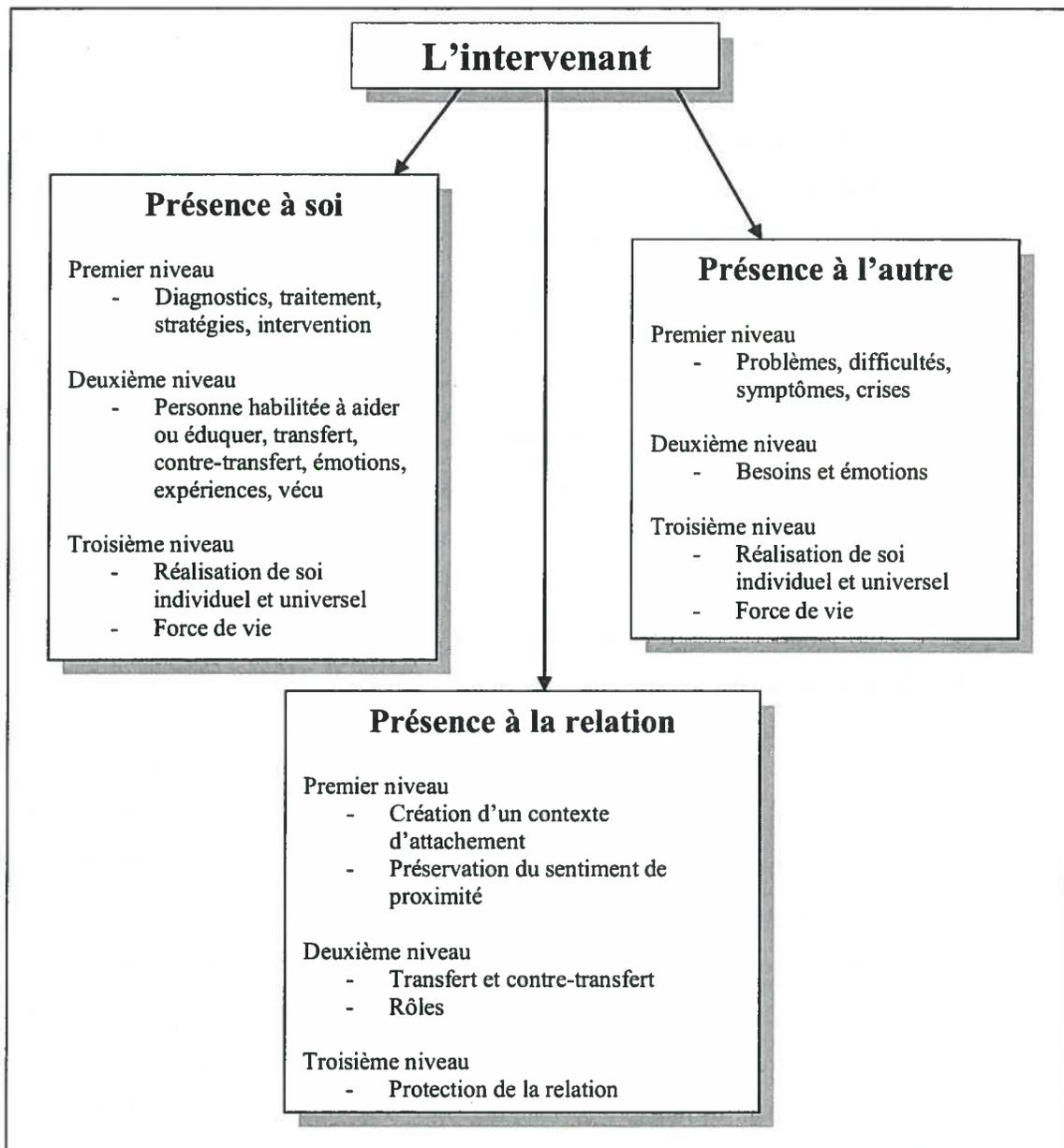


Figure 17- Triple volet de présence dans l'accompagnement

2.1.4. *D'une intervention d'encadrement à un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée*

Être présent à ces trois volets est essentiel à l'accompagnement d'un élève dans l'expression d'une colère encadrée. Par contre, outre la manifestation de ces attitudes, il importe de reconnaître le moment propice à cet accompagnement. Ce projet visait un changement, en passant d'une pratique interventionniste à une pratique d'accompagnement. L'expérience et l'analyse de la situation ont démontré que la solution à la problématique vécue en classe spécialisée ne semble pas résider dans l'utilisation unique d'une de ces approches. En effet, l'équipe d'intervenants prenant part au projet a observé que l'accompagnement ne s'est pas révélé plus approprié que les techniques d'intervention. Ce qui s'est avéré, c'est que la combinaison de ces deux approches permet d'aider l'élève selon son niveau de perturbation.

De fait, ce qui a été observé dans cette recherche-action, c'est que la réussite provient de l'utilisation judicieuse de la bonne approche au bon moment. L'intervention et l'accompagnement se veulent ainsi interdépendants: ils se complètent et cette complémentarité dépend de l'endroit où se situe l'élève dans son cerveau. En effet, tel que mentionné au second chapitre, le cerveau est constitué de trois niveaux, à savoir le cerveau reptilien, le limbique et le néocortex. (Godefroid, 2007)

À la lumière de ces constatations, le schéma des phases du passage à l'acte a été repris et modifié (figure 18, p. 139) pour illustrer la complémentarité de ces deux pratiques et le rôle du système limbique et du néocortex dans le choix du mode de pratique privilégié. Il est à noter que le trait pointillé indique les phases où l'intervention se veut requise, tandis que le trait continu désigne le moment où l'accompagnement doit débiter.

Donc, lors des trois premières phases, soit le calme, l'activation et l'agitation, il a été observé, par l'équipe multidisciplinaire, que l'élève perturbé a besoin d'être structuré et recentré. L'intervention, qui consiste à agir sur quelque chose pour inciter un

changement, est de loin la technique la plus congruente avec le but recherché. L'utilisation d'une intervention directe par l'entremise de techniques telles que l'ignorance intentionnelle, la décontamination par l'humour, la restructuration, la restriction de l'espace, la proximité, l'appel et l'aide opportune prend alors tout son essor. (Redl et Wineman, 1964) Empiriquement, il a été noté que l'accompagnement, utilisé lors de ces étapes d'escalade, perd de sa profondeur et ne comble pas le besoin de l'élève. L'intervention se veut plus appropriée, puisqu'à ces stades, le système limbique de l'élève n'est guère submergé et celui-ci se montre encore sensible aux messages verbaux. Dès lors, il parvient à réfléchir et à prendre des décisions pour modifier son comportement.

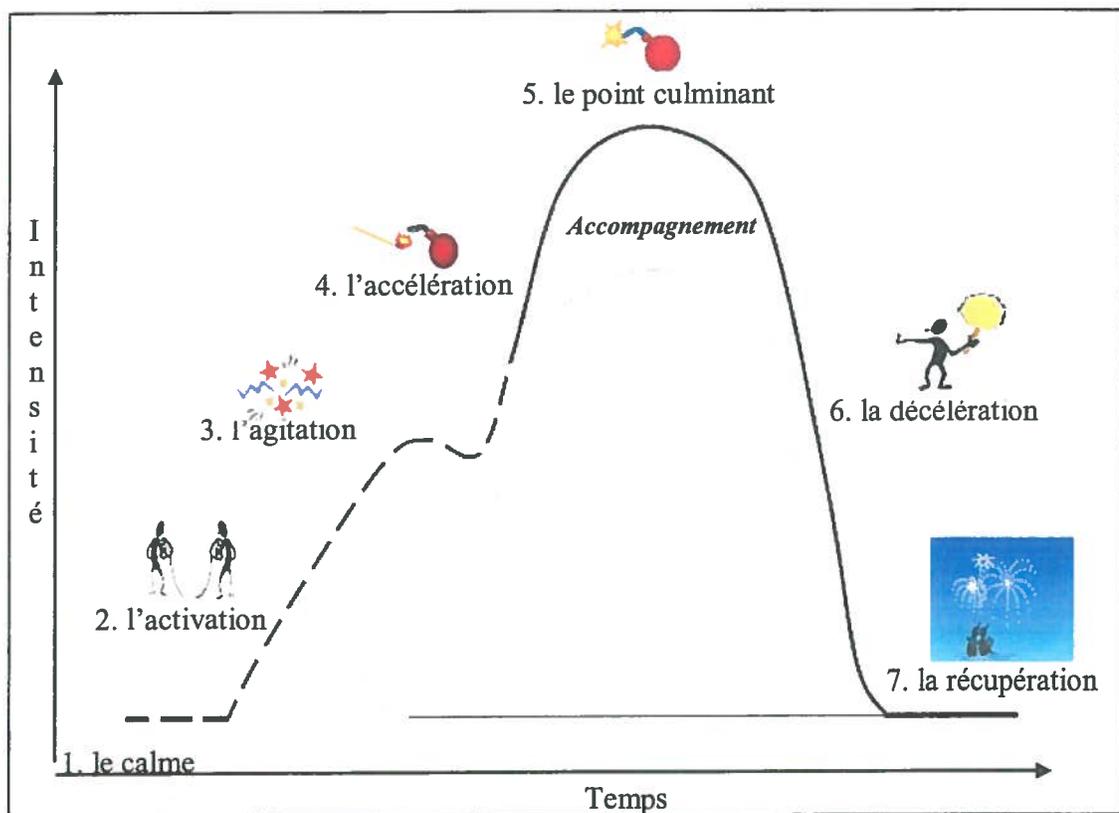


Figure 18 - Les phases du passage à l'acte modifiées

Source: Adaptation du schéma de Georges, P., Chartrand, P., Tozzi, R. et Martin, D. (2004). *La gestion des comportements agressifs: mieux prévenir pour mieux intervenir*. Montréal: Commission scolaire de Montréal, p. 17.

Or, si le besoin de l'élève est plus profond, l'équipe d'intervenants participant au projet a relevé que ces interventions s'avéreront vaines; et là, l'accompagnement deviendra l'approche toute indiquée. En effet, lorsque la tension s'intensifie, l'élève a besoin d'être accompagné, puisqu'à cet instant, il est bloqué dans son cerveau limbique. Il ne parvient donc plus à raisonner et donc, il a besoin que l'intervenant soit présent et qu'il déploie les attitudes et les qualités décrites précédemment afin de l'accueillir, de le guider, de le rassurer, bref de l'accompagner.

Inspiré du cercle chromatique, la figure 19 (p. 141) établit un lien entre les trois niveaux de présence de Paré (1993) et les résultats découlant de cette recherche. En effet, les approches privilégiées par les intervenants, soit l'intervention ou l'accompagnement, sont tributaires de la qualité de présence dont ils font preuve à l'égard des besoins de l'élève. Ainsi, l'intervenant qui utilise une technique d'intervention pour modifier un comportement le fait de façon réfléchie en observant la situation et en y décelant le besoin d'encadrement que l'élève exprime par son comportement déviant. En utilisant cette approche interventionniste, l'intervenant démontre alors une présence au premier niveau. Lorsque l'accompagnement s'avère nécessaire en raison du niveau de perturbation de l'élève, l'intervenant se montre alors présent au deuxième niveau.

Le schéma de la figure 19 (p. 141) met certes en lumière l'interdépendance des pratiques d'intervention et d'accompagnement. Or, il pousse plus loin l'explication de cette complémentarité. De fait, il y est démontré que l'accompagnement chapeaute l'intervention en donnant un sens aux techniques exploitées, un sens qui s'inscrit dans le développement de l'élève. L'intervention ainsi considérée (premier niveau) s'appuie sur une connaissance et une compréhension des besoins de l'élève (second niveau), tout en nourrissant l'espoir que les gestes posés rejoignent l'élève dans son développement (troisième niveau). Ainsi, peu importe l'approche exploitée en fonction du niveau de perturbation de l'élève, l'essentiel réside en ce troisième niveau de présence qui correspond à un niveau d'accompagnement supérieur. Un niveau où le développement de l'élève est considéré et respecté, un niveau d'accompagnement où l'élève est guidé, soit

par des techniques d'intervention, soit par des techniques d'accompagnement, sans être brusqué dans son développement, et ce, pour qu'éventuellement, il puisse s'épanouir grâce à la qualité de présence des intervenants qui œuvrent auprès de lui.

Intervention et accompagnement vont donc de pair et ce qui expliquerait la problématique vécue dans les classes spéciales, c'est l'absence d'accompagnement. Les approches privilégiées sont davantage de l'ordre interventionniste et les techniques exploitées ne s'effectuent guère avec le souci d'accompagner l'élève au sein de son développement.

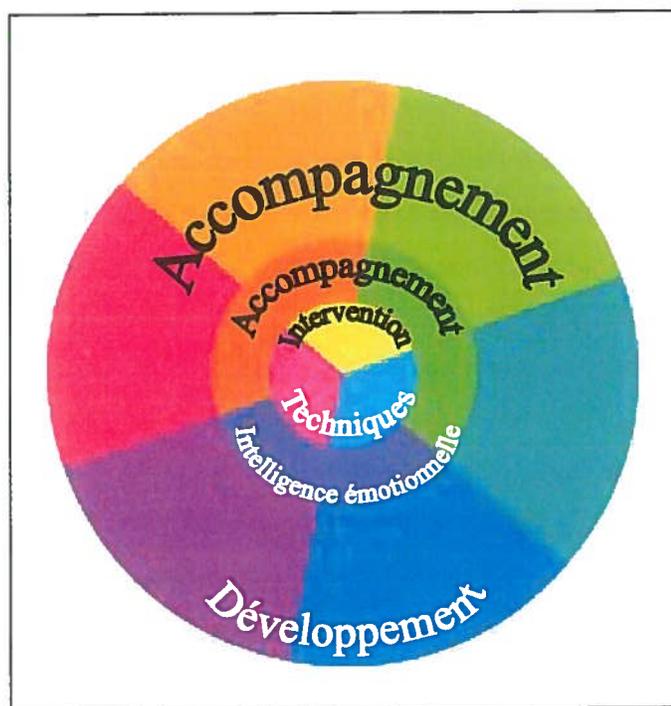


Figure 19 - Le cercle chromatique de l'intervention et de l'accompagnement

2.2 Noter les retombées d'un tel accompagnement chez les élèves en troubles du comportement.

La réalisation des activités d'intelligence émotionnelle avait pour but d'enseigner à l'élève à exprimer sa colère de façon encadrée. Le modèle proposé par Dupuis (1992) a été retenu puisqu'il permet à l'élève de choisir de quelle façon son émotion sera exprimée et ce, de manière à se respecter tout en respectant l'autre ou l'environnement. En exprimant sa colère de telle façon, l'élève prend conscience de cette émotion, il l'accepte et se responsabilise quant à son émergence et aux actions qui en découleront. La formulation des retombées s'appuieront sur les critères ici décrits.

2.2.1. Choisir la façon d'exprimer son émotion

Tout d'abord, les résultats obtenus, lors de l'analyse des moyens privilégiés par les élèves dans les locaux d'apaisement, démontrent que la majorité des élèves ayant pris part au projet de recherche parviennent à canaliser leur énergie afin de l'exprimer plus sainement qu'auparavant. Ils utilisent davantage d'outils pour décharger leur tension plutôt que de détruire du matériel. Néanmoins, les résultats démontrent que les élèves doivent à présent apprendre à transférer ce nouvel apprentissage aux autres sphères de leur vie. En effet, ils parviennent à canaliser leur énergie lorsqu'ils se retrouvent dans le local, mais lorsqu'ils sont à l'extérieur de celui-ci, ce réflexe ne surgit pas automatiquement. Certains élèves se dirigent directement au local lorsqu'ils ressentent une émotion vive, mais cette aptitude n'est pas encore généralisée.

2.2.2. Se conscientiser face à l'émotion ressentie

Que ce soit par les scores obtenus au questionnaire évaluant le quotient d'intelligence émotionnelle ou par l'observation directe de comportements, il s'avère possible de noter une amélioration significative quant à la conscientisation des élèves à l'égard de leur vécu intérieur. Ils sont plus à même de décrire ce qui se passe au point de

vue physique lorsqu'une émotion les envahit, de nommer cette émotion et d'en évaluer l'intensité, dans ses moindres subtilités si l'on se réfère aux élèves du deuxième et du troisième cycle qui identifient l'intensité moyenne (jaune) d'une émotion. De plus, ils se montrent plus critiques quant à l'intensité d'une réaction en lien avec la réalité. En effet, à la suite d'une explosion, ils sont capables de déterminer si leur réaction correspondait à la gravité de la raison ayant motivé cette perturbation. En outre, l'appropriation des subpersonnalités dans le vocabulaire quotidien des élèves démontre à quel point ils ont intégré ce concept. Leur réaction positive, lorsque l'intervenant se réfère à leurs subpersonnalités pour les aider à se recentrer, dénote aussi cette nouvelle conscientisation.

D'autre part, lorsque les élèves ont effectué le collage pour représenter leur évolution depuis le début du projet, la plupart des élèves ont démontré une conscientisation de leur degré d'évolution. Le symbole utilisé était celui des phases de développement du papillon: la nymphe, la larve, la chrysalide et le papillon. Les élèves devaient donc identifier à quelle phase de transformation ils se situaient à la fin de ce projet. Dans les deux processus, une importante majorité d'élèves ont su reconnaître qu'ils n'étaient pas rendus au dernier stade de la transformation. Par exemple, un élève affirmait, en présentant son évolution, qu'il avait découvert qu'il avait trois phases de colère: l'éclair, le volcan et le trou noir. En dépit de la connaissance qu'il disposait à l'égard de son émotion, il se disait bloqué au troisième stade de la transformation puisque ses idées se bouscuaient encore dans sa tête, ce qui l'empêchait de réfléchir avant de réagir, donc de maîtriser son émotion, ce qui l'empêchait, pour l'instant, d'atteindre le dernier stade.

D'autres parvenaient à justifier leur progression, comme cette élève qui expliquait son processus en indiquant qu'au début de l'année, lorsqu'elle était une nymphe (premier stade), elle avait toujours la bouche fermée lorsqu'elle était en colère; c'était comme un mur devant elle. « La porte, la poignée et le mur, tout était fermé ». À présent, elle se considère tel un papillon (dernier stade) puisqu'elle s'ouvre, qu'elle arrive à parler et qu'elle veut montrer qu'elle a grandi.

2.2.3. *Accepter et se responsabiliser à l'égard de son émotion et des actions qui en découlent*

Tel que mentionné par Dupuis (1992), cette composante de l'expression de la colère encadrée se veut un processus à très long terme et ardu pour les élèves en troubles de comportement. Les données obtenues par l'entremise de la recherche démontrent que, bien que les élèves reconnaissent qu'une partie à l'intérieur d'eux peut choisir et décider du comportement émis, ils ne saisissent pas encore l'impact de cette habileté et ils ne se reconnaissent pas la force et la capacité de déployer ce pouvoir.

2.3 **Noter les retombées, pour les intervenants, de l'intégration d'un accompagnement visant l'expression d'une colère encadrée chez l'élève en troubles du comportement.**

Il a été démontré que, pour modifier les pratiques en cours et résorber les problématiques existantes dans les classes, il ne suffit pas uniquement d'acquérir de nouvelles techniques d'intervention. De fait, Paré (1973, dans Fugitt, 1983) explique que la transformation passe par les intervenants, que ce sont eux qui doivent changer intérieurement. En effet, il affirme que:

Chaque fois qu'un intervenant devient davantage lui-même, son action devient plus authentique, plus efficace, et elle a tendance à se faire dans le sens du devenir de la personne qui est en face de lui. La meilleure façon de comprendre et de respecter l'autre sera toujours de se comprendre et de se respecter soi-même. (*Ibid.*, p. 20)

2.3.1. *Impacts sur la pratique professionnelle*

Les résultats de cette recherche concordent avec les dires de cet auteur. De fait, les intervenants ayant participé à ce projet s'entendent pour dire que c'est en apprenant à se connaître, à prendre contact avec leur propre colère, à se prendre en considération, qu'on devient un intervenant plus sensible, réfléchi et épanoui. Dans le monde de l'éducation, les intervenants se permettent peu d'être là pour eux. Toute l'énergie est

portée vers les élèves. Cependant, dans une telle situation, l'intervenant ne déploie que des qualités yin et en vient à se perdre, à s'essouffler. (Paré, 1973, dans Fuggit, 1983) L'une des intervenantes indiquait, dans son collage, qu'avant le projet, elle se sentait à l'extérieur de sa zone de confort et qu'elle était en mode survie. Elle se trouvait fréquemment en affrontement avec ses élèves et trouvait son emploi frustrant. Toutefois, en étant présente à soi et en étant présente au deuxième et au troisième niveau de présence, elle ressent maintenant une profondeur dans ses interventions, elle a la certitude de poser les bons gestes et elle prend plaisir à travailler.

Cette réalité s'explique par le fait qu'elle ne se situe plus qu'au premier niveau de présence. Ce premier niveau qui consiste à intervenir concrètement sur le terrain peut effectivement s'avérer éreintant et frustrant puisque l'intervenant agit pour régler des difficultés disciplinaires dont l'origine se situe ailleurs. Les résultats sont notables, mais ils ne perdurent pas dans le temps.

Si le premier niveau en est un d'intervention, le deuxième et le troisième niveau se caractérisent par l'acte d'accompagner. En effet, c'est par la connaissance du second niveau de présence que les intervenants ont pu développer cette approche qui, par ailleurs, s'est révélée salutaire puisqu'ils ont pu dès lors prendre du recul pour analyser les besoins sous-jacents à la manifestation d'un comportement et ainsi aider plus adéquatement les élèves. Ce recul leur a également permis d'analyser les situations et d'agir en réfléchissant, plutôt que de réagir impulsivement.

La connaissance du troisième niveau a, quant à lui, permis d'alléger le poids porté par l'ensemble des intervenants; ce poids relié à cette volonté de sauver les élèves et à cette culpabilité engendrée par la non-réussite de l'un de ceux-ci. À présent, ils se vouent à semer des graines et à faire confiance à l'élan de vie de chacun.

2.3.2. *Impacts sur la représentation du soi professionnel*

Paré (1973, dans Fugitt, 1984) indique que dans toute relation « chacun est dans son mouvement de croissance, c'est inévitable, et cela ne se termine jamais. » (p. 2) Tout comme les élèves, les intervenants ayant participé à cette recherche ont évolué, et ce, tant au point de vue personnel que professionnel. En ce qui a trait au niveau professionnel, les travaux d'Abraham (1985, dans Gaudet, Valois, et Silveira, 1996) indiquent que les enseignants de tous les pays modernes nourrissent une représentation fortement idéalisée, voire même stéréotypée de leur soi professionnel, « qui correspond à la norme idéale, à un besoin de paraître tel qu'il faut et non pas tel qu'on est. » (*Ibid.*, p. 120) Certes, cette recherche a permis le développement de qualités, d'aptitudes, d'habiletés, de connaissances et d'expérience. Mais elle a également permis aux intervenants de réduire l'écart entre ce soi professionnel idéalisé et le soi réel, c'est-à-dire ce qu'ils sont réellement. Non pas qu'ils estiment s'être rapprochés de la perfection, mais ils ont abaissé, grâce à la connaissance du troisième niveau de présence, leur critère d'excellence. La bienveillance et la grâce caractérisent maintenant leur présence à eux.

3. ÉLABORATION D'UNE REPONSE A LA QUESTION DE RECHERCHE

L'analyse de ces résultats a fourni les éléments nécessaires pour répondre à la question centrale de ce projet qui tendait à déterminer comment accompagner un élève qui présente un trouble de comportement dans l'expression d'une colère encadrée, et ce, dans une classe spécialisée.

3.1 **Outiller l'élève en troubles de comportement**

Tout d'abord, les données recueillies ont permis d'établir que l'accompagnement des élèves en troubles de comportement devait s'inscrire dans une démarche d'enseignement de l'intelligence émotionnelle. En effet, les élèves doivent être outillés autant en ce qui a trait au vocabulaire émotif qu'en représentations mentales, pour être en

mesure de se connaître, d'identifier leurs émotions et ainsi communiquer leur ressenti. Pour ce faire, le rôle de l'intervenant est de proposer des activités visant le développement de l'intelligence émotionnelle, telles que des visualisations, des dialogues, l'utilisation de techniques d'impact, etc. Il est à noter que dans ce projet de recherche, une place importante a également été accordée aux subpersonnalités. Outre ces activités, pour permettre aux élèves de prendre conscience de leur vécu intérieur et de partager leur ressenti, il importe de concevoir des espaces de paroles où l'élève pourra, en toute sécurité, parler, partager, échanger et écouter les autres élèves parler de leur propre vécu.

3.2 Aménager des lieux physiques pour se recentrer et canaliser l'énergie

Dans un autre ordre d'idées, il a été établi que l'accompagnement vers l'expression d'une colère encadrée nécessitait assurément un aménagement physique. En ce sens, des coins d'apaisement en classe pour prévenir l'escalade et des locaux d'apaisement à l'extérieur de la classe pour canaliser l'énergie doivent être prévus, et ce, afin de donner le droit à la colère d'exister tout en l'encadrant dans le temps et l'espace. Les outils mis à la disposition des élèves dans ces endroits d'apaisement doivent permettre à la fois la canalisation de l'énergie sous forme de décharge physique et la centration de l'énergie sous forme d'activité qui calme, qui requiert une relation et qui apporte du réconfort. Le rôle de l'intervenant, au sein de ces lieux d'apaisement, consiste à proposer, à suivre et non à imposer. L'exploitation de ces aménagements physiques a également démontré l'importance, en accompagnement, du retour post-situationnel.

3.3 Connaître et mettre en pratique les composantes d'un accompagnement

Les résultats de cette recherche ont mis en lumière quatre composantes d'un accompagnement: les principes de base, les conditions essentielles, le triple niveau de présence nécessaire et le moment propice à l'accompagnement.

Ainsi, le respect, le partage, l'acceptation, l'écoute, la compréhension, l'acceptation, la sensibilité, l'intuition, l'empathie, la confrontation, la proposition de moyens et la préservation de la relation constituent les principes de base de l'accompagnement vers l'expression d'une colère encadrée.

Pour accompagner l'élève en troubles de comportement, certaines conditions se révèlent essentielles. L'intervenant doit apprivoiser l'élève afin de créer un lien avec lui. De plus, il doit connaître l'élève, créer et maintenir un contexte favorisant les liens d'attachement, conserver l'équilibre entre ses attitudes yin et yang et être présent. Cette qualité de présence à soi, à l'élève et à la relation constitue la troisième composante de l'accompagnement. L'intervenant doit à la fois être présent à ce qui se passe à l'intérieur de lui et chez l'élève, être alerte aux signes de transfert et de contre-transfert et entretenir l'espoir que ce qui est fait s'inscrit dans le développement de chacun.

L'accompagnement de l'élève en troubles de comportement, lorsqu'il manifeste des signes de colère, consiste à évaluer judicieusement la situation afin d'exploiter l'approche susceptible de répondre le plus adéquatement à son besoin du moment: l'intervention pour encadrer et modifier le comportement, l'accompagnement pour accueillir, guider et rassurer. Là réside la clé de la problématique sous-jacente à ce projet de recherche.

3.4 Se connaître et s'écouter en tant qu'intervenant

Pour accompagner l'élève dans l'expression d'une colère encadrée, il importe que l'intervenant réalise un travail intérieur afin de prendre contact avec sa propre colère, l'apprivoiser et l'accueillir. En apprenant à se connaître, à se prendre en considération, l'intervenant devient plus sensible, réfléchi et épanoui. Par conséquent, il devient un accompagnateur plus efficace.

En somme, tel que précisé précédemment, accompagner signifie suivre le mouvement de l'autre. Voilà la nature même de l'accompagnement. Suivre sans brusquer, être présent sans s'imposer, se connaître et amener l'autre à se connaître. Accompagner l'élève dans l'expression d'une colère encadrée se veut un geste d'amour, de compassion et de présence.

CONCLUSION

Mon brave, n'oublions pas que les petites émotions
sont les grands capitaines de nos vies et
qu'à celles-là nous y obéissons sans le savoir.
Van Gogh, 1880

Le but de cette recherche-action consistait à identifier les balises d'un accompagnement afin de remédier à la problématique vécue au sein des classes spécialisées en troubles du comportement. À cette fin, une équipe multidisciplinaire a été mise sur pied. Des activités de développement d'intelligence émotionnelle ont été proposées aux élèves, un local d'apaisement a été créé afin de leur permettre de canaliser sainement leurs énergies et des espaces de paroles ont été conçus pour permettre aux élèves de prendre conscience de leur vécu intérieur et de partager leur ressenti. En parallèle, les intervenants ont constaté que pour aider les élèves à apprivoiser leur colère, ils devaient eux aussi prendre contact avec leur propre colère. C'est par des activités d'intelligence émotionnelle et un partage dans les lieux de paroles que les intervenants ont pu évoluer et modifier leurs pratiques.

1. SURVOL DES DIFFÉRENTS CHAPITRES

Au sein du premier chapitre, il a été démontré qu'un malaise à l'égard des manifestations de colère des élèves en troubles de comportement persistait dans les milieux scolaires, notamment dans les classes spécialisées où les fréquentes manifestations de colère affectent les intervenants qui œuvrent auprès de ces élèves, la qualité du climat de classe de même que le cheminement scolaire et personnel de l'élève. De plus, l'insatisfaction à l'égard des programmes d'intervention déjà en place a été soulevée. Au second chapitre, les quatre concepts fondamentaux de cette recherche ont été définis et précisés: les classes spéciales, les troubles de comportement, la colère et l'accompagnement.

Afin de mener à bien la résolution de la problématique mise en lumière au premier chapitre, il a été décidé que l'approche qualitative serait privilégiée, qu'un enjeu pragmatique serait poursuivi et que ce projet s'inscrirait dans un modèle de recherche-action: voilà l'objet du troisième chapitre. Les étapes qui sous-tendent une telle recherche y ont été présentées et les choix d'instrumentation y ont été justifiés.

Le quatrième chapitre a retracé les étapes de l'expérimentation. Au cours de cette dernière, le mouvement de la spirale exprimé par Morin (1992, dans Lanoie *et al.*, 1996) a grandement été ressenti. En effet, la mise en place d'actions et l'observation de ces actions sur le terrain a incité une réévaluation du problème et de l'orientation empruntée. Cette évaluation a engendré un changement d'orientation, passant d'une approche uniquement centrée sur l'élève à un changement de pratique impliquant la nécessaire transformation intérieure des intervenants.

Au cinquième chapitre, les résultats de cette recherche ont été exposés et analysés afin de déterminer les composantes d'un accompagnement dans l'expression d'une colère encadrée et les retombées d'une telle pratique chez les élèves et les intervenants.

2. CRITIQUE DE L'INTERVENTION ET RECOMMANDATIONS

Il s'avère possible d'affirmer que ce projet a respecté l'esprit de la recherche-action en mettant en œuvre une intervention flexible qui a permis l'adaptation au rythme des événements. En plus d'agir concrètement sur le terrain, ce projet a également permis de faire avancer les connaissances théoriques et pratiques dans ce domaine.

Or, il n'en demeure pas moins que ce projet présente certaines lacunes. En effet, en cours de projet, certains intervenants ont démontré une résistance à l'égard du changement de pratique et, ultimement, ceux-ci ont quitté le projet. Par conséquent, la description des changements au sein de la pratique des intervenants ne s'appuie que sur une faible population, soit quatre intervenants. Il devient donc impossible d'émettre la

conclusion qu'un tel changement de pratique s'avérerait aussi bénéfique chez tous les intervenants de classes spécialisées. Il s'agit là d'une solution à la problématique, mais celle-ci peut ne pas octroyer des résultats similaires auprès des autres intervenants. Tout dépend de la perception du rôle, du type de personnalité, d'ouverture et d'implication que l'intervenant déploie.

D'autre part, l'intervention sur le terrain s'est étalée sur une période de neuf mois. Des améliorations notables ont été observées chez les élèves. Cependant, au même titre que pour les techniques d'intervention où les recherches ont démontré que les résultats n'ont pas été maintenus à long terme, il serait opportun d'évaluer l'impact à long terme de l'encadrement de la colère, des activités de développement de l'intelligence émotionnelle et de l'utilisation des subpersonnalités. De fait, il serait intéressant de déterminer si l'élève demeure conscient de son vécu intérieur et s'il parvient à exprimer sa colère de façon encadrée en l'absence d'intervenants pour le guider et l'accompagner.

De surcroît, dans cette recherche, il a été décidé que l'attention serait portée uniquement sur l'évolution de deux dimensions de l'intelligence émotionnelle, à savoir la maîtrise de soi et l'aptitude à communiquer. Toutefois, une étude subséquente pourrait évaluer comment l'habileté à exprimer une colère de façon encadrée affecte les autres dimensions que sont la confiance en soi, la curiosité, l'intentionnalité, la capacité à entretenir des relations et la capacité à coopérer.

Finalement, dans la description de la problématique, il était révélé que les enseignants de classe régulière estimaient qu'enseigner aux élèves en troubles du comportement est une tâche ardue et que les besoins de ceux-ci constituent une préoccupation majeure et constante. Qui plus est, des recherches ont démontré que moins de la moitié des enseignants de classe ordinaire ont été formés pour répondre aux besoins particuliers de ces élèves. (Brown, Gable, Hendrickson et Algozzine, 1991, dans Gable *et al.*, 1990 et Royer, 2006) Par conséquent, il pourrait être intéressant d'étendre le champ d'expertise en tentant l'accompagnement dans les classes régulières.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- American Psychiatric association (1996). *DSM-IV: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Traduction française, Paris: Masson.
- Angers, M. (2000). *Initiation à la méthodologie des sciences humaines*.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Artaud, G. (1985). *L'Adulte en quête de son identité*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. O., Smith, E. E. et Bem, D. J. (1994). *Introduction à la psychologie* (3^e éd.). Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Barbès, P. (2001). *Je mène ma supervision*. Montréal: Éditions: Saint-Martin.
- Basco, L. (2001). *L'évolution de la volonté d'enseigner dans le premier degré (étude de représentations)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Louis Lumière Lyon 2, France.
- Beaudin, A. (1999). L'intelligence émotionnelle... l'autre intelligence. *Bulletin du Service d'orientation et de consultation psychologique (SOCP)*, 12(1), 4-5.
- Beaulieu, D. (2002). *Techniques d'impact en psychothérapie, santé mentale et relation d'aide*, Lac Beauport: Académie IMPACT.
- Beaumont, C. (2003). *Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Bowen, F. & Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Association canadienne d'éducation de langue française*, 22(1), 69-86.
- Brown, M. (1985). *Le déploiement de l'être*. Centre d'intégration de la personne de Québec.
- Caron, G. (2001). *Accompagner l'enfant selon son tempérament*. Boucherville: Éditions de Mortagne.

- Chabot, D. (1998). *Cultivez votre intelligence émotionnelle*. Outremont: Les Éditions Québécois.
- Ciaramicoli, A.P. (2000). *Le pouvoir de l'empathie: un antidote à la solitude*. Montréal: Les Éditions de l'Homme.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir*. Québec: Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports.
- Côté, C. (1992). *La discipline en classe et à l'école*. Montréal: Guérin.
- 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. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 28, 1-23.
- Desbiens, N. et Desrosiers, A. (2002). La perception négative des camarades de classe à l'égard des élèves présentant des difficultés de comportement: un obstacle au succès de nos interventions? *Vie pédagogique*, 125, 5-8.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative*. Montréal: Chenelière.
- Dion-Viens, D. (2009). Élèves en difficulté: le nombre de cas explose. *Le Soleil*, 2.
- Duclos, J. (1995). Attitudes et comportements des élèves ayant des troubles du comportement. *Vie pédagogique*, 92, 6-8.
- Dufour, M. (1997). *Allégories II: croissance et harmonie*. Chicoutimi: Les éditions JCL inc.
- Dupuis, F. (1992). *La colère: une analyse critique de deux programmes de gestion de la colère*. Essai, Counseling et orientation. Université de Laval.
- Ekman, P. (1999). Basic Emotions. In Dalglish, T. et Power, M. (dir.), *Handbook of Cognition and Emotion*. Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Faure, S. et Perret, P. (2006). Les fondements de la psychopathologie développementale. *Enfance*, 4. 317-333.
- Ferrucci, P. (1985). *La psychosynthèse*. Montréal: Éditions du centre de psychosynthèse de Montréal.
- Filliozat, I. (2001). *Que se passe-t-il en moi? Mieux vivre avec ses émotions au quotidien*. JC Lattès.

- Fortin, L. (2003). Students antisocial and aggressive behavior: development and prediction. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 669-689.
- Fortin, L. et Royer, É. (1997). Comment enseigner à des élèves ayant des troubles du comportement?. *Bulletin du CRIRES*, 8, 17-20.
- Fortin, L. et Royer, É. (2004). Le développement des troubles graves du comportement. *Bulletin du CRIRES*, 17, 19-22.
- Fortin, L. et Noël, A. (1993). Modèles de services psychoéducatifs auprès d'élèves en troubles de comportement. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 22(2), 91-104.
- Fugitt, E. D. (1983). *C'est lui qui a commencé le premier*. Sainte-Foy: Centre d'intégration de la personne.
- Gable, Laycock, Maroney et Smith (1991). *L'intégration des élèves en difficulté de comportement en classe ordinaire*. Québec: La corporation École et Comportement.
- Gagné, P.-P. et Ainsley, L. (2003). *Cerveau... mode d'emploi ! Programme d'entraînement et de développement des compétences cognitives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Gagné, M.-H., Desbiens, N. et Blouin, K. (2004). Trois profils-types de jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux. *Éducation et francophonie*, XXXII(1), 276-311.
- Garneau, J. Et Larivey, M. (1979). *L'Auto-développement: psychothérapie dans la vie quotidienne*. Montréal: Ressources en Développement, Inc.
- Gaudet, J., Valois, R. et Silveira, Y. DA. (1996). *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 119-144.
- Georges, P., Chartrand, P., Tozzi, R. et Martin, D. (2004). *La gestion des comportements agressifs: mieux prévenir pour mieux intervenir*. Montréal: commission scolaire de Montréal.
- Godefroid, J. (2007). *Psychologie: science humaine et science cognitive*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle: accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris: Éditions Robert Laffont.

- Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec (1992). *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1998). *Guide de la déclaration d'effectifs scolaire des jeunes en formation générale (DCS)*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique d'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA): définitions*. Québec: Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- Grivas, Down et Carter (1996). *Psychology Macmillan*. South Melbourne.
- Hachey, I. (2008). La violence augmente à un rythme vertigineux. *La Presse* (Montréal), A3.
- Hagger, C. (1995). *Les émotions... aide-mémoire. Un séminaire pour les professionnels de la santé*. Cleveland: Case Western Reserve University Medical school, Departement of psychology.
- Hannaford, C. (1997). *La gymnastique des neurones. Le cerveau et l'apprentissage*. Paris: Grancher Éditeur.
- Huffman, K., Vernoy, M. et Vernoy, J. (2000). *Psychologie en direct*. Mont-Royal: Modulo éditeur.
- Japel, C., Tremblay, R. E., McDuff, P. et Boivin, M. (1998-2002). Les nourrissons de 5 mois: le tempérament. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ)*, 1(7), 1-22.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Jobin, A.-M. (2002). *Le journal créatif*. Montréal: Éditions du Roseau.
- Julien, G. (2007). *Vivre avec un enfant qui dérange*. Montréal: Bayard Canada.

- Larivey, M. (2002). *La puissance des émotions*. Montréal: Les éditions de l'homme.
- Lavoie, L., Marquis, D., Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 187.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (2^e édition). Montréal: Guérin Éditeur.
- Rey, A. (dir.) (1994). *Le Robert Micro Poche: dictionnaire d'apprentissage de la langue française* (2^e éd.). Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Létourneau, J. (1995). *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*. Québec: École et Comportement.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- McGee, R.A., Wolfe, D.A., et Wilson, S.K. (1997). Multiple maltreatment experiences and adolescent behavior problems: Adolescents' perspectives. *Development and Psychopathology*, 9, 131-149.
- Moffit, T.E, Caspi, A., Dickson, N., Silva, P., & Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.
- Murphy, T. (2002). *L'enfant en colère*. Montréal: Les éditions de l'homme.
- Neufeld, G. (2005). Rejoindre les jeunes en difficultés. *In. Colloque Gordon Neufeld*. Montréal: Noir sur Blanc.
- Neufeld, G. et Maté, G. (2005). *Retrouver son rôle de parent*. Montréal: Les Éditions de l'Homme.
- Neufeld, G. (2006). Le problème de l'agressivité: travailler avec des jeunes ayant des problèmes d'agressivité et de violence. *In. Colloque Gordon Neufeld*. Montréal: Noir sur Blanc.
- Ouellet, M. (1995). *Statistiques sur les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Paillé, P. (2004). *Douze devis méthodologique pour une recherche de maîtrise en enseignement*. Manuscrit non publié.
- Paré, A. (1990). *Considérations sur les émotions*. Manuscrit non publié.

- Paré, A. (1990). Les qualités de l'écoute. Manuscrit non publié.
- Paré, A., (1993). La présence en éducation, *Intégration*, 17, 19-33.
- Patterson, G.R., Reid, J.B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys: a social interactional approach*, Castalia Publishing Company, Eugene, OR.
- Perret, P. et Faure, S. (2006). Les fondements de la psychopathologie développementale. *Enfance*, 4, 317-333.
- Polsgrove, L., Derer, K., et Rieth, H.J. (1996). A survey of assistive technology applications and recommendations for practice. *Journal of Special Education Technology*, 13(2), 62-80.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREC).
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Rapport de recherche subventionnée par le FCAR. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Redl, F. et Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif. Méthodes et rééducation*. Paris: Fleurus.
- Richard, G. (2009). *Découvrir le plein potentiel de l'enfant: un voyage à l'intérieur de soi*. Montréal: Les Éditions Quebecor.
- Rivière, A. et Godet, B. (2003). *L'affective computing: rôle adaptatif des émotions dans l'interaction Homme Machine*. Mémoire de maîtrise en sciences cognitives, Université Charles de Gaulle, Lille 3.
- Rogers, C.R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counselling Psychologist*, 5(2), 2-10.
- Rosenberg, J. L. (1989). *Le corps, le Soi et l'âme*. Montréal: Éditions Québec-Amérique.
- Rousseau, R. et Potvin, P. (1993). Les attitudes des enseignants envers les enfants en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), 132-149.
- Royer, É. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise. Comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser*. Québec: École et Comportement.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée: permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Montréal: École et Comportement.

- Sanfaçon, C. (2005). *Il n'était pas comme les autres*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Schmidt, S., Tessier, O., Drapeau, G., Lachance, J., Kalubi, J.-C. et Fortin, L. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'«élèves à risque» et sur les interventions éducatives efficaces*. Rapport présenté au fonds de recherche sur la société et la culture et au Ministère de l'Éducation.
- Shulman, L. (2005). *The Skills of Helping*. Illinois: Peacock Publishers.
- Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of psychology*, 60(5), 402-407.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: De Boeck.
- Vander Zanden, J.-W. (1996). *Introduction à la psychologie du développement*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Villeneuve, S. et Bouzigon, M. (2005). *L'allégorie de l'enseignante-phare*. Fichier audiovisuel, 6 minutes. Commission scolaire de la Pointe-de-L'Île.
- Vitaro, F. et Tremblay, R.E. (1994). Impact of a prevention program on aggressive boys' friendships and social adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 457-475.
- Vargiu, G.J. (1991). Les subpersonnalités. *La revue Intégration*, 8, 1-61.
- Wade, C. et Taures, C. (2002). *Introduction à la psychologie: les grands thèmes*. St-Laurent: ERPI.
- Webster-Stratton, C. et Wooley Lindsay, D. (1998). Social competence and conduct problems in young children: issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-43.
- Wilks, F. (2000). *Les émotions: une intelligence à cultiver*. France: Le souffle d'or.
- Withmore, D. (1988). *Psychosynthèse et éducation*. Sainte-Foy: Centre d'intégration de la personne.
- Zaczyk, C. (1998). *L'agressivité au quotidien*. Paris: Bayard Éditions.

ANNEXE A

DÉFINITION DES CODES DES ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES DE COMPORTEMENT

Code 12 – Troubles du comportement

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

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

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

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

Codes 13 et 14 – Troubles graves du comportement

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

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

L'intensité et la fréquence de ces comportements sont telles qu'un enseignement adapté et un encadrement systématique sont nécessaires. L'élève dont le comportement est évalué sur une échelle de comportement standardisée s'écarte d'au moins deux écarts types de la moyenne des jeunes de son groupe d'âge. Les troubles du comportement considérés ici sont tels qu'ils empêchent l'élève d'accomplir des activités normales et qu'ils rendent obligatoire, pour ce qui est des services éducatifs, l'intervention du personnel d'encadrement ou de réadaptation au cours de la majeure partie de sa présence à l'école.

Lorsque l'élève en question reçoit des services en vertu des dispositions de la Loi sur la protection de la jeunesse ou de la Loi sur les jeunes contrevenants, conformément à une entente conclue entre le MEQ et MSSS, on lui attribue le code 13. Si aucune entente entre le MEQ et le MSSS ne touche l'élève dont il est ici question, on lui attribue le code 14.

ANNEXE B

CARACTÉRISTIQUES DES QUATRE TYPES DE TEMPÉRAMENT

	Forces	Faiblesses
Colérique	<p>Courageux, dynamique, déterminé, idéaliste, compétitif, meneur, confiant, optimiste, travailleur, indépendant.</p> <p>Centré sur les résultats, aime l'action, les défis, les grandes réalisations, vite pour répondre, pensée libre.</p>	<p>Dominateur, agressif, brusque, vaniteux, rebelle, égocentrique, arrogant, dictateur, impulsif, impatient, sarcastique, cruel, individualiste</p> <p>Soif de pouvoir, très critique face à autrui, aime les situations de violence</p>
Flegmatique	<p>Calme, gentil, pacifique, sensible, méthodique, compatissant, drôle, tranquille, tendre, coopératif, créatif.</p> <p>Capable d'observation, digne de confiance, se motive en aidant les autres, ressent tout en dedans de lui, se confine dans des méthodes éprouvées, aime être apprécié.</p>	<p>Lent, porté à la sensiblerie, lâche, égoïste, entêté, désintéressé, moqueur, paresseux, dépendant, inflexible, irresponsable, indécis, un peu niais.</p> <p>Résiste au changement, facile à manipuler, manque d'initiative, peu communicatif, plein de ressentiment, déteste l'insensibilité, déteste qu'on crie après lui ou qu'on le presse.</p>
Sanguin	<p>Joyeux, spontané, imaginatif, sociable, serviable, optimiste, souriant, impliqué, loquace, amical, sensible, stimulant.</p> <p>Devine au regard les émotions des autres, ouvert d'esprit, intéressé par la nouveauté, veut rendre les autres de bonne humeur, veut aider les autres, veut être aimé de tous.</p>	<p>Superficiel, émotif, irréaliste, indiscret, achalant, agité, impulsif, naïf, impulsif, instable, porté à l'attachement affectif exacerbé, persuasif, lunatique, influençable.</p> <p>Manque de concentration, change souvent de sujet de conversation, devine les réponses, déteste les répétitions, oublie vite les consignes, cherche à distraire les autres, a peur d'être ignoré, isolé, est porté à fuir les problèmes, est porté à croire ce qu'on lui dit.</p>
Mélancolique	<p>Sérieux, stable, très sensible, perfectionniste, curieux, prudent, fidèle, participant, responsable, intériorisé, profond, précis, questionneur, imaginatif.</p> <p>Apprend avec facilité, répond souvent aux questions, aime être considéré, a le souci du détail.</p>	<p>Triste, rigide, porté au préjugé, inflexible, fouineur, individualiste, non sociable, rancunier, inerte, matérialiste, pessimiste, soupçonneux, rêveur, peureux, capricieux, égocentrique.</p> <p>Manque d'enthousiasme, rumine souvent, se sent une victime, a peur du changement, est facile à offenser, n'aime pas être critiqué, n'aime pas se tromper, est porté à la critique.</p>

Source: Adaptation de Caron, G. (2001). *Accompagner l'enfant selon son tempérament*. Boucherville: Éditions de Mortagne.

ANNEXE C

RAISONS POUR LESQUELLES UN ENFANT BLOQUÉ DANS L'UN DE SES PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT ÉPROUVE DES DIFFICULTÉS

Raisons pour lesquelles un enfant dont le processus d'émergence est entravé éprouve des problèmes de comportement

Raisons

- Le processus d'émergence incite l'enfant à diriger son attention vers l'inconnu. Lorsque celui-ci est latent, il manque de curiosité ou d'intérêt envers ce qui ne lui est pas familier.
- Il est peu enclin à comprendre les choses par lui-même. Il a donc besoin de l'adulte pour le guider.
- Il cherche peu à être maître de ses pensées et de ses actes. Il fonctionne par imitation.
- Il manque de capacité d'action et de sens des responsabilités, puisqu'il n'a pas le sentiment d'être aux commandes de sa vie. Il subit les événements. Il ne voit pas le lien entre ce qu'il fait et ce qu'il ne fait pas et les conséquences de ses actions.
- Il éprouve de la difficulté à reconnaître les limites et il résiste au fait qu'il y ait des limites.
- Il se différencie mal de l'autre. Il ne se considère pas comme un être distinct de l'autre et il ne perçoit pas les autres comme distinct de lui. Il veut donc être comme l'autre.
- Il n'entretient pas de relation avec lui-même et il n'éprouve pas de conflit psychique. Il ne juge pas ses propres actions ni ses motifs. Il ne ressent donc pas le désir de développer sa maîtrise de soi et il ne se sent pas mal à l'aise de suivre ses impulsions.
- Il ne ressent pas la honte et la culpabilité lorsqu'il n'est pas authentique avec lui-même. Il est donc facilement influencé par les autres.

Raisons pour lesquelles un enfant dont le processus d'intégration est entravé éprouve des problèmes de comportement

Raisons	Explications
Intempérance dans l'expérience et le vécu des expériences	Lorsque l'émotion n'est pas bien tempérée, l'enfant est alors impulsif par défaut. La maîtrise de soi n'est possible que lorsque deux sentiments conflictuels surviennent en même temps ou lorsque les impulsions qui pourraient être conflictuelles, sont tempérées par des pensées. Lorsque le potentiel d'intégration ne s'actualise pas, le jeune persiste dans des réactions excessives.
Déplacement des réactions conflictuelles	Chez les enfants qui intègrent mal leurs sentiments conflictuels, l'émotion la plus intense délogera temporairement la moins intense, ce qui déclenchera tôt ou tard des réactions excessives: si la frustration est étouffée par la peur, lorsque la peur disparaît, la frustration resurgit par un effet de rebond.
Difficulté à considérer plus d'une perspective à la fois dans la résolution de problèmes	Que le problème soit d'ordre scientifique, social, moral, toute recherche de solution implique la prise en considération de plus d'un élément à la fois, ce qui fait défaut à l'enfant bloqué dans son processus d'intégration. Il peut donc difficilement se conformer à des demandes ou régler un conflit où il doit prendre en considération un contexte ou les conséquences d'un acte, tout en tenant compte de ses besoins ou de ses impulsions.
Difficulté à faire des efforts ou des sacrifices pour atteindre un but	L'atteinte d'un but nécessite des efforts et du travail. Les enfants présentant un déficit dans leur processus intégratif résistent naturellement à l'effort quand ils n'ont pas le goût de travailler et ils éprouvent de la difficulté à différer dans le temps la satisfaction et le renforcement.
Inaptitude à tenir compte de deux points de référence	L'enfant bloqué dans son processus intégratif est incapable de considérer simultanément ses propres pensées et sentiments. Il est alors difficile pour lui de se montrer empathique envers autrui.
Absence de patience véritable	Pour faire preuve de patience, il faut être capable de maîtriser ses frustrations et de se centrer sur les raisons qui empêchent de les exprimer. Les enfants non intégrés se montrent tolérants uniquement s'ils ne se sentent pas frustrés.
Difficulté à repenser ses opinions et perceptions	Dans l'esprit intégratif, chaque pensée développe son argument, chaque conviction soulève un doute. Les enfants bloqués sont rigides dans leur pensée, leur opinion et certaines de leurs perceptions.
Absence de sens moral	Le développement moral est dicté par l'aptitude à considérer en même temps plus d'un point de vue, ce qui rend possible les valeurs de justice, de courage, de respect, de coopération. Pour l'esprit non intégratif, équité signifie avoir la plus grande part du gâteau pour soi-même et l'injustice est manifeste quand ça n'a pas fonctionné pour soi.
Difficulté à mettre ses paroles en action et à tenir ses bonnes intentions	Les enfants non intégratifs connaissent les règles et les conséquences, mais celles-ci sont complètement éclipsées lorsque d'autres préoccupations absorbent leur esprit. Par conséquent, ces enfants sont souvent pleins de bonnes intentions mais se révèlent incapables de respecter leur engagement.
Maladresse dans les tentatives de se mêler aux autres	Les enfants non intégratifs parviennent difficilement à développer le sens d'être avec l'autre dans une intimité sans perte de leur identité propre. Ils sont incapables de se joindre à d'autres sans dominer ou se soumettre ou sans que les différences ne deviennent source de conflits.

Source: Neufeld, G. (2005). *Rejoindre les jeunes en difficulté*. In. Colloque Gordon Neufeld. Montréal, p. 6-8.

Raisons pour lesquelles un enfant dont le processus d'adaptation est entravé éprouve des problèmes de comportement

Raisons

- Incapacité à apprendre des épreuves et des erreurs;
- Inaptitude à transcender les incapacités ou les difficultés qui existent;
- Incapacité à tirer profit des critiques lui soulignant ses fautes, erreurs et échecs;
- Incapacité à tirer profit des conséquences de ses gestes;
- Persistance du blocage dans ce qui est inopérant;
- Manque de ressources pour résoudre les conflits et éviter le trouble;
- Résistance insuffisante pour faire face à l'adversité;
- Incapacité à accepter les limites et les restrictions;
- Incapacité à lâcher prise;
- Sentiment fréquent d'être provoqué.

Source: Neufeld, G. (2005). *Rejoindre les jeunes en difficulté*. In. Colloque Gordon Neufeld. Montréal, p. 11-12.

ANNEXE D

**DESCRIPTION DES DIFFICULTÉS D'INTERACTION DES ÉLÈVES EN
TROUBLES DU COMPORTEMENT EN LIEN AVEC
LES QUATRE ÉLÉMENTS DU MILIEU SCOLAIRE ET SOCIAL**

Ils éprouvent de la difficulté à...	
Éléments du milieu scolaire et social	Réalisation des activités d'apprentissage
	<i>regarder et à écouter l'enseignant</i> lorsque celui-ci donne les consignes.
	<i>commencer l'activité</i> d'apprentissage sans l'intervention de l'enseignant.
	<i>s'appliquer</i> pour faire l'activité d'apprentissage telle qu'elle est demandée par l'enseignant.
	<i>fournir des efforts soutenus</i> face aux difficultés.
	<i>terminer l'activité</i> dans les délais alloués.
	<i>corriger leurs erreurs</i> , s'il y a lieu.
	Règles de fonctionnement de groupe
	<i>collaborer au maintien d'un climat calme</i> propice aux apprentissages.
	<i>rester assis</i> et à <i>garder le silence</i> .
<i>exécuter les consignes</i> de l'enseignant en tenant compte des délais alloués.	
<i>attendre son tour</i> pour parler ou pour entrer en action.	
Relations avec les adultes ayant l'autorité	
<i>percevoir les interventions comme éducatives</i> .	
être <i>coopératif, respectueux, ouverts</i> .	
Ces élèves réagissent habituellement à l'adulte en l'ignorant, en argumentant, en le défiant, en dramatisant, en pleurant, en se dépréciant ou en se soumettant, en étant timides ou craintifs.	
Relations interpersonnelles avec les autres élèves	
<i>maîtriser, gérer et moduler</i> leur tendance à ressentir et à exprimer de façon égocentrique et impulsive, leurs besoins, émotions, désirs et idées.	
<i>affirmer leurs besoins, émotions, désirs et idées</i> en privilégiant la parole.	
<i>assumer la responsabilité</i> de leurs besoins, leurs émotions, leurs désirs et leurs idées et leurs <i>conséquences</i> .	
<i>écouter avec empathie</i> les besoins, émotions, désirs et idées que les autres partagent avec eux.	
<i>participer de façon active et responsable à la recherche de solution</i> pour résoudre des problèmes de relations interpersonnelles.	
<i>demander de l'aide</i> .	
<i>être honnêtes et francs</i> .	
<i>participer de façon constructive aux activités</i> et aux discussions de groupe.	
<i>respecter les différences individuelles</i> .	

Source: Duclos, J. (1995) Attitudes et comportements des élèves ayant des troubles du comportement. *Vie Pédagogique*. 92(janvier-février), p. 6-8.

ANNEXE E

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC L'ÉLÈVE APRÈS LA CRISE

Pistes à considérer lors du retour post-situationnel

S'assurer que l'élève est disposé à discuter.

Éviter de moraliser, de faire des reproches ou de chercher des explications. Pour l'instant, permettre simplement à l'élève de raconter les événements. Lui demander, par exemple: « Que s'est-il passé? » ou « Comment as-tu réagi? ».

Inciter l'élève à employer le « je » lorsqu'il parle et faire de même; par exemple: « J'ai paniqué... ».

Demander à l'élève de déterminer les sentiments qu'il a éprouvés juste avant la crise, pendant la crise et après.

Amener l'élève à exprimer les buts qu'il espérait atteindre en adoptant ce comportement.

Demander à l'élève comment il perçoit ce qu'ont vécu les autres élèves pendant la crise et comment il estime qu'ils ont pu se sentir.

Chercher avec l'élève d'autres moyens d'atteindre ses buts dont il pourrait se servir la prochaine fois.

Prévoir avec l'élève des moyens pour éviter une prochaine désorganisation.

Discuter avec l'élève des moyens à prendre pour réparer les dégâts causés et rétablir la situation auprès des autres.

Annoncer les conséquences prévues pour ce type de comportement inacceptable.

Prévoir les suites à cette rencontre (rencontre avec les parents, suspension, retour de l'élève en classe, étude de cas).

Remercier l'élève de sa collaboration et de son implication lors de l'entretien.

Source: Sanfaçon, 2002, dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, p.171.

ANNEXE F

QUELQUES APPROCHES UTILISÉES AVEC LES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

Approches	Principales caractéristiques	Quelques moyens d'intervention utilisés
Approche écologique	L'individu est considéré comme faisant partie d'un système social complexe où il a des transactions sociales avec les autres (Kauffman, 1997).	Mettre l'accent sur l'apprentissage social et comportemental; orienter l'intervention vers les milieux sociaux où vit l'élève. L'intervention vise à rejoindre non seulement l'élève, mais aussi sa famille, son école et sa communauté (Létourneau, 1995).
Approches éducatives et psycho-éducatives	Ces approches tiennent compte des motivations et des conflits tout en mettant l'accent sur les demandes quotidiennes de l'école, de la famille et de la communauté (Kauffman, 1997).	Intervenir pendant les situations de crise, valoriser les succès scolaires. Mettre l'accent sur la prévention en classe en établissant des règles de fonctionnement (Winzer, 1993).
Approche biogénétique ou d'inspiration médicale	Les difficultés sont attribuées, par exemple, à des dysfonctions cérébrales, des problèmes alimentaires, des facteurs génétiques ou des déséquilibres biochimiques.	Recourir à des médicaments comme les psychostimulants (par exemple le Ritalin), à des diètes (Feingold, 1976), au bio-feed-back, etc.
Approche behavioriste	L'accent est mis sur le comportement et ses modalités d'acquisition, et sur la façon dont l'environnement modifie les comportements.	Utiliser différentes techniques et méthodes pour modifier les comportements: le renforcement positif, le contrat de comportement, les systèmes de jetons, etc.
Approche cognitivo-behavioriste	Cette approche permet d'établir des relations entre les événements cognitifs internes et les changements de comportements grâce à l'apprentissage de différentes stratégies.	Enseigner aux élèves des habiletés d'autocontrôle, d'auto-évaluation, de résolution de problèmes, etc.
Approche psycho-dynamique	Des désordres de la personnalité et des conflits intérieurs (entre le ça, le moi et le surmoi) sont les causes des problèmes de comportement.	Adopter différentes formes de thérapie dans lesquelles la personne verbalise ses pensées et ses relations avec les autres. Essayer de comprendre les motivations inconscientes du comportement.

Source: Goupil, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (2^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, p.172.

ANNEXE G

INVENTAIRE DES TECHNIQUES D'INTERVENTION (RENOU, 2005)

INTERVENTION	DÉFINITION	INDICATIONS	CONTRE-INDICATIONS
L'ignorance intentionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'éducateur ignore volontairement certains comportements dérangeants dans l'espoir de les voir disparaître par eux-mêmes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ À ne pas confondre avec l'ignorance du comportement. Technique à employer lorsqu'on est certain que le comportement a pour but de «tester» l'éducateur. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ À employer avec prudence dans le cas de sujets qui utilisent ce comportement pour entrer en contact avec l'éducateur, car cette intervention peut être interprétée comme un manque d'intérêt.
L'intervention par signe	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Intervention explicite ou implicite, non verbale, pour rappeler au sujet les normes de comportement à respecter; elle peut consister en un code verbal ou non verbal qui a fait l'objet d'une entente entre l'éducateur et le sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Intervention «moins forte» qu'un rappel verbal. Provoque moins de réactions de la part du sujet; elle permet au sujet de se rééquilibrer face à la situation sans que tous les membres du groupe soient au courant de la situation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Il s'agit d'une technique préventive qui évite la confrontation directe; elle est inefficace lorsque le sujet a de la difficulté à s'autocontrôler, ou lorsque la désorganisation a atteint un stade avancé.
La proximité et le contrôle par le toucher	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'éducateur se place près du sujet et manifeste à l'occasion son soutien en le touchant, afin que le sujet sente le soutien par le contact et la présence physique. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Technique qui peut être perçue comme une attention particulière de la part de l'éducateur; suppose un niveau minimal d'autocontrôle de la part du sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Contre-indiquée pour les sujets qui perçoivent la présence physique de l'adulte comme une stimulation, une provocation ou une menace.
L'aide opportune	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'éducateur intervient pour aider le sujet à réaliser sa tâche avant que ce dernier éprouve une difficulté susceptible de provoquer son retrait de l'activité en cours. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Technique préventive par excellence; demande une excellente connaissance de la façon dont le sujet accomplit une tâche; intervention rapide et ponctuelle; particulièrement indiquée dans le cadre de projets. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ À utiliser prudemment avec les sujets portés à la dépendance; il faut faire attention de ne pas intervenir trop vite ou de façon trop importante; elle peut provoquer de l'envie chez les autres membres du groupe.

Source : Renou, 2005, dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, p. 158.

INTERVENTION	DÉFINITION	INDICATIONS	CONTRE-INDICATIONS
La reformulation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ L'éducateur interprète dans ses propres mots ce que le sujet tente de communiquer, par ses paroles, ses gestes ou sa conduite. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Indispensable pour intervenir auprès des sujets handicapés sur le plan de l'expression verbale et des jeunes enfants. Suppose une capacité d'écoute, d'attention et d'empathie, et une bonne connaissance du sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mal utilisée, cette technique peut devenir un obstacle à la communication. L'éducateur doit veiller à ne pas prêter des intentions au sujet, mais se limiter à reformuler son message.
La confrontation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ L'éducateur contraint le sujet à affronter la réalité, dont sa conduite par rapport aux normes de conduite définies par le cadre et la situation d'intervention. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Technique souvent employée avec les sujets présentant des difficultés du comportement social. Intervention de responsabilisation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nécessite une bonne compréhension de la situation; une erreur d'interprétation peut amener le sujet à se sentir attaqué, ce qui a pour conséquence de faire perdre de la crédibilité à l'éducateur.
L'appel direct	<ul style="list-style-type: none"> ▶ L'éducateur demande au sujet de cesser un comportement, au nom d'une réalité dont le sujet, à sa façon d'agir, n'apparaît pas conscient. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ L'éducateur peut faire appel à plusieurs réalités (la relation interpersonnelle, la hiérarchie et l'autorité, le niveau atteint, la réalité sociale, les conséquences logiques). 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ces interventions font appel à la motivation du sujet et doivent être utilisées au moment opportun.
Le retrait	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Il s'agit de retirer un sujet du groupe, pour une courte période, afin de l'éloigner de la zone de conflit. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Technique qui peut être employée de façon préventive ou curative. On devrait l'utiliser lorsqu'il y a un danger physique (pour le sujet ou les autres), quand le comportement inapproprié est contagieux, quand on veut faire respecter le code de l'activité en cours, ou encore lorsqu'on veut aider un sujet qui est en difficulté au sein du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Technique dont l'application est délicate; l'éducateur doit évaluer l'effet que le retrait peut avoir sur le sujet et le groupe; le retrait n'est possible que si on possède les ressources physiques pour le réaliser (surtout une pièce disponible pendant une certaine période de temps); l'éducateur devrait avoir un objectif précis.

Source : Renou, 2005, dans Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, p. 159.

ANNEXE H

VERBATIM DES RENCONTRES

Rencontre du 31 août 2006

Activité de centration: écriture en spirale

- : Comment je me sens par rapport aux lieux?
- : Quelles sont mes émotions quant au coin d'apaisement, au local?
- : Qu'est-ce que je souhaite quant aux moyens mis en place pour accompagner les élèves dans leur colère?
- : Quelles sont mes appréhensions à l'égard du local?
- : Comment je me sens face à un enfant en colère?
- : Quelles sont mes peurs devant un enfant en colère?
- : Quelles sont mes forces face à un enfant en colère?

Retour sur l'expérience et partage

Comment je me sens?

- Calme, apaisant, sécurisant et accueillant quand l'enfant entre dans la classe. Ça fait comme « ouf ». Dans la classe de M-É ça sent la tourtière. C'est agréable.
- Donc, un élément important, c'est l'odeur.
- Je me sens détendue. C'est calme, on est bien.
- J'aime la couleur. C'est clair, c'est paisible. On n'a pas l'impression d'être... c'est pas lourd comme atmosphère.
- C'est invitant. Tu as le goût de rentrer, d'aller voir.
- Je me sens fière de ma classe et de mon local. On a le goût d'entrer, d'être là. Juste de voir le visage des élèves quand ils entrent. Ce n'est pas la même chose.
- Le fait de pouvoir se déplacer d'un coin à l'autre. Juste s'asseoir dans le salon pour aller lire, c'est apaisant. Ce n'est pas la même dynamique. Le mot qui ressort: confort. Pour des enfants qui ont vécu autant d'émotions négatives face au milieu scolaire, il me semble que ça enlève des briques en dessous des bras.
- Je me sens confiant. C'est accessible aux gens. C'est un beau coin, mais c'est surtout accessible.
- J'ai fait visiter ta classe et ton local à des parents de maternelle et ils ont fait « Ah wow ». Ce sont des élèves de classe spéciale, mais ils ont droit à quelque chose de beau. Apaisant, sécurisant. L'aménagement démontre que des moyens sont mis en place pour aider. Habituellement, les élèves de classe spéciale ont droit à des locaux pas bien peints, de vieux bureaux, de vieilles choses. Ils ne sont pas à part.
- Accueillant. J'ai bien aimé l'activité d'appropriation du local lors de l'accueil des parents et des enfants. Ça permis de faire diminuer l'appréhension qui était nourrie face à cette nouveauté.

Quelles sont vos appréhensions?

- Quand je suis devant un enfant en colère, surtout quand il devient agressif, mon appréhension, c'est de ne pas pouvoir l'aider à se calmer. D'être au bout de mes ressources aussi. De ne plus avoir de patience et de ne plus être en mesure de l'aider.

- De me laisser envahir. Je suis une personne très sensible et de me laisser envahir par tout ça. J'ai peur de ne pas être en mesure de rétablir l'équilibre par moi-même.
- Avec tout ce qu'on a d'établi, les coins et les locaux, j'ai peur que ça ne réponde pas à tous les élèves. La peur de l'inconnu. De ne pas savoir vraiment comme l'enfant va réagir. Est-ce que je vais devoir me retrouver dans une autre situation où je ne toucherai pas ces différentes installations là, c'est-à-dire quelque chose de calme et de bien qu'on a à lui offrir? Est-ce que je vais devoir utiliser un autre moyen pour l'arrêter pour le recentrer? C'est ce que j'appréhende. Mais d'un autre côté, je pense que les craintes que nous avons l'année passée en sautant dans le projet kangourou, cette année on les a un peu moins. Plus en sécurité. Ce qui me met encore plus en sécurité, c'est de travailler avec quelqu'un avec qui je me sens bien. Qu'on se parle sans se parler. Avant un enfant en colère, je garde quand même mon calme. J'aime ça prendre mon temps dans les interventions. J'aime écouter. Ça ne me dérange pas que ça prenne du temps. Ça c'est une de mes forces.
- J'ai peur que ce soit mal utilisé. J'ai peur que ça devienne pernicieux. J'ai les locaux d'isolement en tête et j'ai peur qu'on perde de vue notre bel objectif. Je ne sais plus quoi faire avec toi, alors je te lance là-dedans.
- Il faut bien utiliser les étapes et les espaces qu'on a.
- Il y a des enfants qui, dans leur colère, vont arriver dans le local et vont vouloir sauter sur le vélo, arracher les filets. Et même si nous en arrivant dans le local, nous devenons apaisés, certains enfants n'auront pas le même réflexe en y rentrant. Alors, c'est de se demander comment on va pouvoir faire en sorte de ne pas en venir à faire des choses, comme un arrêt physique, où on ne voudrait pas nécessairement aller.
- C'est important de le structurer. De savoir c'est quoi nos étapes pour que tout le monde fasse pareil.
- Je trouve ça bien que nous ayons tous cette même crainte-là, ça démontre que nous serons plus sensibles à ce qu'on ne veut pas.
- Je me connais et quand un élève est en colère, j'ai un bouton rouge et si Véronique n'est pas disponible pour faire le transfert d'intervenant, j'embarque et j'ai peur qu'elle ne le soit pas, car c'est la force de travailler en team. Quand je ne suis plus capable, plus disponible, l'autre vient prendre la relève et vice versa. Sauf que parfois j'embarque, j'entre dans un contre-transfert et j'ai peur que Véronique ne soit pas disponible.
- On va sûrement se retrouver seule.

Forces

- Accompagner les jeunes. Encadrer dans le sens de sécurité.
- Quand un enfant est en colère, je me concentre à comprendre le pourquoi de la colère. Je le faisais peut-être avant un peu, mais maintenant systématiquement je cherche à comprendre. Ne pas m'arrêter seulement au comportement, mais de chercher à comprendre le pourquoi de l'émotion.
- Quand le lien est établi, aller voir plus loin que ce qui se passe là. Des fois c'est plus difficile, mais mon calme apparent et le ton de la voix que je suis capable de garder dans la plupart des situations sont aidants. De l'extérieur, je parais calme, à l'intérieur de moi c'est autre chose, mais ça c'est à moi d'y voir. Rester en contrôle et avoir l'air en contrôle pour que l'élève se sente sécurisé.
- Détecter les signes précurseurs. Je vais au devant pour prévenir le plus possible.

Étapes

Je n'ai pas l'impression de ne pas porter ça tout seul sur mes épaules. Ce n'est plus moi toute seule, c'est une équipe qui réfléchit, qui sort des idées, qui soutient.

Présentation de la formule de l'émotion

Se + S = E + C ---- Métacognition

Ce qui est bien dans le projet que nous vivons c'est que nous touchons chacun des pôles de l'émotion. En effet, on les amène à vivre une émotion, mais à l'exprimer dans un endroit et d'une façon adéquate et ensuite avec les retours, on les amène à revenir dessus.

Interventions pour aborder les émotions avec les élèves: Ligne directrice

On axe sur la colère, parce qu'elle vient quand une émotion n'a pas été capable d'être vécue par l'enfant ou qu'il y a un déséquilibre. Là il y a un déséquilibre en dedans de toi. Il y a quelque chose que tu n'es pas capable de vivre, il y a une insatisfaction. Tu as de la difficulté à vivre ta tristesse, tu es en colère, par exemple. Alors si on arrive à amener les enfants à reconnaître leurs émotions, on va peut-être les amener à les vivre de façon plus encadrée.

Enseignement émotionnel

- Techniques d'impact + technique des mains
(réactions: laisser tomber, lancer, garder et la vivre)
- Programme Zippy: quels moyens je peux utiliser quand je suis en colère?
- Les enfants parlent de leurs moyens.
- Trousse FOCUS
- Diary of emotions (boîte à souvenirs)
- Reconnaissance des émotions au point de vue corporel: où ça fait mal, où ça se passe
- Subpersonnalités

Coin d'apaisement: prévention

Se calmer, se recentrer, à la demande de l'élève ou par prévention

- Lampe, minuterie, sablier

Local

- Cartes d'émotions de Bidule
- Bottins téléphoniques pour déchirer
- Remue-ménages
- Cartable
- Importance du retour post-situationnel

Objectif pratique: Il faudrait qu'on voie les émotions, la colère, les subpersonnalités et des petites techniques d'Impact.

Ordre du jour
Rencontre du lundi 16 octobre



- 1- Comment ça va?
 - Retour sur comment tout se déroule. La satisfaction, les besoins, les difficultés, les réussites, etc.
 - Besoins matériels pour les locaux ou coins ou autres
 - Toutou de tortue
- 2- Activité de centration
 - Visualisation pour prendre contact avec ma colère.
 - Dialogue avec ma colère
- 3- Accompagner un élève en colère
 - Connaître sa colère et son rapport à la colère de l'autre
 - Être conscient de son bouton rouge
 - Quel type d'accompagnateur suis-je?
 - Comment accompagner l'élève en colère?
 - Activités réalisées pour accompagner l'élève en colère
 - Tempérament
 - Autres
- 4- Rencontre avec Richard
 - Vendredi 27 octobre ou jeudi 2 novembre?
- 5- Autres

« Garder l'espoir que nous sommes en train de semer une graine... »

Accompagner un élève en colère

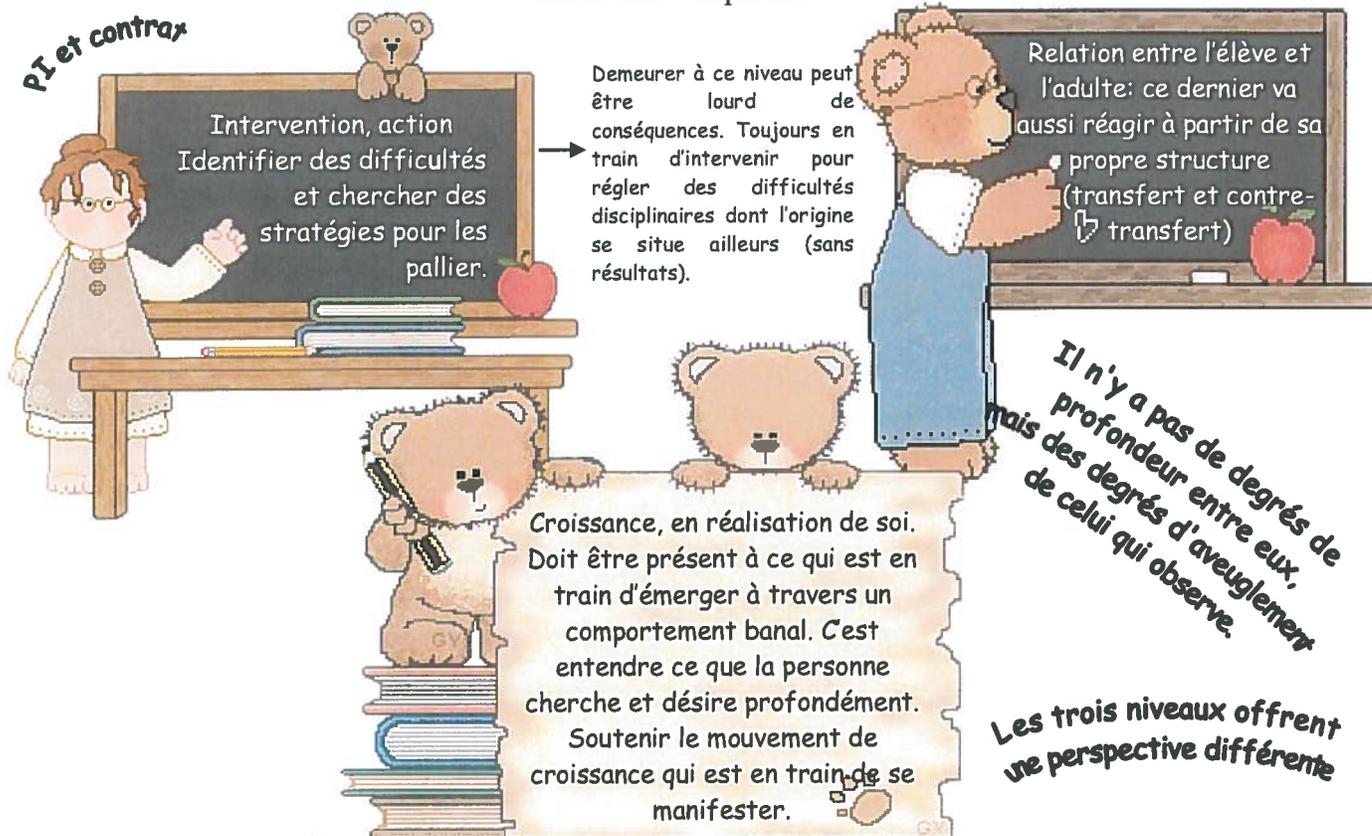
Rencontre du 18 janvier

- 1- Bilan: Où en sommes-nous?
Réflexion récapitulative



Retour sur les compilations de résultat; activités d'accompagnement mises en œuvre; développement, réussites et difficultés; utilisation des locaux, des coins; amélioration à apporter aux documents

- 2- Le transfert, quand on y plonge tête première
Les niveaux de présence



Le transfert et contre-transfert

« Si nous sommes tout à fait conscient de ce qui se passe en nous (comme transfert et contre-transfert), nous n'aurons pas de difficultés à mettre nos sensations, sentiments, émotions et pensées à leur juste place et de réagir le plus harmonieusement possible » (Stettbacher, 1991)

Situation où l'on a vécu un contre-transfert.

Petit devoir? Situation; transfert de l'élève (comportement); réaction de contre-transfert; pourquoi...

- 3- Idées de compilation de résultats
- 4- Rencontre avec Richard: prendre soin de soi
- 5- Varia

Étaient présents:

Marie-Hélène Hamel, Karine Bellande, Véronique Proulx, Richard Robillard et Chantal Boutet



Les rencontres mensuelles m'amènent à ne pas étouffer la colère. Je laisse maintenant beaucoup plus vivre l'émotion.

Dans le local d'apaisement:

Beaucoup d'enfants vont utiliser cet outil pour faire sortir l'émotion et ensuite, ils deviennent prêts pour continuer. Ce n'est pas magique, mais juste le fait d'aller là, ça lui permet de passer à autre chose. Ça me satisfait. Ça me fascine ce changement d'état à un autre.

Avant, quand l'enfant s'alimentait et s'activait, je me voyais perdre les pédales à l'intérieur de moi. Je commençais à bouillir. Maintenant, je me sens en confiance de le laisser aller dans ce local. Le travail commence alors chez l'enfant et chez moi.

Étant humaine, on se parle, mais aussitôt que j'ouvre la porte, je me dis « Vas-y ». Je reste présente et je peux guider l'enfant.

Ça m'a touchée de trouver sa porte de sortie et il l'a utilisée. Il a pu défouler sa colère et ensuite nous avons pu revenir à une proximité physique.

Accompagner c'est aussi se dissocier de l'enfant, car on rentre dans leur peau. On voudrait faire partir leur mal, mais maintenant je sais que je peux l'aider en le guidant là-dedans et non en le vivant pour lui.

Que faire avec un enfant qui n'exprime pas, ne crie pas? Comment faire comprendre que l'expression c'est correct?

Il faut se rendre au troisième niveau de présence en acceptant les blocages, les nœuds. Accompagner l'enfant fait en sorte que les nœuds se délient.

L'enfant qui apprend à exprimer sa colère va apprendre à s'accompagner auprès de ses autres émotions. Il n'y a rien de pire que d'étouffer une émotion, car elle n'est pas évacuée. Elle va s'évacuer d'une autre façon.

Quel est le sens, pourquoi est-ce que je fais cela?

Parce que pour donner à ces enfants un petit bout de ce que j'ai eu... Je suis chanceuse. J'ai vécu des difficultés mais j'ai toujours eu un entourage qui m'a entourée. J'ai eu de la chance d'avoir vécu à travers d'une famille comme ça.

Je n'ai pas besoin de vivre les mêmes problèmes que lui pour être là pour lui et l'aider.

Les gens qui sont avec toi ont le privilège de recevoir de ta beauté.

Leur montrer que la vie peut être belle, malgré les épreuves.

On est en relation d'aide, si on n'est pas capable de s'écouter, il peut être difficile d'aider l'autre.

Étaient présents:

Marie-Hélène Hamel, Karine Bellande, Véronique Proulx, Richard Robillard et Chantal Boutet



Quel est l'importance des locaux d'apaisement? Quelles sont les retombées de leur utilisation?

- C'est un lieu vital qui fait en sorte que parfois vous avez accès à l'élève; il se passe quelque chose pour l'intervenant et l'élève.
- La proximité qu'offre le local aide dans la prévention et l'intervention.
- Pour ces enfants, l'espace où il y a des murs, un plafond, des objets devient un lieu de sécurité, comme l'espace du ventre de la mère.
- Quand un petit bébé est complètement désorganisé, la maman va prendre une couverture et l'emmitoufle.
- Immanquablement, les enfants qui entrent vont se cacher dans une position fœtale.
- La sécurité découle de ce que l'espace offre pour exprimer quelque chose: coussin, le beigne.
- Les locaux permettent de prendre une distance et d'accompagner, d'exprimer une tension physique de façon sécuritaire. À ce moment-là, l'enfant n'arrive pas à penser. Il est envahi.
- Il faut reprendre contact avec nos propres crises de colère afin de comprendre. « Je me sauve et je reviens »: élan d'aller se cacher comme un loup blessé.
- Un jour, j'ai amené un élève au local et, à la fin de l'accompagnement, j'étais en paix, j'étais fière, j'avais la certitude que j'avais réussi quelque chose, que j'étais arrivée au bout et que j'étais en train d'amorcer une prochaine étape... je rétablissais une relation.

Lien avec les niveaux de présence (Richard)

- Il importe de rester avec cette émotion/sensation qui est en moi d'avoir fait quelque chose de très pertinent. C'est un moment précieux pour se réenergiser.
- Quand je commence un accompagnement, parfois ça se fait seul. Si besoin est, quelqu'un vient faire le relais.
- Dans le métier d'enseignant, on ne se permet pas d'être là pour soi, mais pour être là pour les élèves, il faut être présent à soi. La personne la plus importante, c'est toi. Ça n'enlève pas l'importance de l'enfant. Il faut s'aimer assez pour se mettre en priorité. Si l'enseignant arrive à aider, à accompagner, c'est qu'il était là de façon saine.

- Il faut s'accorder une grande présence à soi. Dans la présence à l'autre, il faut avec une présence à soi. Il ne peut y avoir une grande présence à l'élève s'il n'y a pas de présence à soi.
- Il faut apprendre à se connaître et à prendre en considération sa fragilité, sa force. Il faut être en contact avec son ressenti, accepter ses limites. Ça aide à accepter les limites et la fragilité de l'enfant.

Quel est l'impact de la prise de conscience des niveaux de présence au sein de votre pratique?

- Avant, j'avais l'impression d'uniquement intervenir sur le comportement et j'étais épuisée. Je n'avais pas l'impression de régler le problème.
- Je trouve qu'il y a beaucoup de présence à l'autre dans les classes.
- J'ai l'impression que plus je descends dans ma présence à moi, plus je me rapproche dans ma présence à l'autre.
- J'ai plus conscience de ce que je fais (transfert/contre-transfert).
- J'apprends à porter le silence. Parfois, il y a trop de mots. J'accepte que l'accompagnement puisse se vivre différemment.
- Je trouve qu'il y a trop de mots. Les petits ont besoin d'une absence de mots.
- Je suis capable de déterminer quand j'ai besoin d'aller en profondeur dans un accompagnement. Parfois, je règle le problème là. Doit-on vraiment toujours savoir le pourquoi d'une crise, faire un retour?
- Quand l'enfant a besoin d'aller en profondeur, il va le faire savoir qu'il a besoin de creuser davantage: la crise reprend.
- Parfois j'aide l'élève à aller au bout de son émotion pour l'amener à faire sortir le méchant et faire le ménage. Il m'arrive de provoquer dans le but d'amener l'élève à vider son sac de colère. Je le fais consciemment et je reste là pour accueillir.
- Accompagner, c'est aussi savoir quand c'est le temps d'arrêter ou de pousser plus loin. Il faut agir avec l'intuition. Pour travailler avec mon intuition, il faut nécessairement que je sois présent à moi.
- Quand l'enfant sort de sa crise, il n'a pas encore le cerveau assez détaché pour faire un raisonnement. C'est trop vite. Il faut attendre, le temps que l'émotion soit digérée.

Selon l'expérience que vous venez de vivre, en quoi consiste l'accompagnement des élèves dans l'expression d'une colère encadrée?

- C'est permettre d'exprimer dans un contexte approprié.
- C'est de ne pas contrôler, mais être en contrôle.
- C'est laisser l'élève vider son émotion.

- C'est semer dans le cerveau de l'élève; faire du conditionnement pour l'aider à se rappeler que l'émotion se vide dans le local.
- C'est aussi être là dans les moments de calme pour l'amener à se pratiquer, à exprimer, à modeler.
- C'est choisir.
- C'est accepter, donner le droit, écouter, établir un contexte.

Quels sont les retombées au point de vue professionnel et personnel?

- Je ressors grandie de cette exploration intérieure.
- J'interviens de façon plus sensible et réfléchie.
- J'ai maintenant des éléments concrets pour amener l'élève à se conscientiser quand je le sens escalader vers la crise.
- J'ai confiance en la qualité de la graine que je sème.
- Je fais du sens. Ma pratique a un sens maintenant.

Si je ne peux pas donner une meilleure béquille à l'autre, je dois accepter de lui laisser sa béquille.

ANNEXE I

FEUILLE DE SUIVI DU LOCAL D'APAISEMENT



Feuille de suivi Local d'apaisement

Nom de l'élève: _____ Date: _____
 Heure d'entrée: _____ Heure de sortie: _____

Interventions

Interventions effectuées avant de venir au local d'apaisement:

L'élève est venu au local ...

- par lui-même (en a fait la demande);
- par l'intermédiaire de l'adulte qui lui a proposé ce moyen.

Une contrainte physique s'est-elle révélée nécessaire lors du passage de l'élève au local?

Oui _____ Non _____

Moyens utilisés

L'élève a utilisé les outils suivants (cocher l'encadrer):

	Vélo stationnaire		Balle à lancer sur le mur		Balle anti-stress
	Mandalas		Papier à déchirer		Gros coussin pour donner des coups
	Toutou ou petits coussins		Siège à bascule		Livre
	Serviette pour tordre		Baladeur	Autre: _____	

Encercler l'outil utilisé par l'élève qui semble avoir donné un meilleur résultat.

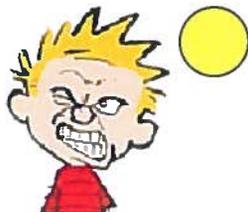
Retour post-situationnel (à remplir avec l'élève)

Quel est le nom de l'émotion que tu as vécue? _____

Colère



Énervé, agacé, déçu



Irrité, frustré, fâché,
contrarié



Enragé, furieux,
révolté, exaspéré

Tristesse



Pas bien, morose,
down, pas en forme



Rejeté, isolé, triste



Désespéré, fini,
déprimé,

Peur



Craintif, nerveux,
insécure



Apeuré, tremblant,
anxieux, inquiet



Terrorisé, paniqué,
terrifié, effrayé,

Joie



Content, satisfait,
calme, bien



Joyeux, heureux, fier

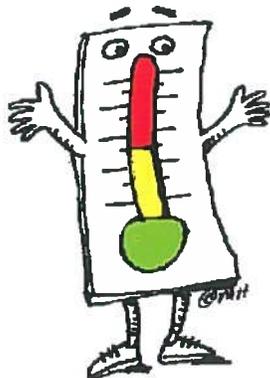


Euphorique, excité

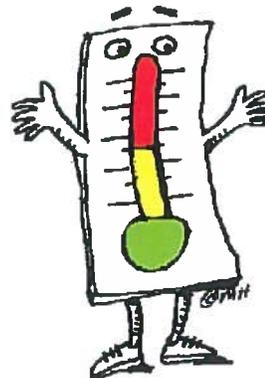
Sur le thermomètre, où situerais-tu ton émotion en entrant dans le local?

À ta sortie du local, où se situe ton émotion?

Fais une flèche



Fais une flèche



ANNEXE J

QUESTIONNAIRES UTILISÉS AU SEIN DE LA RECHERCHE

Mon intelligence émotionnelle

Comment ça se passe dans mon cœur...



- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1- Même quand j'ai plein d'émotions, je sais ce qui m'arrive. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- Dans mon travail d'équipe, je suis capable de dire mes idées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- Je me vois comme une bonne personne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- Je me soucis de ce qui arrive aux autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- Je suis capable d'encourager les autres à jouer au même jeu, à faire le même travail. Je suis un leader. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- Quand je suis en colère contre quelqu'un, je suis capable de le lui dire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7- Je m'accepte tel que je suis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- Dans un groupe de travail, on peut compter sur moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9- J'essaie de continuer ce que j'aime faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10- Quand je me fixe des buts, je persévère et je les atteins. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- Je suis capable de dire non. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12- D'habitude, je continue même quand ça devient difficile. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13- J'exprime facilement mes sentiments intimes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 14- D'habitude, je prends moi-même mes décisions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15- Je suis capable de comprendre ce que les autres ressentent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16- J'ai du plaisir dans tout ce que je fais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17- Même quand je suis fâché, je réussis à maîtriser ma colère. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18- Je suis capable de montrer de l'affection (câlins, becs, attentions) à ceux que j'aime. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19- Je suis capable de respecter les autres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20- Je suis facilement motivé par les nouveaux projets. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21- Quand je suis devant un problème, j'aime penser à toutes les façons possibles d'agir avant de faire quoi que ce soit. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22- Mes relations avec mes amis et ma famille sont importantes pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23- Je suis sûr de moi dans la plupart des situations. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24- Je travaille bien en équipe. | | | | | |
| 25- Je suis capable de dire mes opinions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26- Dans tout ce qui m'arrive, je pense qu'il y a toujours quelque chose à apprendre. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27- Quand je fais un projet, je prends le même plaisir à le faire que de voir les résultats finaux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28- J'ai des points forts et des points faibles, mais je suis satisfait de moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29- Je suis ouvert à connaître des nouvelles personnes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



- 30- Mes amis viennent me confier leurs problèmes sans que je leur demande. On dirait qu'ils se sentent à l'aise de m'en parler. 1 2 3 4 5
- 31- Je reste calme quand je suis devant une situation difficile. 1 2 3 4 5
- 32- J'ai une assez bonne idée de ce que je veux dans la vie. 1 2 3 4 5
- 33- Dans une équipe de travail, je participe beaucoup pour faire le travail demandé. 1 2 3 4 5
- 34- Quand je deviens stressé (anxieux), je suis capable de me contrôler. 1 2 3 4 5
- 35- Je suis curieux de tout et de rien. 1 2 3 4 5

Total: _____

Score global

Si tu as obtenu un total plus petit que 70, ton quotient d'intelligence émotionnelle est plutôt bas. Va voir le tableau ci-dessous pour voir ce que tu pourrais travailler.

Score spécifique

Ce tableau te permet de voir tes points forts et tes points faibles. Pour ce faire, additionne les cotes que tu as obtenues pour chaque énoncé.

Dimension	Énoncés					Total
Confiance en soi	3	7	14	23	28	
Curiosité	9	20	26	29	35	
Intentionnalité	10	12	16	27	32	
Maîtrise de soi	1	17	21	31	34	
Capacité à entretenir des relations	4	15	19	22	30	
Aptitude à communiquer	6	11	13	18	25	
Capacité à coopérer	2	5	8	24	33	



Pour chacune des dimensions, si ton score est entre 5 et 10, ton résultat est faible. Tu dois travailler fort pour améliorer ton attitude et ton habileté dans ce domaine.

Si tu as obtenu entre 10 et 20, c'est moyen. Certains aspects sont à améliorer.

Si tu as obtenu entre 20 et 25, ton résultat est élevé. Tu maîtrises bien cette dimension de l'intelligence émotionnelle.

Mon tempérament



Sanguin

1) Je suis joyeux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Je suis optimiste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Je me fais des amis partout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Je rends service et j'offre mon aide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Je m'agite et je m'énerve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Je commence beaucoup de choses sans les terminer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Je veux d'abord répondre à mes besoins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Je change de place, de lieux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Flegmatique

9) Je cherche à faire rire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Je sers de médiateur lors des conflits.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Je garde mon calme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Je suis efficace.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Je prends mon temps avant de commencer à travailler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Je me moque des autres sans le dire (à l'intérieur de moi).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) J'ai de la difficulté à choisir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Colérique

16) Je veux être le premier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) Je suis le leader du groupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) Je vois le beau côté des choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19) Je mets en pratique ce que je pense.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) Je suis agressif quand je défends mes idées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21) Je suis dur avec ceux qui ne pensent pas comme moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22) Je suis sarcastique quand quelque chose ne fait pas mon affaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23) Je garde mon indépendance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



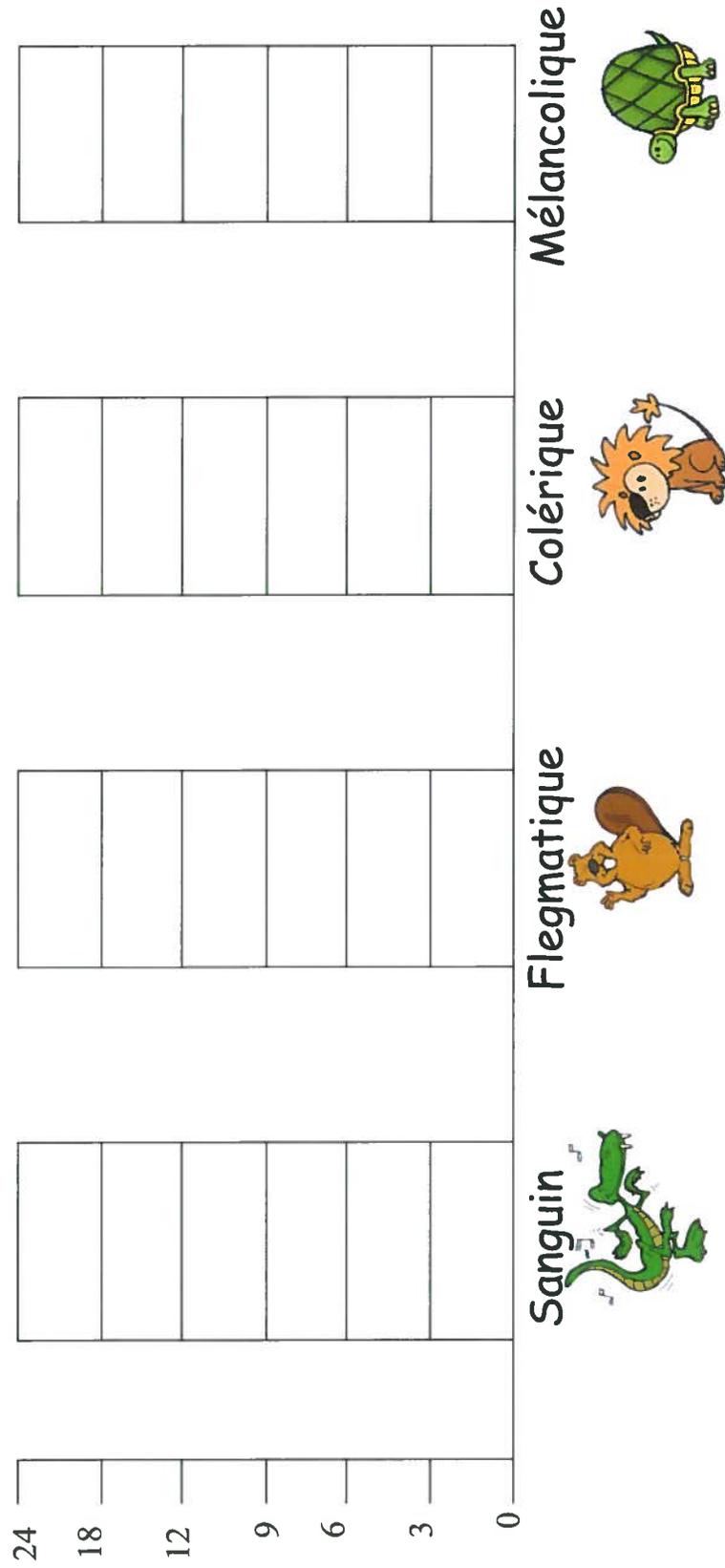
Mélancolique

24) Je suis sensible aux remarques ou aux opinions des autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25) Je mets beaucoup de détails dans mes travaux. Je m'applique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26) Je garde mes amis et je suis fidèle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27) Je m'implique entièrement dans un projet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28) Je crois que mon travail est meilleur que celui des autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29) Je vois la vie en noir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30) Je suis rêveur, mais je ne vis pas mes rêves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31) Je garde longtemps rancune.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mon profil

Compte tes points pour chaque tableau.

 = 3 points  = 1 point  = 0 point



Mon tempérament



Sanguin

1) Je suis joyeux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2) Je suis optimiste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Je me fais des amis partout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4) Je rends service et j'offre mon aide	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5) Je m'agite et je m'énerve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6) Je commence beaucoup de choses sans les terminer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7) Je veux d'abord répondre à mes besoins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8) Je change de place, de lieux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Flegmatique



9) Je cherche à faire rire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10) Je sers de médiateur lors des conflits.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11) Je garde mon calme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12) Je suis efficace.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13) Je prends mon temps avant de commencer à travailler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14) Je me moque des autres sans le dire (à l'intérieur de moi).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15) J'ai de la difficulté à choisir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Colérique

16) Je veux être le premier.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17) Je suis le leader du groupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18) Je vois le beau côté des choses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19) Je mets en pratique ce que je pense.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20) Je suis agressif quand je défends mes idées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21) Je suis dur avec ceux qui ne pensent pas comme moi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22) Je suis sarcastique quand quelque chose ne fait pas mon affaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23) Je garde mon indépendance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mélancolique



24) Je suis sensible aux remarques ou aux opinions des autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25) Je mets beaucoup de détails dans mes travaux. Je m'applique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26) Je garde mes amis et je suis fidèle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27) Je m'implique entièrement dans un projet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28) Je crois que mon travail est meilleur que celui des autres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29) Je vois la vie en noir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30) Je suis rêveur, mais je ne vis pas mes rêves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31) Je garde longtemps rancune.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

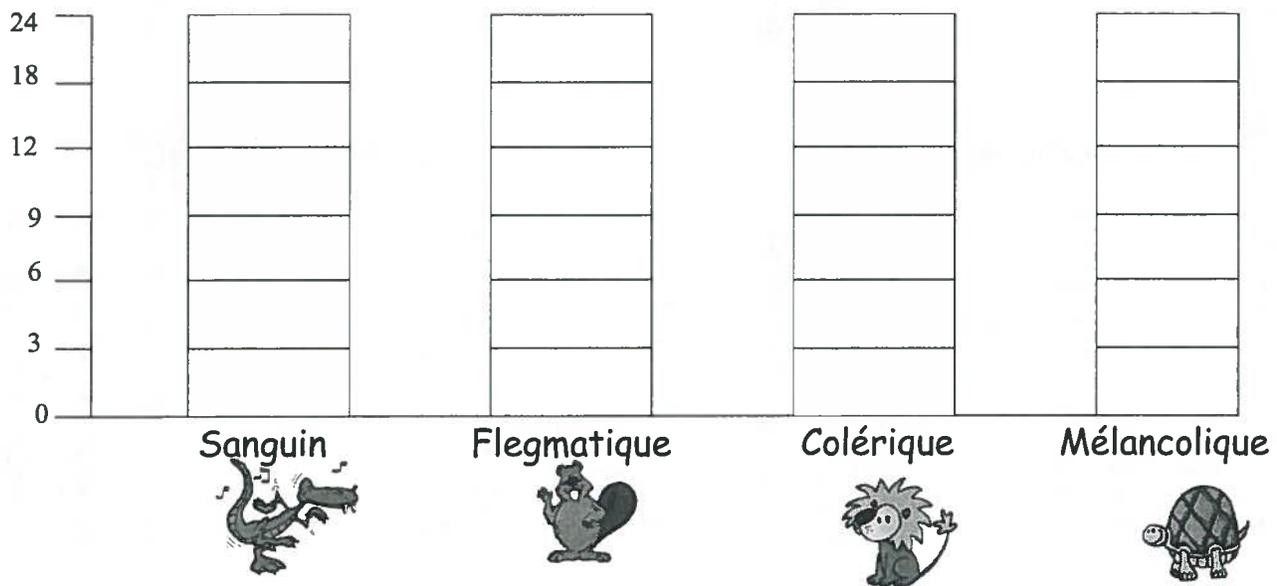
Mon profil

Compte tes points pour chaque tableau.

 = 3 points

 = 1 point

 = 0 point



ANNEXE K
PHOTOS DES COINS ET DES LOCAUX D'APAISEMENT

Les coins d'apaisement (à l'intérieur de la classe)



Utilité:

Pour faire une coupure et se recentrer;
Pour échanger;
Pour éliminer les éléments anxiogènes;
Pour régler des conflits.

Les locaux d'apaisement (à l'extérieur de la classe)



Utilité:

Pour canaliser la colère par une décharge physique;
Pour donner le droit à l'émotion d'exister et permettre à l'enfant de l'exprimer de façon encadrée.

ANNEXE L

LISTE D'OUTILS DANS LES COINS ET LES LOCAUX D'APAISEMENT

Coin d'apaisement	
<p>Trousse F.O.C.U.S <i>Façons d'Obtenir le Calme Utile à la Socialisation</i></p>	<p>Grâce à Farfouille, le personnage vedette de cette trousse, les élèves sont amenés à contrôler leur agitation grâce aux activités d'autorégulation colligées dans le cahier. Les pictogrammes reviennent dans chaque activité et permettent d'ancrer les solutions de centration dans le cerveau des élèves.</p>
<p>Outils pour canaliser les émotions</p>	<p>Bac de la colère (pour canaliser une énergie vive)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Serviette à tordre, crayons de cire pour griffonner, balle anti-stress, pâte à manipuler, papier à déchirer, etc. <p>Bac de la douceur (pour se calmer, se recentrer)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mandalas, abeille masseuse, tissu doux, toutou, grenouille proprioceptive, musique douce, tangram, etc.
Local d'apaisement	
<p>Outils pour canaliser l'énergie</p>	<p><u>Outils de manipulation</u> Bulles à presser; Balles mousse pour lancer ou presser; Panier de basketball.</p> <p><u>Outils de décharge physique</u> Coussins pour crier et frapper; Vélo stationnaire pour dépenser de l'énergie; Bouclier; Bottin téléphonique pour déchirer.</p> <p><u>Outils de créativité et de relaxation</u> Bain de balles pour relaxer; Gros chien en pouf; Musique; Dessins, mandalas.</p>
<p>Retour post-situationnel</p>	<p>À la suite d'une utilisation du local, l'intervenant et l'élève remplissent une feuille de suivi qui les guide dans leur retour post-situationnel. L'intervenant y nomme les interventions préalables à l'utilisation du local tandis que l'élève identifie et évalue l'efficacité des moyens utilisés au sein du local, l'émotion qui l'a mené à venir au local ainsi que l'intensité de cette dernière lors de l'entrée et à la sortie du local.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposer des outils à l'élève - Modeler leur utilisation <ul style="list-style-type: none"> - La feuille de suivi utilise des pictogrammes afin de s'adapter à la fois aux plus petits et aux plus grands. - Un cartable est placé dans chaque local pour faciliter son utilisation

ANNEXE M

**DESCRIPTIF DES TECHNIQUES, THÈMES ET OUTILS D'INTERVENTION À
EXPLOITER**

ENSEIGNEMENT ÉMOTIONNEL	
Techniques d'impact	Les techniques d'impact touchent les émotions de la personne et lui permettent de réfléchir sur son comportement en utilisant des images ou des objets, de même que toutes les formes de communication. Elles contribuent à développer l'intelligence émotionnelle des élèves.
Programme Fluppy	Par le biais de courtes histoires jouées par des marionnettes, les enfants apprennent à développer les habiletés sociales dont ils ont besoin pour bien se comporter dans un groupe; ils apprennent à reconnaître et à communiquer leurs émotions et ils développent leurs habiletés à résoudre les problèmes.
Reconnaissance des émotions	Reconnaître et nommer les différentes émotions.
Sub-personnalités	Les subpersonnalités sont des structures figées qui se développent au cours d'une vie pour permettre à l'individu de faire face aux situations difficiles, pour répondre aux attentes des parents, pour répondre à un besoin de fond et permettre ainsi de survivre dans un environnement parfois hostile. « Les identifier, les reconnaître, percevoir leurs qualités uniques, leurs forces, et les accepter nous permet de reprendre un certain pouvoir sur elles. » (Paré, 1984, p.18)
Scrapbook ou petit carnet	Cet outil permet de colliger les activités d'intelligence émotionnelle effectuées.

ANNEXE N

SUBPERSONNALITES

Les subpersonnalités constituent des facettes de l'identité de la personne; ce sont en fait des masques que la personne porte en fonction de la situation, de ses émotions et, surtout, des besoins qu'elle tend à combler. Pour illustrer ce concept, certains auteurs parlent de satellites psychologiques (Ferrucci, 19858), de masques (Artaud, 1985) tandis que d'autres parlent de personnages de théâtre. (Paré, 1984, dans Fuggit, 1984) Withmore (1988, p. 153), quant à lui, illustre ce concept en disant que « chacun de nous est une foule ».

1. DÉVELOPPEMENT DES SUBPERSONNALITÉS

Paré (1984, dans Fuggit, 1984) explique le développement des subpersonnalités comme suit:

La psychosynthèse appelle subpersonnalités ces personnages qui naissent à travers les aléas de notre vie. Ils sont comme des personnages de théâtre à travers lesquels se réalise notre vie. À différents moments de notre existence, particulièrement durant le jeune âge, certains comportements nous permettent de satisfaire des besoins fondamentaux. Nous découvrons que l'environnement répond bien à certaines façons d'être ou d'agir, et comme cela assure notre sécurité, notre reconnaissance, ou nous apporte l'affection et l'amour dont nous avons besoin, nous continuons à utiliser ces comportements. C'est ainsi que naissent et se transforment ces différents personnages. (p. 17)

Le critique, le sauveur, le distrait, le timide, le travaillant, le serviable, le clown, le saboteur sont autant d'exemples de subpersonnalités qui peuvent apparaître au gré des expériences de la vie et des modèles présents dans l'environnement de la personne. Développées par l'individu pour répondre à un besoin fondamental, les subpersonnalités les plus ancrées sont celles qui émergent pendant l'enfance. Or, cette famille intérieure que caractérise l'ensemble des subpersonnalités d'un individu évolue selon les nouvelles

expériences personnelles auxquelles celui-ci est confronté. Ainsi, à celles déjà établies, d'autres viendront s'ajouter (Withmore, 1988).

2. UTILITÉ ET POLARITÉ DES SUBPERSONNALITÉS

Paré (1984, dans Fugitt, 1984, p. 17-18) affirme que les « subpersonnalités ne sont ni bonnes ni mauvaises [...] derrière toute subpersonnalité, il y a un besoin profond, et ce besoin est fondamentalement bon ». Cet état de fait s'avère intéressant puisqu'il porte un regard différent quant à la perception que l'individu peut nourrir à l'égard des subpersonnalités qui font partie de son ombre, c'est-à-dire des facettes de sa personne qu'il souhaite ignorer, voire parfois renier. Chaque subpersonnalité possède donc des forces, des habiletés, une utilité et des limites. Ainsi perçue, la subpersonnalité de la colérique présente certes des limites qui peuvent se traduire dans l'expression lacunaire de cette dernière, mais elle possède également des qualités, notamment celle d'amener l'individu à s'affirmer, à faire respecter ses limites, à se protéger, etc.

Tel que mentionné précédemment, à l'intérieur de chaque individu se retrouve un amalgame de subpersonnalités. Certaines sont inter-reliées, vont de pair et se complètent telles que la travaillante, la perfectionniste, l'organisée, tandis que d'autres sont opposées et se confrontent, telles que l'excité et la calme, la colérique et la peureuse. Il est ici question de polarité. Paré (1984, dans Fugitt, 1984, p. 17) explique ce phénomène en précisant que « toute subpersonnalité a sa contrepartie, celle qui n'a pas le droit à l'existence, celle que nous ne voulons pas voir et que nous reléguons dans l'ombre ».

La subpersonnalité qui est rejointe dans le cadre de cette recherche, à savoir la colérique (ou le lion, le grognon, l'agressif, selon l'appellation de l'élève), se retrouve habituellement dans cet ombre. L'individu peut déployer diverses stratégies pour ne pas entrer en contact avec cette subpersonnalité, mais tôt ou tard, celle-ci se fraiera un chemin au sein de l'existence de l'individu. Il s'avère impossible de la refouler, de l'ignorer et de

la bafouer; il ne reste qu'à la reconnaître, à l'accueillir, à l'accepter, à la comprendre. C'est alors qu'il devient possible de « reprendre un certain pouvoir » sur cette subpersonnalité. (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984, p. 18) Pour y parvenir, l'individu doit réaliser un processus d'identification et de désidentification de ses subpersonnalités.

3. PROCESSUS D'IDENTIFICATION ET DÉSIDENTIFICATION À L'ÉGARD DES SUBPERSONNALITÉS

L'identification constitue l'étape où l'individu reconnaît l'existence d'une subpersonnalité. Pour ce faire, il la nomme, il identifie ses caractéristiques, ses qualités, ses limites et ses besoins de même que les sensations corporelles et les émotions ressenties lors de la présence de cette subpersonnalité. (Vargiu, 1991) Cette étape s'avère primordiale dans le développement de la conscience de soi qui, elle, s'avère nécessaire au développement de l'une des composantes de l'intelligence émotionnelle, soit la connaissance de soi, de ses émotions. (Goleman, 1997)

L'identification, quoiqu'importante dans le processus de connaissance de soi s'avère incomplète sans la désidentification. En effet, en ce centrant uniquement sur une subpersonnalité identifiée, l'individu restreint sa conscience à un seul élément de sa personnalité. Ainsi, il en vient à croire qu'il est cette subpersonnalité, par exemple qu'il est un colérique, tandis que par la désidentification l'individu se distancie de la subpersonnalité en distinguant le fait d'avoir une subpersonnalité colérique et être un colérique. De ce fait, le processus de désidentification implique que l'individu cesse de s'identifier à une subpersonnalité en prenant une distance avec elle, tout en demeurant présent à la réalité inhérente à cette subpersonnalité (besoin, émotion, etc.). (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984)

Selon Ferruci (1985), ce processus de désidentification se déroule en trois étapes, à savoir l'identification inconsciente, l'identification consciente et la désidentification. Ce travail de désidentification s'avère important, voire capital pour la connaissance et la

conscience de soi et de ses émotions, mais également pour la maîtrise de soi et donc pour la gestion de ses émotions. Assagioli (1965, dans Fugitt, 1984, p. 18) exprime l'importance de ce processus de désidentification en affirmant que « nous sommes dominés par tout ce à quoi nous nous identifions et nous dominons tout ce dont nous pouvons nous désidentifier ». Ainsi, en se désidentifiant d'une subpersonnalité, l'individu développe un contrôle sur l'émergence de ses subpersonnalités en choisissant par exemple le personnage qu'il souhaite présenter selon la situation ou en apportant des transformations et des changements dans sa manière de présenter ou d'exprimer la présence d'un personnage.

L'identification et la désidentification de ses subpersonnalité constituent une avenue intéressante à explorer dans le cadre de cette recherche, puisqu'elles mènent à la connaissance et à la conscience de soi et, par le fait même, ouvre la porte à la maîtrise de soi; deux composantes de l'intelligence émotionnelle que la présente recherche tend à développer chez les élèves en difficultés de comportement.

ANNEXE O

TRANSFERT ET CONTRE-TRANSFERT EN ÉDUCATION

Il a été démontré précédemment, qu'au deuxième niveau de présence (figure 14, p. 107), les processus de transfert et de contre-transfert peuvent émerger. Cette situation est due au fait que l'intervenant se positionne en relation avec un élève et que chacun transporte avec lui son bagage d'expériences ancrées dans son inconscient. À l'instant où une relation s'installe, les concepts de transfert et de contre-transfert sont alors susceptibles de poindre étant donné que ceux-ci émergent d'une relation chargée émotionnellement. Pour Garneau et Larivey (1979), il est question de transfert quand:

Une personne réagit à une autre comme si cette dernière était une troisième personne (une figure significative de l'enfance) en la percevant de façon biaisée [...] La personne agit et interagit avec son interlocuteur actuel de la façon dont elle agissait avec l'autre. De même, elle éprouve les mêmes émotions qu'avec l'autre et ceci se reproduit fréquemment avec un grand nombre de personnes différents. (p. 187)

Pour qu'une personne investisse un autre individu ou objet par un transfert, cette dernière doit présenter des caractéristiques similaires à la tierce personne. Il peut s'agir d'une senteur, d'une ressemblance physique, d'une tonalité vocale, d'un nom, etc. Garneau et Larivey (1979) indiquent qu'il s'avère possible de détecter le transfert en observant certains signes, tels qu'une « sympathie ou une antipathie intenses, un coup de foudre, une confiance ou une méfiance exagérées, des demandes ou des attentes inappropriées au niveau de la relation réelle. » (p. 188)

La personne transférée n'est pas à l'abri d'une réaction à l'égard d'un transfert. En dépit de la volonté de demeurer neutre devant un comportement ou une réaction d'autrui, il peut arriver que cela s'avère impossible. Par conséquent, la personne transférée va également « être [mise] en mouvement, à son insu, éprouver des sentiments particuliers, ou enclencher des réactions spécifiques. » (Paré, 1993, p. 37) Ainsi, elle entre en contre-transfert. Bouchard (1993, dans Paré, 1993) indique qu'il peut être difficile pour

une personne de reconnaître qu'elle expérimente un contre-transfert. Toutefois, il a relevé certains indices menant à la détection et la correction du contre-transfert. Paré (1993) a repris ces signaux et les a adaptés à la réalité éducative des intervenants scolaires; ces indices sont présentés au tableau 14.

Tableau 14
Exemples de contre-transfert vécus chez des enseignants

Lorsque vous êtes dans une expérience de contre-transfert, quelque chose se passe à l'intérieur de vous et mérite votre considération...	
Lorsque vous encouragez la résistance chez les élèves, les invitant à passer à l'action. Comme si vous étiez complices avec eux dans des comportements qui sont questionnables.	Lorsque vous éprouvez des sentiments d'affection trop prononcés à l'égard de certains élèves. Lorsque vous chérissez exagérément certains élèves.
Lorsque vous n'éprouvez plus aucun intérêt dans les rencontres et que vous vous endormez.	Lorsque vous entrez dans des recherches de sécurité en tentant d'impressionner les élèves de différentes manières.
Lorsque vous insistez pour parler de certains élèves possiblement pour mettre en évidence vos propres habiletés. Lorsque vous faites cela avec urgence.	Lorsque vous voulez que vos élèves apprennent plus vite ou mieux dans l'espoir de sauver votre propre réputation ou d'attirer l'attention sur vous.
Lorsqu'après ou pendant certaines interactions vous éprouvez des sentiments dépressifs, des malaises, des baisses soudaines d'énergie.	Lorsque vous devenez inattentifs à ce qui se passe, aux ententes qui existent avec les élèves ou lorsque vous ne respectez plus les échéances, les heures de départ, les heures de fin de cours; lorsque vous continuez indûment après les activités.
Lorsque vous utilisez des brusqueries non nécessaires dans la formulation d'un commentaire ou dans une intervention.	Lorsque vous retirez des satisfactions conscientes des éloges, des appréciations, des manifestations d'amour que vous manifestent les élèves.
Lorsque vous argumentez, rationalisez, exagérément avec des élèves.	Lorsque vous devenez engagés avec un élève en dehors de votre relation éducative.
Lorsque vous essayez par toutes sortes de moyens d'éviter qu'un élève soit en contact avec ses propres difficultés ou ses limites dans le but de le surprotéger ou de lui éviter de l'inconfort.	Lorsque vous avez tendance à vous acharner compulsivement sur certains points dans vos interactions avec l'élève. Lorsqu'il y a quelque forme de harcèlement que ce soit.

Paré, A. (1993). Transfert et contre-transfert en éducation. *Intégration*, 17, p. 2.

Ces deux concepts que sont le transfert et le contre-transfert ont longtemps été réservés aux domaines de la psychologie et de la psychanalyse. Or, Paré (1993) estime qu'il importe que les intervenants en milieu scolaire cessent d'ignorer ce phénomène et qu'ils acceptent le fait que ceux-ci peuvent se présenter dans tout type de relation et, la relation éducative étant fortement chargée émotionnellement, les possibilités d'apparition se veulent accrues. Ainsi, il exhorte l'intervenant à devenir plus efficace en devenant conscient de ce qui se passe à l'intérieur de lui (contre-transfert) en regard de ce que l'élève projette (transfert). En développant une telle conscience, l'intervenant peut transformer ses réactions et ses perceptions. De plus, en étant davantage présent à lui, il devient plus susceptible de départager ce qui lui appartient de ce qui appartient à l'autre. Par conséquent, lors de moments de colère de l'élève, l'intervenant devient plus apte à «entendre l'autre, à mieux saisir ce que l'autre est en train de faire et de le lui refléter plus directement, plus clairement. Il entend alors l'autre plutôt que de s'entendre lui-même dans l'autre. » (Paré, 1993, p. 44)

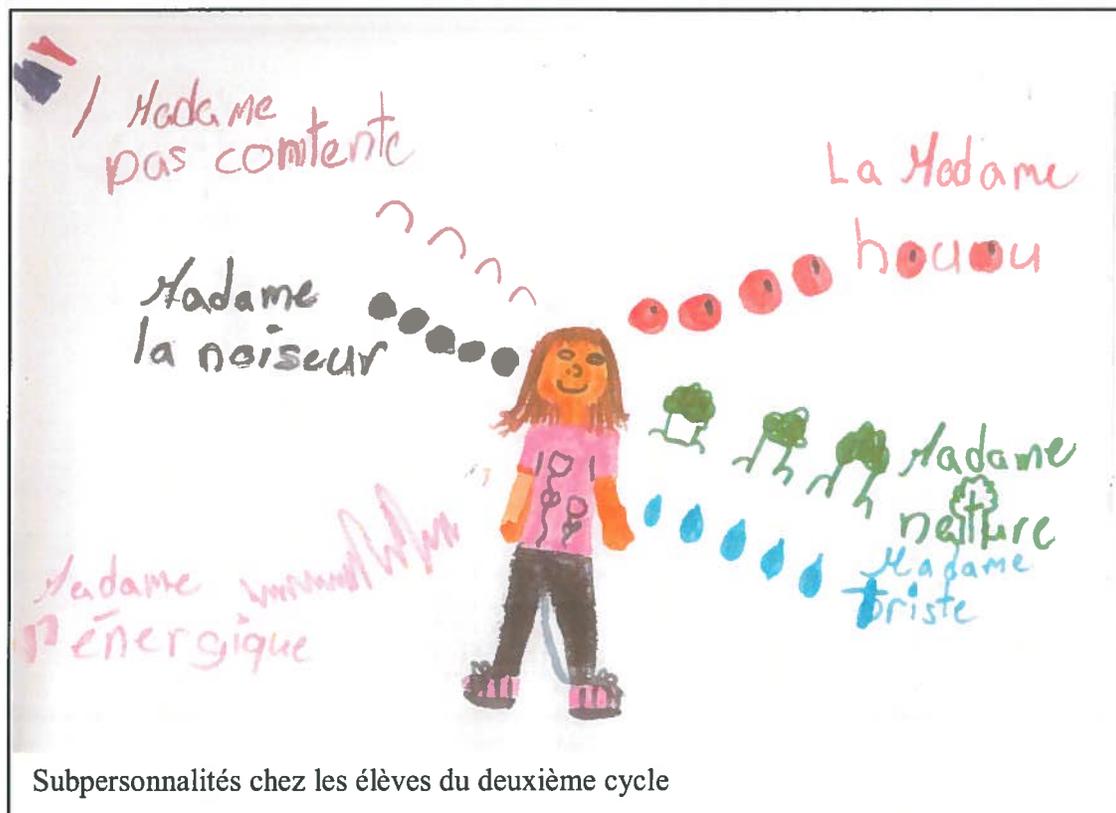
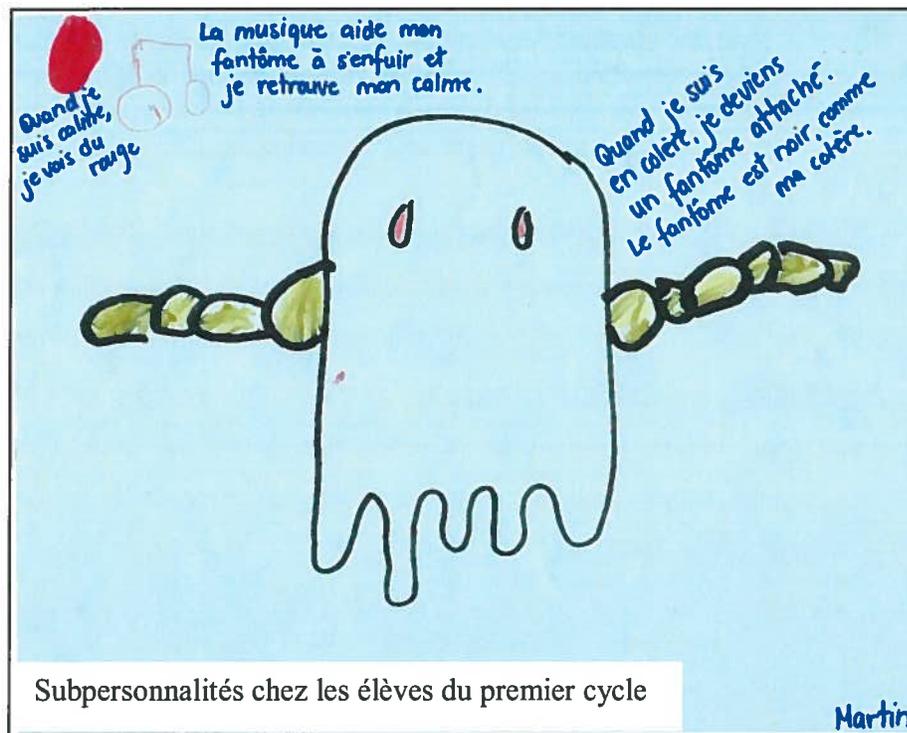
Garneau et Larivey (1979) expliquent qu'un individu utilise le transfert afin de trouver une solution satisfaisante à une expérience vécue de manière insatisfaisante. De ce fait, la même scène sera rejouée tant et aussi longtemps que la personne n'y trouvera pas une fin satisfaisante. Le transfert s'inscrit donc dans une quête de croissance optimale et, à l'instar de Neufeld (2006), cette idée s'inscrit dans le postulat « qu'il y a un instinct de base qui tend à ce que la croissance se réalise. » (Paré, 1993, p. 40) Dans cette optique développementale, le rôle de l'intervenant devient alors crucial, d'où l'importance pour l'intervenant d'être alerte aux signes de contre-transfert. En effet, celui-ci devient responsable d'aider l'élève à trouver une issue au cercle dans lequel il est inscrit. Il importe alors pour l'intervenant d'éviter de répéter la réaction qui fait en sorte que la situation s'est avérée insatisfaisante pour l'enfant. Afin d'illustrer cet état de fait, Paré (1993) propose l'exemple suivant.

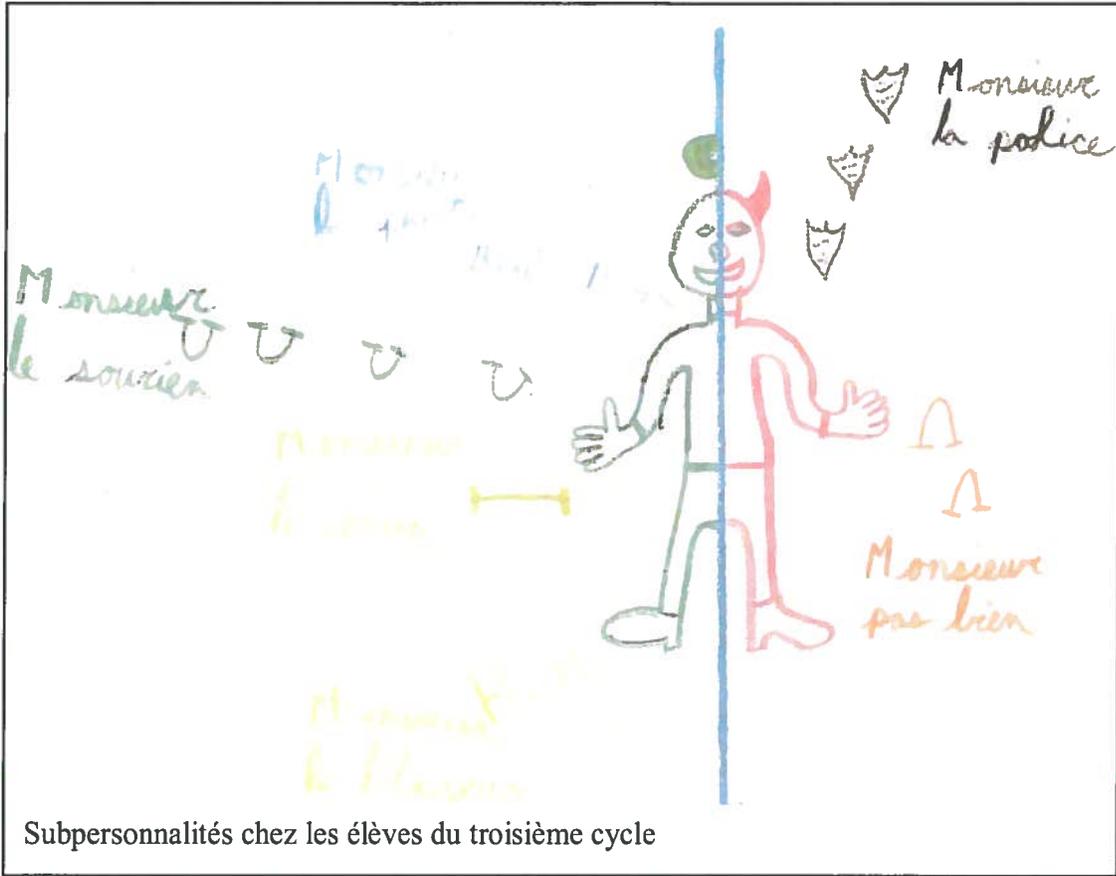
Un enfant a tendance à toujours être agressif dans ses relations et, comme éducateurs, nous réagissons violemment en l'écrasant pour qu'il comprenne que l'agressivité n'est pas permise et que nous ne la

supporterons pas. Ce faisant, nous avons une réaction impulsive, vive, qui n'est probablement que la projection instantanée de notre propre difficulté. L'enfant en prenant cette position, espère d'une certaine façon que nous allons l'aider à sortir de là et cesser de répéter le cercle vicieux d'où il ne sait pas sortir. Ce que nous faisons dans notre réaction, c'est de reproduire l'ancien modèle. L'enfant est de nouveau piégé. Il devra recommencer. Pour recommencer, il ne pourra utiliser que ce qu'il a appris à faire et de nouveau être agressif dans ses relations. Et c'est reparti et c'est sans fin, à moins que nous ne sortions du cercle vicieux. (p. 44-45)

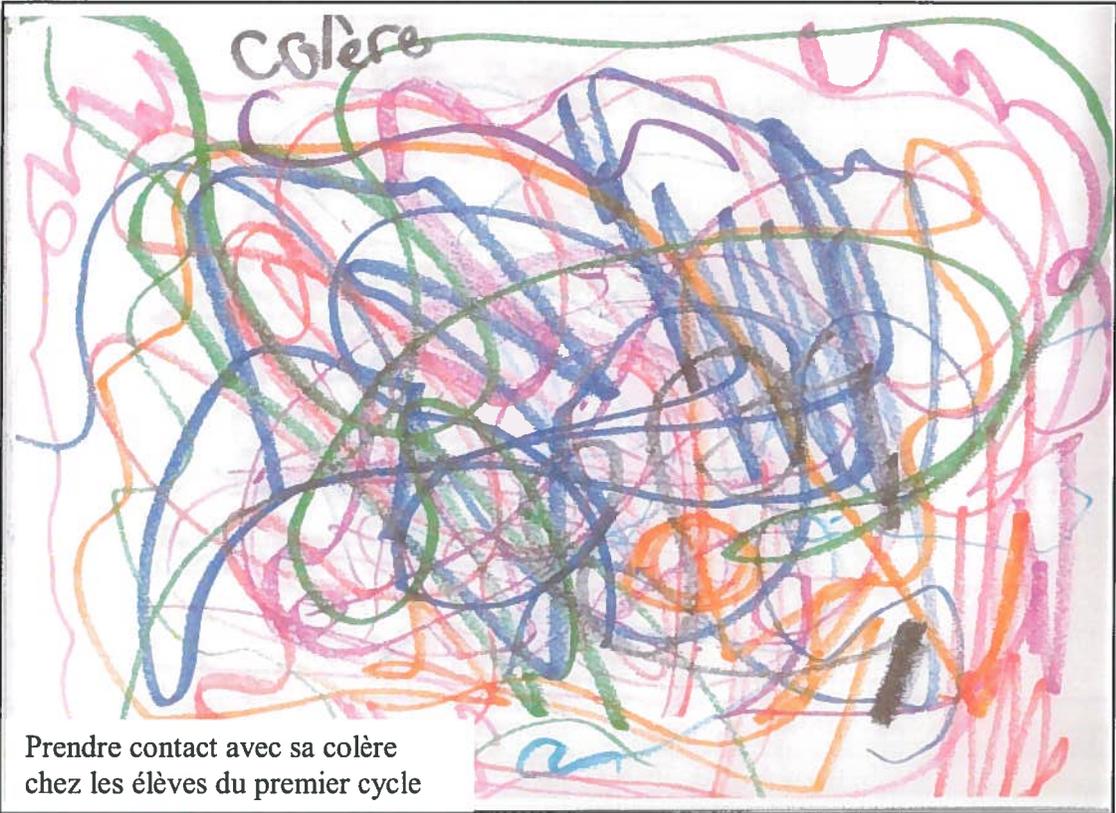
La clé à cette problématique réside en la présence à soi, à l'autre et à la relation. Paré (1993) indique que pour y parvenir, il importe de regarder la situation avec recul, de cerner ce qui se déroule réellement et d'éviter de reproduire les comportements piégeant pour l'enfant. Il s'agit également pour l'intervenant de se centrer sur lui afin d'être présent à sa propre réalité, à sa propre expérience. Il en revient donc à dire ce qui a été dit précédemment. Pour amener l'élève à évoluer, l'intervenant lui-même doit se transformer et évoluer. (Paré, 1993)

ANNEXE P

EXEMPLES D'ACTIVITÉS D'INTELLIGENCE ÉMOTIONNELLE RÉALISÉES
PAR LES ÉLÈVES ET LES INTERVENANTS



Subpersonalités chez les élèves du troisième cycle



Prendre contact avec sa colère chez les élèves du premier cycle

ANNEXE Q
EXTRAITS DU DIALOGUE AVEC LA COLERE

Élèves

Moi: Bonjour le chien de garde. Quand tu viens me visiter, ça me fait avoir des 5 minutes.

Chien de garde: Bonjour Angélique. Je ne t'aime pas.

Moi: Mais moi, je n'aime pas ça. Est-ce que tu comprends?

Chien de garde: Mais moi, j'aime ça et c'est mon métier.

Moi: Moi, je ressens de la peine quand tu viens et je n'ai pas de récompenses quand tu viens.

Chien de garde: Je m'excuse de t'avoir fait avoir de la peine. Je promets de ne plus recommencer.

Moi: Merci

Moi: Bonjour la bombe, est-ce que tu te sens bien?

Mme la bombe: Non, je sens que j'explose. Ahhhh!

Moi: Mais pourquoi tu fais ça?

Mme la bombe: Je veux prendre tout la place!

Moi: Je ne veux plus te parler.

Mme la bombe: Mais tu veux quoi?

Moi: Je veux que tu deviennes plus tranquille

Mme la bombe: Ok, ok.

Moi: Merci

Intervenants

Dragon: Je crache du feu. J'éclate.
 Moi: Oui, je te vois
 Dragon: Je n'en peux plus. Je veux cracher.
 Moi: C'est bon, crache.
 Dragon: Je peux. Tu seras encore là après.
 Moi: Tu pourras encore cracher.
 Dragon: J'y vais.
 Moi: Fais seulement attention de ne pas te brûler.

Moi: Bonjour!
 Bombe: Salut, ça va?
 Moi: Oui, mais je trouve que tu me visites souvent ces derniers temps. Tu m'envahis.
 Bombe: Pourquoi n'aimes-tu pas ma présence? Je t'effraie?
 Moi: Oui, tu me rends inconfortable. J'ai l'impression de n'être qu'une boule de colère qui longe les murs. Je me sens noire quand tu es là.
 Bombe: Pourquoi suis-je là selon toi?
 Moi: Tu es là pour me faire comprendre un message.
 Bombe: Lequel?
 Moi: Je ne sais pas. J'imagine que quelque chose me rend insatisfaite dans ma vie. Par contre, j'ai tellement de difficulté à vivre avec la mienne que je n'arrive pas à faire face à celle des autres. J'en ai déjà plein les bras avec toi.
 Bombe: Quand tu auras compris et réglé le tout, je quitterai. Mais tant que l'équilibre ne sera pas recréé, je resterai.

ANNEXE R
OBSERVATION RÉFLEXIVE SUR LE TRANSFERT ET LE CONTRE
TRANSFERT

Date : 16/03/07 **Observation réflexive sur le transfert et le contre-transfert**

Description de la situation : _____

Comment me suis-je senti(e) dans cette situation ? _____

En quoi consistait la réaction de transfert de l'élève (si possible) ?

Comment ai-je réagi à ce transfert? Suis-je entré(e) en contre-transfert?

Comment ce transfert m'a-t-il affecté? Pourquoi suis-je entré(e) en contre-transfert? _____

Au cœur de la situation, ai-je réalisé que j'étais en contre-transfert ? _____

Qu'ai-je fais à ce moment ? _____

Comment pourrais-je réagir à l'avenir pour éviter d'entrer en contre-transfert avec cet élève?



1. Une élève a de la difficulté à respecter les limites imposées dans le temps. Son matériel lui a donc été retiré et l'élève conteste la décision de l'adulte. Elle grogne, croise ses bras et refuse de bouger. Elle persiste à exiger que son matériel qui lui a été confisqué lui soit retourné. Malgré les interventions verbales, l'élève refuse avec détermination de coopérer.

2. Très frustrée, contrariée, insultée et défiée.

3. L'élève se met à jeter un regard condescendant sur l'adulte. Elle utilise des gestes pour démontrer qu'elle est en contrôle (mécanisme de défense). Elle dénigre verbalement l'adulte et parle en même temps que celle-ci. Elle adopte une attitude de nonchalance.

4. Oui je suis malheureusement entré en contre-transfert. Je me suis mis à lever le ton de ma voix. Je me suis physiquement rapproché d'elle et je me suis mis à lui pointer du doigt tout en me justifiant.

5. Ce transfert m'a affecté car j'avais l'impression qu'elle me jetait toute sa colère gratuitement. J'ai pris la situation de façon très personnelle. Je suis entré en contre-transfert probablement parce que j'avais l'impression qu'elle attaquait mon professionnalisme. Je me sentais heurté et frustré.

6. Oui, heureusement pas très longtemps après !

7. J'ai dirigé, sans dire un mot, l'élève au local d'apaisement.

8. Dans un premier temps j'établissais avec elle mes limites et celle de la classe (consignes). Ensuite, je me retiens de parler. Je suis avec elle au local d'apaisement où je lui permet d'exprimer sa colère dans un cadre sécuritaire. Je l'écoute jusqu'au bout, sans la juger. Je comprends qu'avec cette élève, c'est plus long...

Cette observation a été réalisée par l'une des intervenantes et a été reprise tel quel.

ANNEXE S

EXEMPLES D'ACTIVITÉS DE CLÔTURE RÉALISÉES PAR LES ÉLÈVES ET
LES INTERVENANTS

Élèves :



Je me suis transforme



Ouvrez l'air le goût de
frapper.



CONTROVERSE

DISCORDE

DÉTECTEUR DE
MENSONGES

Parce que

ça fonctionne

RECONSTRUIRE RAPIDE

L'ESPOIR



ON PEUT
VOUS AIDER

**Bilan de l'utilisation du local d'apaisement
Élèves du 3^e cycle (541)**

1. As-tu utilisé le local d'apaisement durant l'année?

→ 5 des 6 élèves ont répondu oui à cette question. Celui qui ne l'a pas utilisé n'en ressentait tout simplement pas le besoin.

2. À quelle fréquence as-tu utilisé le local durant l'année.

→ 2 des élèves l'ont utilisé presque à tous les jours ou de 3 à 4 fois par semaine.

1 élève l'a utilisé environ 6 fois pas mois.

2 élèves l'ont utilisé une fois de temps en temps (environ 1 ou 2 fois par mois)

3. En quelles circonstances as-tu utilisé le local?

→ «Quand je n'étais pas content, fâché, stressé, ou pour jouer avec le ballon durant les transitions.»

« Pour reprendre mes esprits, pour me calmer ou lorsque j'ai le goût d'une pause.»

« Quand je suis en crise ou que je me sens découragé. Des fois aussi, c'est pour écouter de la musique.»

« J'ai beaucoup utilisé le local pour me calmer, avant de faire une crise ou durant une crise.»

« Quand j'étais énervé, en colère ou pour me calmer.»

4. Devait-on te suggérer d'aller dans le local ou demandais-tu d'y aller par toi-même?

→ Dépendamment de la situation, certains élèves demandaient par eux-mêmes d'aller dans le local par prévention ou pour s'isoler. D'autres fois, ce moyen était fortement recommandé ou même imposé. (en situation de crise)

5. Est-ce que le local t'aidait à retrouver ton calme?

→ La plupart des élèves a répondu oui à cette question. Le local leur permettait d'évacuer la colère, de frapper, de crier, de se calmer et parfois de dormir.

6. Combien de temps restais-tu dans le local?

→ En moyenne, ils disent être restés de 5 à 60 minutes dans le local, dépendamment de l'intensité de l'émotion vécue. À quelques reprises, certains élèves dépassaient une heure dans le local mais ce, de façon isolée.

7. Quels sont les moyens du local qui t'ont aidé à retrouver ton calme?

- La plupart des élèves a répondu que le vélo stationnaire les aidait beaucoup, surtout pour se défouler. Certains l'utilisaient comme moyen de prévention, d'autres pour évacuer l'énergie négative. Les autres moyens les plus populaires sont les gros coussins et le matelas en «beigne» pour frapper, ainsi que le gros chien pour faire de la lutte. Les élèves verbalisent avoir énormément besoin de décharge physique. Les balles à lancer et le panier de basket sont aussi souvent utilisés.
- Comme moyens de décompression, lors du retour au calme, certains utilisaient la lumière tamisée, la musique douce, les massages ou les mandalas pour se recentrer. La plupart aimait aussi s'enterrer dans le milieu du «beigne». Les cartes d'émotions étaient le moyen privilégié pour amorcer un retour sur la situation.

8. Quelle(s) suggestion(s) aurais-tu à faire pour améliorer notre local?

-
- accrocher un panier de basket en permanence, assez haut.
 - accrocher un ballon d'entraînement et des gants pour donner des coups.
 - Ajouter une rangée de tuiles au mur pour éviter les blessures.
 - Mettre plus de décoration pour l'ambiance (ciel au plafond, thème de l'espace, thème du sport, thème des explorateurs, thème du château, dessin d'un kangourou qui boxe.)

