

**Le trouble du comportement chez les élèves de l'enseignement primaire:  
Analyse des effets de la relation maître-élève  
et des interventions disciplinaires en milieu scolaire**

Par  
Amel Khaznaji

Mémoire déposé à  
L'École de service social  
En vue de l'obtention de la maîtrise en service social

Sous la direction de Dahlia Namian Ph.D

Université d'Ottawa  
Novembre 2020

## REMERCIEMENTS

Un chapitre se termine, celui de deux années d'étude menant à la rédaction de ce mémoire de maîtrise. Je suis reconnaissante envers toutes les personnes qui m'ont soutenue et entourée pendant cette aventure.

Mes plus chaleureux remerciements vont à Dahlia Namian qui a fait preuve d'une grande disponibilité à mon égard. Le parcours m'a réservé plusieurs surprises en cours de route, mais c'est grâce à sa compréhension et son soutien que je suis parvenue à accomplir ce projet. Je me considère privilégiée d'avoir pu bénéficier de ton support. Merci d'avoir accepté d'embarquer dans un train déjà en marche. Je remercie également Marguerite Soulière pour ses questions qui m'ont faite pertinemment réfléchir sur mon sujet de mémoire.

Un grand merci à tous mes professeurs de la Faculté de service social de l'Université d'Ottawa pour l'encadrement qu'ils m'ont offert, à la fois humain et intellectuel. Merci de m'avoir aidé à avancer dans mes apprentissages, en aiguisant mon esprit critique et en me transmettant votre passion pour le travail social.

J'aimerais aussi remercier mes collègues de maîtrise dont les nombreuses conversations, les suggestions et les fous rires m'ont accompagné et aidé durant ces années. Ce fut un beau cadeau de vous croiser sur mon chemin. Un grand merci à Laure pour sa présence et son écoute dans les moments où je doutais de tout.

Un merci tout spécial à mes parents qui n'ont pas cessé de m'encourager et de me soutenir émotionnellement malgré la distance qui nous sépare. Merci pour les précieux conseils que vous m'avez offerts tout au long de mon parcours et qui m'ont aidé à surmonter mes incertitudes. Merci d'avoir été là pour me pousser quand j'en avais besoin.

Je tiens également à remercier mon mari qui partage ma vie, mes rêves et mes projets. Tu as accepté de me suivre dans cette aventure remplie de défis, en croyant fort en mes capacités et en me donnant envie de me dépasser intellectuellement. Merci pour ton soutien indéfectible, tes idées pertinentes et ta compréhension hors pair. Je n'aurais pas pu mener ce projet à bien sans ta présence.

Je remercie mon beau et adorable Ryan qui illumine ma vie. Merci pour ta compréhension et ta patience envers ta maman qui a souvent été devant l'ordinateur plutôt qu'avec toi. Merci aussi pour tes blagues, tes rires et ta joie de vivre. Tu es la source de mon courage.

Enfin je tiens à remercier les enseignantes qui ont accepté de participer à ma recherche, malgré les contraintes liées au contexte de la pandémie. Merci pour vos témoignages qui constituent le cœur de ce mémoire. Merci surtout pour votre confiance et votre authenticité.

## **ABSTRACT**

For several years, behavioural problems among students have been a major concern for educators. The literature shows that the number of children who express behavioural difficulties at school is constantly increasing. This phenomenon manifests in a variety of ways and is thought to be mainly related to the academic and social adjustment of children in pre-school and early primary school. It is important to mention that school is a stressful environment for a large number of children because it is a challenging environment. For this reason, the role of teachers supervising pupils is essential in assessing and preventing their difficulties.

The aim of this study is to examine behavioural disorder at school from the point of view of teachers. In order to answer our research question, we interviewed four primary schools teachers who work in public schools in Quebec and have experience with students with behavioural problems. Individual interviews were conducted, followed by data analysis and processing in accordance with the qualitative research method.

The results of this study enabled us to identify teachers' perceptions of behavioural disorders, their origins and their aggravating factors, which are essentially related to the family context. Without disregarding the role played by the school context, the teachers also highlighted the main components of a good teacher-pupil relationship as well as the strategies for its implementation. Based on the comments gathered, we were able to identify the factors that hinder the construction of a warm relationship between teacher and student as well as the disciplinary interventions that promote the visibility and differentiation of children with difficulties.

## RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années, le trouble de comportement chez les élèves constitue une préoccupation importante pour les agents d'éducation. La littérature montre d'ailleurs que le nombre d'enfants qui expriment des difficultés de comportement à l'école ne cesse d'augmenter. Ce phénomène se manifeste de diverses manières et il serait principalement lié à l'adaptation scolaire et sociale des enfants du préscolaire et du début du primaire. Il est important de mentionner que l'école constitue pour un grand nombre d'enfants, un milieu stressant car elle représente un terrain chargé de défis à relever. De ce fait, le rôle des enseignants encadrant les élèves est essentiel dans l'évaluation et la prévention de leurs difficultés.

Le but de la présente étude est d'examiner le trouble du comportement à l'école selon le point de vue des enseignantes. Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons interrogé quatre enseignantes au niveau primaire, travaillant dans des écoles publiques au Québec et ayant une expérience avec des élèves présentant un trouble de comportement. Des entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées, suivi d'une analyse puis d'un traitement des données, effectués en conformité avec la méthode qualitative en recherche.

Les résultats de cette étude nous ont permis de dégager la perception des enseignantes du trouble du comportement, de ses origines et de ses facteurs aggravants qui relèvent essentiellement du contexte familial. Sans faire abstraction du rôle que joue le contexte scolaire, les enseignantes ont également mis en avant les principales composantes d'une bonne relation maître-élève ainsi que les stratégies pour sa mise en place. À partir des propos recueillis, nous avons réussi à identifier les facteurs qui entravaient la construction d'une relation chaleureuse entre l'enseignant et l'élève ainsi que les interventions disciplinaires qui favorisaient la visibilité et la différenciation des enfants en difficulté.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	i
ABSTRACT .....	ii
RÉSUMÉ .....	iii
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>1. CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE</b> .....	4
1.1. Le phénomène du trouble du comportement: définitions et classifications médicales.....	4
1.1.1. Définition du trouble du comportement selon le MEQ .....	7
1.1.2. Ampleur du phénomène à l'étude.....	9
1.1.3. Manifestations et impacts en milieu scolaire .....	11
1.2. Au-delà du médical: le trouble du comportement et la relation avec l'enseignant.....	14
1.2.1. Relation maître-élève de bonne qualité.....	14
1.2.2. Relation maître-élève conflictuelle .....	16
1.3. Le trouble du comportement et l'intervention en milieu scolaire.....	19
1.3.1. Définition du concept intervention .....	19
1.3.2. Les interventions en milieu scolaire .....	21
1.4. Limite de la littérature et question de recherche .....	24
1.5. Pertinence de la recherche.....	25
<b>2. CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE</b> .....	27
<b>L'INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE</b> .....	27
2.1. L'interactionnisme symbolique .....	27
2.2. La prédiction créatrice.....	28
2.3. La théorie de Stigmate de Goffman .....	29
2.4. Pertinence de l'interactionnisme symbolique pour notre recherche .....	31

<b>3. CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE</b> .....	33
3.1. Le choix de la méthode qualitative .....	33
3.2. Démarche méthodologique .....	34
3.2.1. Échantillonnage.....	34
3.2.2. Recrutement .....	36
3.3. Collecte des données .....	37
3.4. Analyse des données: analyse de contenu.....	39
3.5. Considérations éthiques.....	41
3.6. Avantages et limites de la recherche .....	42
<b>4. CHAPITRE 4: RÉSULTATS</b> .....	44
4.1. Le contexte scolaire.....	44
4.1.1. La multiplicité des tâches.....	45
4.1.2. L'hétérogénéité des classes .....	48
4.2. La perception du trouble du comportement .....	49
4.2.1. Un terme pas facile à définir.....	50
4.2.2. Manifestations et impacts sur la tâche enseignante .....	51
4.2.3. Des causes multiples.....	52
4.2.4. Les facteurs aggravants du trouble .....	55
4.3. La relation maître-élève .....	58
4.3.1. Les aspects de la relation .....	59
4.3.2. Les composantes d'une bonne relation maître-élève.....	60
4.3.3. L'attachement .....	63
4.3.4. Les facteurs qui compliquent la relation.....	66
4.4. Les interventions .....	72
4.4.1. Les interventions préventives .....	72
4.4.2. Les interventions correctrices .....	73
4.5. Le plan d'intervention.....	79
4.5.1. Un dernier recours.....	79
4.5.2. 'C'est autant positif que négatif' .....	81
4.5.3. Un effet stigmatisant.....	83
4.6. Synthèse du chapitre.....	85

<b>5. CHAPITRE 5: DISCUSSION</b> .....	88
5.1. Le trouble du comportement .....	88
5.1.1. Le style familial .....	89
5.1.2. Le lien avec l'école.....	90
5.1.3. L'interaction maître-élève .....	91
5.2. Les facteurs qui influencent la relation .....	93
5.2.1. Les facteurs propres à l'élève .....	93
5.2.2. Les facteurs propres à l'enseignante.....	94
5.2.3. Les facteurs propres au milieu scolaire.....	96
5.3. La gestion disciplinaire .....	97
5.3.1. Le savoir-être et le savoir-faire .....	97
5.3.2. L'outil d'intervention personnalisé .....	99
<b>CONCLUSION</b> .....	101
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	104
<b>ANNEXE A</b> .....	125
<b>ANNEXE B</b> .....	127
<b>ANNEXE C</b> .....	129

## INTRODUCTION

Le trouble du comportement chez les élèves représente une préoccupation grandissante dans le milieu scolaire. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport rapporte que le nombre de jeunes qui présentent des difficultés comportementales est en constante augmentation. La majeure partie de ces élèves manifeste des troubles de type externalisé, caractérisés par de l'impulsivité, l'agressivité et l'opposition (Roskam, 2015). Ces enfants sont connus dans le milieu scolaire comme des élèves qui perturbent les activités en classe ou à l'école (Cullinan, Evans, Epstein, Ryser, 2003, Sabornie, Cullinan, Osborne, Brock, 2005), défient ouvertement l'enseignant et méprisent les règlements instaurés (Potvin, Lapointe, 2010). En outre, ils présentent souvent des difficultés d'apprentissage qui rendent leur parcours scolaire chaotique avec des conséquences relationnelles défavorables (Fortin et Strayer, 2000). Ces élèves se confrontent aussi aux risques de décrocher de l'école (Battin-Pearson et al, 2000, Fortin et al, 2004), de développer des habitudes de consommation et d'adopter un mode de vie délinquant (Vitaro, Rorive, Zoccolillo, Romano et Tremblay, 2001, Laventure, Déry et Pauzé, 2006).

Pour expliquer le trouble du comportement, certaines recherches se sont penchées sur des facteurs associés aux aspects personnels et familiaux des enfants. D'autres s'étaient consacrées à l'examen de l'école et de ses acteurs en tant qu'éléments susceptibles d'influencer le comportement des élèves. En effet, depuis plusieurs années, des chercheurs ont mis l'accent sur la relation maître-élève, révélant ses impacts potentiels sur la conduite d'un enfant. Une relation maître-élève de bonne qualité est décrite comme un bon support émotionnel qui facilite l'adaptation scolaire de l'élève et l'incite à adopter un comportement conforme aux attentes sociales (Hamre et Pianta, 2001, Hughes, Cavell et Jackson, 1999, Buyse et al,

2009). Elle constitue en outre, un facteur de protection pour la réussite scolaire entraînant chez l'élève une envie plus grande de persévérer dans l'exécution de ses activités en classe (Malmberg, Hagger, 2009, Lessard, Fortin, Butler-Kisber et Marcotte, 2014). Inversement, une relation maître-élève caractérisée par le conflit et l'hostilité favorise des attitudes d'opposition chez un jeune à risque (Driscoll et al, 2011) et peut amener l'enseignant à lui apporter moins de soutien et d'attention en essayant de contrôler ses comportements (Hamre, Pianta, 2001). Or, la perception d'un manque de soutien ou d'attention peut provoquer chez les élèves à risque une augmentation des comportements problématiques (Espinoza, Juvonen, 2011).

Devant des conduites débordantes, plusieurs enseignants se retrouvent démunis car peu outillés pour faire face à la réalité des classes, essentiellement en matière de gestion des comportements problématiques (Gaudreau, 2011). Bien qu'ils soient considérés comme des acteurs-clefs dans la gestion disciplinaire, les enseignants peuvent adopter des pratiques punitives qui contribuent soit à favoriser l'apparition de problèmes de comportement chez un élève, soit à intensifier des difficultés existantes (Mayer, 1995). Le recours fréquent des enseignants au rejet et à la punition excessive est reconnu comme étant étroitement lié à leur manque de connaissances en matière de gestion comportementale (Hastings, 2005).

À la lumière des travaux réalisés sur le trouble du comportement et comme il a été indiqué plus haut, il ressort que la relation maître-élève joue un rôle fondamental dans le développement social et scolaire des enfants. À cet égard, ce mémoire vise à identifier les stratégies qu'adoptent les enseignants pour créer une relation de qualité avec les élèves. Étant donné que l'établissement d'une relation chaleureuse nécessite la prise en compte de plusieurs facteurs liés au contexte scolaire, il sera nécessaire de les explorer en discernant ceux qui

contribuent à compliquer une telle réalisation. Comme mentionné dans les derniers paragraphes, certaines interventions mises en place par les enseignants sont susceptibles d'intensifier les difficultés comportementales des élèves. De ce fait, notre étude vise à repérer les méthodes disciplinaires inefficaces en distinguant leurs effets sur le trouble du comportement.

Le premier chapitre du présent mémoire est consacré à une recension des écrits scientifiques, principalement médicaux, se rapportant à la définition du trouble du comportement, à ses impacts scolaires et sociaux ainsi qu'aux facteurs qui l'influencent. Plus précisément, nous examinerons dans cette section, les principaux travaux réalisés dans le domaine de la relation maître-élève et des interventions disciplinaires en milieu scolaire. Le cadre théorique qui a orienté notre recherche, soit celui de l'interactionnisme symbolique, sera exposé dans le second chapitre.

Le troisième chapitre présente la méthodologie adoptée lors du processus de recrutement des participants et les démarches utilisées pour la cueillette et l'analyse des données. Les considérations éthiques ainsi que les avantages et les limites de notre étude y seront aussi abordés.

Dans le quatrième chapitre, il sera question de faire la description et l'analyse des données collectées par l'entremise des entrevues individuelles semi-dirigées. Le chapitre cinq, sera quant à lui, consacré à la discussion.

Finalement, la conclusion permettra de résumer notre démarche, faire part des principales réflexions dégagées de la présente étude et en proposer de nouvelles pour de futures recherches s'intéressant à l'intervention sociale dans le domaine de l'éducation.

## 1. CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous allons aborder les principales définitions du trouble du comportement qui sont mobilisées dans la littérature scientifique. Tel que développé, ces définitions sont principalement médicales et cognitives. Afin d'offrir une perspective plus large qui tient compte des dimensions sociales et relationnelles de ce trouble, il s'agira alors, en deuxième lieu, de présenter les plus récents écrits sur le rôle et l'impact de la relation maître-élève en ce qui concerne ce trouble.

### 1.1. Le phénomène du trouble du comportement: définitions et classifications médicales

Les chercheurs ne sont pas unanimes lorsqu'il s'agit de définir le trouble du comportement. Tandis que Toupin et ses collaborateurs (2003) le définissent comme un ensemble de conduites antisociales, répétitives et intenses qui portent atteinte aux droits d'autrui et qui enfreignent les normes sociales, Massé et ses collaborateurs (2006) présentent le trouble du comportement comme un déficit de la capacité d'adaptation qui touche plusieurs sphères de la vie de l'individu et qui se manifeste par des difficultés significatives d'interaction. Sous le registre scientifique et selon le DSM IV, le trouble du comportement se définit en lien avec les symptômes du « déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité », des « troubles des conduites » et du « trouble oppositionnel » (Roskam et al, 2007).

Les recherches s'intéressant aux difficultés comportementales chez les jeunes attribuent à cette problématique des appellations variées (Ménard, 2007). Par exemple, des auteurs tels que Fox et ses collègues (2002) parlent de *challenging behaviors*, McIntyre (2008) préfère *behaviour problems*, Feldman et Werner (2002) retiennent *behavior disorders*

et Conroy, Stichter, Daunic et Haydon (2008) choisissent *emotional and behavioral disorders*. Du côté francophone, Déry et ses collègues (2007) parlent de *troubles antisociaux*, Lapalme et Déry (2008) utilisent le terme *trouble oppositionnel*, Goupil (2014) parle *d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* et Urbain-Gauthier et Wendland (2017) optent pour les expressions *troubles des conduites* et *troubles socio-émotionnels*.

Tremblay et Royer (1992) mentionnent que la subjectivité revêt une grande importance dans l'identification d'un élève qui présente un comportement dérangeant. Étant donné que ce phénomène ne possède pas une existence indépendante de notre jugement, son explication dépendra de notre opinion. Ainsi, les professionnels et les intervenants et toute personne impliquée dans l'évaluation psychosociale de l'enfant vont souvent se fonder sur une perception propre du normal pour juger de la nécessité de poser un tel diagnostic.

Même si la définition du trouble du comportement demeure en partie subjective, les types et la sévérité des comportements ont clairement été décrits et classifiés par plusieurs chercheurs. Dans les années 1980, Kauffman et Landrum (2013) ont élaboré une typologie qui regroupe sept types de comportements problématiques: hyperactivité, trouble ouvert de la conduite, délinquance juvénile, trouble comportemental en lien avec l'anxiété, dépression et comportement suicidaire et comportement psychotique. La particularité centrale de ces troubles est une difficulté au niveau de l'interaction avec les pairs ou avec le personnel enseignant. L'élève perçu comme souffrant d'un comportement problématique laisse apparaître de l'hostilité et de l'agressivité envers les autres, a tendance à commettre des délits, s'oppose à l'autorité et transgresse les normes sociales (Ménard, 2007).

Shauder (2008) soutient que depuis l'apparition du DSM-3, on assiste à une recomposition du champ de la santé mentale avec la mise en place de politiques de prévention des troubles mentaux. Dès le jeune âge, des professionnels appliquent des programmes de dépistage à partir de l'approche biopsychologique ou l'écologie du développement, qui visent à prévenir et modifier le développement des enfants dépistés en vue de favoriser leur adaptation à leur environnement.

Certains travaux fondés sur le dépistage précoce avaient définis et classifié le trouble du comportement chez les enfants. En effet, Feil, Severson et Walker (1995) ont mis en relief deux catégories de troubles du comportement, à savoir, les troubles externalisés et intériorisés. Les premiers font référence aux conduites dirigées vers les autres. Il s'agit souvent de comportements perçus par le milieu social et scolaire de l'enfant comme inacceptables. Quant aux comportements de type intériorisé, ils se réfèrent à des conduites qui sont dirigées vers soi, habituellement en rapport avec des problèmes d'estime de soi. Ce type de comportement est considéré comme un agissement nocif que l'on impose à soi-même, (Feil et al, 1995). Dans la même veine, Hinshaw (1987, 1992) soutient que les comportements de type externalisés se caractérisent par des actions néfastes sur l'environnement social de l'enfant. Ils se démarquent par des conduites dérangeantes, hyperactives et antisociales qui perturbent constamment le cadre familial et scolaire dans lesquels évoluent ces jeunes (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). Toutefois, les comportements intériorisés se rapportent à des attitudes d'isolement, de repli sur soi, de l'anxiété et sont généralement perçus comme des problèmes centrés sur le monde interne et psychologique de l'enfant.

Suivant le même raisonnement, Tremblay et Royer (1992) affirment que le trouble du comportement se présente sous deux formes: les troubles internalisés ou sous-réactifs, caractérisés par des attitudes d'évitement et d'isolement social et les troubles sur-réactifs, caractérisés par des comportements perturbateurs, se manifestant par de l'hostilité, de l'inattention ou de l'hyperactivité (Tremblay et Royer, 1992). Cette deuxième catégorie englobe entre autres, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble de la conduite (Déry et al, 2007). Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que cette conjonction des difficultés est souvent associée aux problèmes de comportement les plus sévères et les plus persistants (Toupin, Déry, Pauzé, Mercier et Fortin, 2000).

### **1.1.1. Définition du trouble du comportement selon le MEQ**

Après avoir mentionné brièvement les diverses terminologies et les classifications du trouble du comportement, nous allons porter dans cette section, une attention particulière à la définition présentée par le Ministère de l'Éducation du Québec (2007) et qui prévaut dans le classement des élèves de la province. Cette définition a toutefois évolué avec les années, tout comme les diverses appellations qui lui étaient attribuées.

Au Québec, de nombreuses catégories de regroupements pour les élèves ayant des besoins spéciaux ont existé, (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). À partir des années 1960, le terme « enfance exceptionnelle » est apparu pour parler d'adaptation scolaire (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1978). Vers la fin des années 1970, le terme « élève mésadapté socio-affectif » a vu le jour pour désigner celui dont « *le comportement était reconnu, suite à une évaluation psychologique, comme le rendant inapte à fréquenter un groupe normal* » (Tremblay, Royer, 1992, p.9). Cette définition, en plus d'être vague, limitait

le dépistage aux seuls élèves dont le comportement portait gravement atteinte au fonctionnement de la classe (Tremblay, Royer, 1992).

Suite à sa révision en 1983, une nouvelle définition a été approuvée par le Ministère de l'Éducation:

*«L'élève avec une mésadaptation socio-affective est celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, [...] révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, familial ou social»* (Tremblay, Royer, p.10)

Cependant, cette définition incluait aussi bien les élèves ayant un trouble du comportement que ceux qui souffrent d'un handicap physique ou d'un trouble sévère de développement, tel que l'autisme (Tremblay, Royer, 1992). Insatisfait, le Ministère de l'Éducation du Québec a abandonné la catégorie de la *mésadaptation socio-affective* et a demandé aux commissions scolaires de distinguer séparément les élèves qui ont un trouble du comportement et ceux qui présentent des difficultés sévères de développement (Tremblay, Royer, 1992).

Après avoir subi de profonds changements à travers les années, le Ministère de l'Éducation a présenté sa dernière version du trouble du comportement dans les années 2000:

*«L'élève présentant des troubles du comportement est celui ou celle dont l'évaluation psycho-sociale, 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 sur-réactifs 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...)*» (MELS, 2007, p.24)

### **1.1.2. Ampleur du phénomène à l'étude**

Les taux de prévalence du trouble du comportement démontrent qu'il s'agit d'un problème en constante évolution dans le milieu scolaire. Au Québec, les élèves présentant un trouble du comportement a presque triplé au cours des vingt dernières années. Alors qu'il était estimé à 1.16% en 1986 (Tremblay et Royer, 1992), le taux de prévalence est passé à 2.5% en 2000 (Conseil supérieur de l'éducation, 2001).

Avec l'avènement de la réforme dans le milieu scolaire en 2000 au Québec, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012) a créé un regroupement nommé "*élèves à risque*" pour désigner les élèves présentant des facteurs de vulnérabilités qui peuvent avoir un impact sur leur réussite scolaire ou leur comportement, (MELS, 2012). Le Ministère a rapporté que le nombre de ces élèves est en constante augmentation depuis 2001-2002. En effet, la représentation des élèves en trouble du comportement est passée de 13.1% des jeunes fréquentant l'école au Québec en 2008-2009, à 14.1% en 2010-2011 (MELS, 2012). Cependant, avec le regroupement de ces élèves en difficultés sous la catégorie "*élèves à risque*", il est devenu plus difficile d'évaluer leur nombre exact (Goupil, 2014). Cette catégorie englobe les élèves qui présentent des facteurs de vulnérabilité qui pourraient entraîner des difficultés aussi bien d'apprentissage que de comportement et limiter de ce fait, leur possibilité de réussir sur les plans scolaire et social (Ministère de l'éducation, 2007).

Les élèves en trouble du comportement représentent aujourd'hui une préoccupation majeure dans la société (Toupin et al, 2003, Déry, Lapalme, Toupin, Verlaan, Pauzé, 2007,

Lizotte et al, 2008, Nadeau, Normandeau, Massé, 2015). Ils ont selon les professionnels de la santé, des comportements non conformes aux normes sociales et qui engendrent un défi important pour les enseignants et les intervenants (Massé, Couture et Anciaux, 2010, Barry, 2015, Massé et al, 2015). Étant donné la difficulté de fermer les yeux devant un tel phénomène, les parents, les éducateurs ainsi que le personnel scolaire se montrent inquiets quant aux impacts sociaux nuisibles des troubles comportementaux (Gaudreau, 2011, Lapalme et al, 2018).

Bien que les recherches sont unanimes pour dire que le nombre d'élèves ayant des troubles du comportement à l'école a largement augmenté depuis les dernières années (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001, MELS, 2008), elles ont également mentionné l'association de ce trouble avec des difficultés scolaire et sociale (Fortin, Strayer, 2000). Ces enfants sont en effet nombreux à rencontrer des problèmes d'apprentissage ou à cumuler des retards (Déry et al, 2005). Aussi, les troubles du comportement sont reconnus comme un phénomène favorisant le décrochage scolaire à l'adolescence (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins, 2000, Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004) et sont associés à de faibles taux d'obtention de diplômes et d'insertion sur le marché de l'emploi (Beekhoven et Dekkers, 2005).

Selon deux rapports menés auprès des jeunes en trouble du comportement par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008), il a été révélé que 21% à 60% des élèves ayant connu des conduites problématiques au primaire avaient abandonné leurs études avant même l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, ou son équivalent. Ces rapports ont aussi mis en lumière la persistance de ces troubles durant l'adolescence, mentionnant le défi que présente pour ces jeunes le passage à l'âge adulte (MELS, 2008).

Dans une étude plus ancienne, Quay et Hogan (1999) ont indiqué que les comportements agressifs et destructeurs affichés durant l'enfance, étaient des précurseurs de problèmes d'adaptation à l'adolescence. Au niveau de l'adaptation sociale, les troubles du comportement sont souvent associés au développement d'un style de vie déclinquant, favorisant l'orientation des enfants vers d'autres facteurs de risque à l'adolescence, telle que la consommation de substances psychotropes (Vitaro, Rorive, Zoccolillo, Romano et Tremblay, 2001). Plusieurs études avaient même signalé le risque élevé pour un enfant de s'initier précocement à la consommation de drogues (Laventure, Déry et Pauzé, 2006), augmentant de ce fait, le risque de développer des problèmes de consommation à l'adolescence (Kuperman et al, 2005).

Les difficultés scolaires et les sanctions sociales engendrées habituellement par des comportements inadéquats vont souvent entraîner des sentiments dépressifs et conduire vers l'isolement (Panak, Garber, 1992). En outre, le rejet de ces élèves par des jeunes qui ont une bonne adaptation scolaire et sociale encourage leur affiliation à des groupes de pairs qui partagent avec eux les mêmes types de comportements (Fortin, Strayer, 2000).

### **1.1.3. Manifestations et impacts en milieu scolaire**

Malgré la difficulté de le mesurer et l'impossibilité de lui donner une définition précise et objective (Tremblay, Royer, 1992), le trouble du comportement ne cesse d'interpeller les chercheurs depuis plusieurs années. À l'école, ce phénomène se manifeste de diverses manières et il serait principalement lié à l'adaptation scolaire et sociale des enfants du préscolaire et du début du primaire (Capuano et al, 2001). Un nombre estimable d'enfants seraient enclins à adopter à l'école des conduites jugées dérangeantes, telles que la

désobéissance, l'opposition, l'hyperactivité ou encore les crises de colère, (Petitclerc, Tremblay, 2009).

La majeure partie des élèves identifiés comme présentant des troubles du comportement manifestent des troubles de types externalisés, caractérisés par de l'impulsivité, l'agressivité et l'opposition (Roskam, 2015). Ces enfants sont connus dans le milieu scolaire comme des élèves qui perturbent les activités en classe ou à l'école (Cullinan, Evans, Epstein, Ryser, 2003, Sabornie, Cullinan, Osborne, Brock, 2005), défient ouvertement l'enseignant et méprisent les règlements instaurés (Potvin, Lapointe, 2010). Les comportements problématiques de ces élèves entraînent des répercussions négatives sur le temps consacré à l'enseignement ainsi que sur le rendement scolaire des autres élèves (Poulou, Norwich, 2000). Ils constituent aussi une source de stress chez les enseignants (Ambroise-Genoud et al, 2009), diminuent leur sentiment d'efficacité et conduisent souvent vers l'épuisement professionnel (Fridman, 1995, Alvarez, 2007). À ces aspects particuliers, sont souvent associés des difficultés au niveau de l'apprentissage (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005), de l'organisation du travail et un faible intérêt pour l'école (Reid, Gonzalez, Nordness, Trout, Epstein, 2004).

Dans une étude qui vise à déterminer parmi un ensemble de caractéristiques individuelles, celles qui sont en lien avec le type de placement scolaire d'élèves présentant des difficultés de comportement, Déry et ses collègues (2005) ont révélé que la majorité des élèves qui adoptaient des conduites de nature antisociale avaient du retard scolaire. Cette condition était souvent déterminante pour leur placement dans des classes spécialisées. Les mêmes auteurs ont indiqué dans une recherche antérieure, qu'en plus d'avoir un quotient intellectuel inférieur à la moyenne standard, les élèves présentant des comportements

problématiques souffraient d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDA/H), (Déry et al, 2004). Ce trouble demeure comme le plus souvent rencontré chez les élèves de l'enseignement primaire (Matisson et al, 2002).

D'un autre côté, des auteurs ont confirmé que les difficultés comportementales au primaire avaient tendance à persister au secondaire. Farrington, (1989) et Loeber et Dishion (1983) ont souligné que plusieurs adolescents, dont le développement social était "inadapté", avaient été signalés dès le début du primaire à des services spécialisés pour des troubles de comportement ou d'apprentissage. D'autres études avaient même confirmé le lien entre les problèmes à la maternelle et la référence aux services spécialisés des élèves de la troisième année du primaire, d'une part, et les troubles de comportement et de l'apprentissage à l'adolescence d'autre part (Tremblay, Pihl, Vitaro et Dobkin, 1994).

De nombreuses recherches sur les élèves qui présentent des troubles du comportement se sont penchées principalement sur des facteurs associés aux aspects personnels de l'enfant et de sa famille (Richer et al, 2012, Goodfellow et al, 2017). En effet, l'apparition des difficultés comportementales, leur intensité et leur persistance s'expliqueraient par l'interaction entre des carences neuropsychologiques et les vulnérabilités propres aux parents, considérés comme peu outillés pour répondre aux besoins de leurs enfants et gérer leurs conduites excessives (Goodfellow, Laplame, Déry et Lemieux, 2017).

Sans négliger la pertinence de telles études, Roskam et ses collègues (2007) ont mis l'accent sur l'imbrication et l'influence mutuelle de divers facteurs pour saisir le phénomène du trouble du comportement. Selon ces auteurs, les deux premiers facteurs, constitutionnels et épigénétiques, se rapportent aux caractéristiques personnelles et neurologiques de l'enfant

ainsi qu'à la manière avec laquelle il a été éduqué. Quant au facteur environnemental, il correspond au contexte dans lequel se trouve un enfant et aux événements qui vont l'influencer à court et à moyen terme. Loin de sous-estimer les dimensions individuelle et éducative, cette approche révèle l'importance des contextes social et environnemental dans l'apparition de problèmes de comportement chez les jeunes. Force est de constater que cette analyse s'ajuste non seulement avec celle de Fortin et Strayer (2000) qui reconnaissent que la transition vers le contexte social de l'école peut jouer un rôle important dans le développement de l'enfant, mais aussi avec l'étude de Hinde (1979) qui, en refusant d'examiner l'individu en tant qu'élément isolé, postule qu'un enfant peut présenter divers aspects selon les diverses situations sociales dans lesquelles il se trouve. Par suite, pour saisir les difficultés liées au comportement, il serait primordial de comprendre le contexte dans lequel elles émergent.

## **1.2. Au-delà du médical: le trouble du comportement et la relation avec l'enseignant**

### **1.2.1. Relation maître-élève de bonne qualité**

En plus de favoriser le développement d'habiletés sociales et préparer les élèves à emprunter des conduites autonomes, responsables et coopératives, l'école constitue pour un grand nombre d'enfants, un milieu stressant puisqu'elle représente un terrain chargé de défis à relever (Vincent, 2008). Le rôle des enseignants encadrant l'élève est de ce fait, primordial dans la prévention et l'évaluation de ses difficultés. Il a même été indiqué que les enfants recherchaient chez leur enseignant une forme de sécurité similaire à celle retrouvée chez des parents prêts à répondre à leurs besoins (Kesner, 2000).

Plusieurs auteurs ont mis l'accent sur la relation maître-élève en soutenant qu'une bonne relation durant les premières années à l'école, améliore le développement aussi bien

social que comportemental de l'enfant (Hughes, Cavell et Jackson, 1999, Hamre et Pianta, 2001). Une relation maître-élève fondée sur la proximité, la communication et l'ouverture est perçue comme un bon support émotionnel qui assure une meilleure adaptation scolaire de l'élève et encourage l'adoption de comportements appropriés (Buyse et al, 2009). Lessard, Fortin, Butler-Kisber et Marcotte (2014) soutiennent qu'une relation caractérisée par l'écoute et la disponibilité de l'enseignant, constitue un facteur de protection pour la réussite scolaire. Les enseignants capables de créer des liens solides et significatifs avec leurs élèves, favorisent leurs apprentissages et leurs investissements dans les activités en classe (Malmberg, Hagger, 2009). En termes d'attitudes perceptibles chez l'enseignant, cela signifie qu'il se montre disponible pour ses élèves et qu'il répond à leurs demandes de manière rapide et souple, en prenant en compte leurs niveaux de développement académique (Justice et al, 2008).

Bergin et Bergin (2009), considèrent qu'une bonne relation avec l'enseignant engendre un meilleur contrôle émotionnel et limite les crises de colère. Selon ces auteurs, une bonne interaction enseignant-élève entraîne une envie plus grande de persévérer dans l'exécution des travaux scolaires et réduit significativement les problèmes de comportement. Dans la même veine, Hamre et Pianta (2001) estiment qu'une relation harmonieuse avec l'enseignant peut amener les élèves à s'impliquer davantage dans les tâches en classe et être par conséquent, plus enclins à réussir dans leurs études.

Les résultats de la recherche longitudinale réalisée par Hamre et Pianta (2001) révèlent que la relation enseignant-élève prédit la qualité de l'adaptation de l'enfant à l'école depuis la maternelle jusqu'au collège. Les auteurs se sont fondés sur la théorie de l'attachement pour expliquer qu'une relation positive avec l'enseignant peut influencer les

résultats scolaires et les comportements des élèves à court et à moyen terme. Ainsi, les enfants qui ont un attachement sécurisant avec leur enseignant, s'engagent activement dans l'exploration de l'environnement scolaire, ont une meilleure estime de soi et montrent une plus grande capacité à nouer des amitiés. Par contre, les élèves dont l'attachement est précaire risquent d'être moins compétitifs, ont moins d'estime de soi et ont tendance à manifester des comportements agressifs. Selon ces auteurs, plus un enfant partage une relation chaleureuse avec son enseignant à la maternelle, moins il aura tendance à transgresser les règles et avoir des problèmes de comportement plus tard (Hamre et Pianta, 2001). Selon la même logique, Davis (2003) explique que la relation maître-élève est une extension de la relation d'attachement parent-enfant. Une relation de bonne qualité est attribuée à un faible degré de conflit et d'un degré élevé de proximité et de réconfort. En outre, elle contribue au développement social et cognitif au niveau préscolaire et continue à favoriser le développement social et intellectuel depuis l'enfance et jusqu'à l'adolescence.

### **1.2.2. Relation maître-élève conflictuelle**

Les comportements problématiques des élèves dans le milieu scolaire sont associés à l'instauration d'une relation enseignant-élève problématique ou conflictuelle. C'est souvent le cas pour les élèves présentant des problèmes de comportement, comprenant des difficultés d'apprentissage et des problèmes intériorisés et extériorisés (Fortin et al, 2011).

Plusieurs facteurs se trouvent à avoir un impact négatif sur la relation maître-élève. Le comportement débordant d'un élève constitue l'un des principaux éléments qui influent sur la qualité de la relation (Pianta et al, 1995). Les recherches de Potvin et Rousseau (1993) sur les attitudes des enseignants envers les élèves ont également révélé que les relations maître-élève avaient tendance à se détériorer lorsqu'il s'agissait d'enfants ayant des comportements

difficiles que lorsqu'il s'agissait d'élèves "ordinaires". Ainsi, les élèves qui ont de la difficulté à contrôler leurs agissements sont susceptibles de provoquer des relations conflictuelles avec leurs enseignants (Spinrad et al, 2006). Or, une relation caractérisée par le conflit et l'hostilité engendre souvent des attitudes d'opposition entre l'enseignant et l'élève (Driscoll et al, 2011).

Concernant ses effets immédiats, une relation conflictuelle en classe peut amener l'enseignant à apporter moins de soutien et d'attention à l'élève et à contrôler ses comportements, ce qui risque d'entraver les efforts qui visent à instaurer un climat scolaire positif (Hamre, Pianta, 2001). Potvin et Rousseau (1993) ainsi que Babad (1995) ont précédemment souligné qu'envers des élèves pour lesquels ils avaient de faibles attentes, les enseignants apportaient moins d'attention et de soutien affectif. La perception d'un manque de soutien ou d'attention peut néanmoins provoquer chez certains enfants, un accroissement de la dépression et des comportements problématiques, (Espinoza, Juvonen, 2011).

Les travaux de Hughes et ses collaborateurs (1999) montrent que plus le niveau de conflit et de discord est élevé, plus l'enseignant se sentira fatigué en présence de l'élève et beaucoup moins stressé lorsqu'il est absent. Par ailleurs, Ambroise-Genoud et ses collègues (2009) précisent que les comportements dérangeants et répétitifs finissent souvent par épuiser l'enseignant. Le stress induit par les comportements excessifs des élèves expliquerait la position de certains enseignants face à l'inclusion scolaire. Les résultats de l'étude de Hastings et Oakford (2003) ont révélé que les enseignants étaient peu enclins à s'engager en faveur de l'inclusion des élèves présentant des difficultés émotionnelle et comportementale à cause des impacts négatifs sur l'enseignant, sur les autres élèves et sur le climat de classe. En outre, Van Reusen, Shoho et Barker (2000) ainsi que Grieve (2009) ont indiqué que les enseignants qui adoptaient une attitude défavorable face à l'inclusion des élèves présentant un trouble de

comportement avançaient que cette mesure était susceptible d'entraver les apprentissages et la réussite des autres élèves et causer un stress supplémentaire au personnel scolaire.

Les raisons des attitudes négatives des enseignants envers les élèves "difficiles" ont été mentionnées dans plusieurs recherches dont celle de Bank, Biddle et Good (1980). Les auteurs ont mis l'accent sur la forte influence de l'enseignant par sa conception personnelle du "bon élève", qui serait doté d'un comportement irréprochable. En effet, les enseignants peuvent avoir de grandes attentes envers les élèves qu'ils apprécient et de faibles attentes envers ceux qu'ils considèrent comme "difficiles". Toutefois, pour les enseignants, la notion de difficulté chez l'élève ne concerne pas uniquement des lacunes liées à l'apprentissage ou à la compréhension, mais elle s'élargit pour englober des aspects autres qu'intellectuels, comme la personnalité, les caractéristiques relationnelles, affectives, familiales, etc. (Desombre et al, 2010). Dans le même ordre d'idées, Dépret et Filisetti (2001) indiquent qu'à l'école, les élèves sont généralement jugés par leurs enseignants selon leurs apparences physiques. Les élèves sont souvent bien jugés lorsqu'ils sont physiquement attrayants, lorsque leurs comportements en classe sont socialement appréciables, lorsqu'ils proviennent de familles socialement privilégiées ou lorsqu'ils habitent dans un quartier favorisé (Delelis et al, 2009). Vienne (2004) a même soulevé l'existence d'une stigmatisation fondée sur des aspects discrédités du comportement des élèves et qui se rattache à un refoulement d'attributs associés aux jeunes issus des familles ouvrières. Ainsi, les élèves cibles sont fortement critiqués sur leurs aspects personnels, tels que l'apparence vestimentaire, le langage ou encore les gestuelles qui sont souvent dénoncés comme vulgaires, agressifs et menaçants.

Dans le milieu scolaire, l'origine socioculturelle de l'élève peut être à la source de discrimination ou de problèmes d'équité, principalement en raison de l'influence des

stéréotypes sur les attitudes des enseignants. Lloyd et ses collègues (2003), estiment que les garçons issus de familles pauvres dans des zones défavorisées, sont plus nombreux à se faire exclure de l'école pour des raisons de difficultés comportementales. L'origine sociale représente selon d'autres auteurs, un facteur de risque de discrimination de la part des enseignants. Dans une étude récente, Banks, Shevlin et Mccoy (2012), ont analysé les prédicteurs du signalement d'élèves présentant des comportements dérangeants. Les résultats ont révélé que le fait d'être un enfant issu d'une famille monoparentale, à faible revenu ou dont les parents sont au chômage et qui fréquente un établissement scolaire situé dans un quartier défavorisé augmente le risque d'être signalé.

### **1.3. Le trouble du comportement et l'intervention en milieu scolaire**

#### **1.3.1. Définition du concept intervention**

Dans l'idée d'analyser la pratique enseignante, cette section vise à montrer l'impact des interventions en milieu scolaire sur les élèves, essentiellement ceux présentant des difficultés comportementales. Avant d'aborder ce point, nous allons essayer avant tout de lever le voile sur quelques définitions attribuées au concept d'intervention. Notons que ce concept a déjà été utilisé dans divers domaines, littéraire et scientifique.

Selon Nélisse (1993), le terme «intervention» provient du verbe d'action «intervenir», utilisé pour désigner et décrire les activités d'un grand nombre de professionnels des services d'aide. Alors que ce terme était quasi absent jusqu'au milieu des années soixante, il a réussi aujourd'hui à faire partie d'une *science de l'intervention*, de plus en plus requise (Nélisse, 1993). L'intervention se définit comme une catégorie qui regroupe des manières de faire et de penser. Sa signification centrale concerne l'engagement d'une personne à solutionner un problème posé par autrui. Pour l'essentiel, il s'agit de mettre en place des actions qui sont le

fait exclusif d'intervenants professionnels dotés d'expertise qui les rend aptes à créer, organiser, exécuter et évaluer des programmes. Dans ce sens, l'intervention se présente comme une série d'opérations menées en vue de changer une situation particulière, principalement humaine, prise en charge par des individus qui la gèrent plus ou moins "problématiquement". Néglise (1993) met ainsi l'accent sur l'intervention en tant que processus de rationalisation des conduites d'autrui, qui se positionne grâce à sa démarche technique et complexe comme la science du "*comment faire*".

Pour Couturier (2001), la notion d'intervention se distingue de *réflexion* ou *d'analyse*. Il s'agit d'une action qui inclut toutes les activités nécessaires pour l'atteinte d'une fin. En plus d'être une technique de l'efficace, l'intervention est aussi une technique des effets concrets et mesurables qui implique un rapport structuré par le savoir ou le statut. Elle concerne deux réalités distinctes, celle de l'utilisateur et celle du professionnel et incite le dernier à agir sur le premier en vue d'apporter des changements. Il s'agit selon Couturier (2011), de la capacité d'un agent d'orienter le comportement ou l'attitude d'autrui dans le cadre d'une relation asymétrique, consciente, volontaire, finalisée et qui se divise en actes. Ainsi, intervenir, signifie se mêler de ou agir pour transformer les choses. Elle engage une personne autorisée à accompagner une autre, perçue comme détentrice d'un problème qu'il faut arranger (Couturier, 2011).

Opt et Gring (2009) expliquent que l'intervention est un acte intentionnel, dont le but est d'apporter des changements. Elle est essentiellement un acte de communication qui tente soit d'encourager des conduites soit de prévenir ou d'entraver certains comportements. Les auteurs estiment cependant que les interventions risquent d'entraîner des transformations non

intentionnelles, observables au niveau de l'écart entre ce que l'intervenant essaye d'accomplir et ce qui s'est réellement produit.

### **1.3.2. Les interventions en milieu scolaire**

En milieu scolaire, les interventions sociales visent à réduire la fréquence des comportements antisociaux tout en aidant l'élève à les contrôler (Duhamel-Maples, 1996). À travers des ateliers d'habiletés sociales fondés sur une approche behaviorale-cognitive, ces interventions reconnaissent l'importance des facteurs environnementaux dans l'émergence des problèmes de comportement ainsi que le rôle de l'individu en tant qu'agent de changement, capable d'agir sur ses propres émotions (Duhamel-Maples, 1996).

Massé et ses collègues (2014), soutiennent que les interventions adoptées par les enseignants en classe se divisent en deux catégories: proactives ou réactives. Les stratégies proactives sont appliquées avant que la conduite problématique n'apparaisse. Elles visent à augmenter l'engagement de l'élève aux activités, définir les règles de classe, formuler des demandes claires et utiliser des avertissements en offrant des choix (Massé et al, 2014). En effet, la recherche de Beyda et ses collègues (2002) a démontré que le fait d'offrir des choix d'activités aux élèves engendrait une diminution des comportements problématiques.

Indépendamment des stratégies proactives, il existe d'autres stratégies d'intervention dites réactives qui portent sur les événements suivant l'apparition de la conduite problématique. Les stratégies réactives sont considérées comme positives lorsqu'elles visent à encourager les comportements adéquats de l'élève en y prêtant de l'attention positive. Cependant, lorsqu'elles visent à décourager l'apparition de manifestations inappropriées, en y

attachant une conséquence telle qu'une perte de privilège, elles sont considérées comme négatives (Massé et al, 2014).

Des recherches avaient mentionné que l'adoption des pratiques positives était associée à une meilleure implication dans les activités en classe, de meilleurs résultats scolaires, une diminution de comportements inadéquats chez les élèves ainsi qu'une augmentation du niveau d'attention (Gaudreau, 2011). En outre, les rétroactions positives favorisaient la concentration des élèves principalement lors des travaux en petits groupes (Beyda et al, 2002).

Certains enseignants peuvent cependant recourir à des pratiques négatives pour gérer un comportement perturbateur telles que des réprimandes, punitions, expulsions, etc. Ces pratiques basées sur la contrainte et le contrôle du comportement sont souvent adoptées lorsque la relation enseignant-élève est marquée par le conflit (Spitl et al, 2011). Lorsqu'ils adoptent des mesures coercitives, les enseignants risquent toutefois de compromettre la situation de l'élève (Hatings, 2005). Mesurant l'impact de pratiques négatives de gestion de classe, dont l'utilisation de la critique, Beyda et ses collègues (2002) ont découvert que ces méthodes aggravaient davantage les difficultés comportementales des élèves présentant un trouble de comportement. Pianta et ses collaborateurs (1995), estiment que cette forme d'intervention pousse l'enseignant à limiter ses efforts pour la promotion d'un climat de classe positif puisqu'il se retrouve à exclure de la classe, l'élève avec lequel il a développé une relation hostile.

Plusieurs auteurs (Mayer, 1995, Sutherland et al, 2008) reconnaissent que le recours à des stratégies punitives et des pratiques contraignantes est susceptible d'intensifier les problèmes de comportement et augmenter l'escalade du conflit entre enseignant et élèves. De

son côté, Gaudreau (2011) souligne qu'une bonne gestion de la classe et des comportements difficiles est primordiale car la réponse de l'enseignant aux comportements perturbateurs peut avoir un impact sur l'intensification des conduites problématiques des élèves. En dépit de leurs inefficacités, les enseignants continuent d'employer des méthodes coercitives car elles permettent d'arrêter temporairement les comportements dérangeants. (Beyda et al, 2002).

Des recherches ont mentionné que l'adoption de l'enseignant de stratégies d'intervention négatives était attribuable au système scolaire. De nombreuses études ont accusé la charge de travail, les problèmes disciplinaires, les conflits et le manque de ressources, comme des facteurs de stress chez les enseignants (Genoud, Brodard, Reicherts, 2007, Ambroise-Genoud et al, 2009, Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch et Barber, 2010, Shernoff, Mehta, Atkins, Torf et Spencer, 2011). Étant donné le rôle de la direction de l'école dans le soutien des enseignants dans leurs tâches, des relations conflictuelles ou insuffisantes avec celle-ci risquent de faire perdurer des difficultés et même d'en entraîner de nouvelles (Savaria, 2013). Dans son étude, Byrne (1994) a décrit les impacts exercés sur les enseignants par des conflits de rôles, une charge importante de travail, ou encore, un faible soutien de l'administration. L'enseignant peut être souvent tiraillé entre son devoir de se conformer aux règlements internes et l'obligation de manifester le comportement qui lui est dicté par l'institution. Des auteurs reconnaissent que le stress accumulé par les enseignants peut se répercuter sur les conduites des enfants à l'école. Ambroise-Genoud et ses collaborateurs (2009), parlent d'un "cercle vicieux" pour montrer que les comportements oppositionnels des élèves sont évalués de plus en plus sévèrement au fur et à mesure que le stress de l'enseignant s'aggrave.

Le recours aux méthodes d'interventions contraignantes demeure selon certains auteurs intimement lié au système scolaire et à la définition qu'il attribue au concept de socialisation (Vincent, 2008). En effet, à l'école, la socialisation est souvent interprétée au sens durkheimien du terme, c'est-à-dire en tant qu'inclusion de valeurs, de normes et de codes qui visent à façonner les modes de penser et d'agir des jeunes. Dans le but d'assurer plus d'efficacité, répondre aux pressions sociales ou pour compenser les carences des familles, l'école continue de s'accrocher à la conformité des conduites par un exercice d'intériorisation coercitif et essaie de contrôler celles-ci à l'aide d'un système de sanctions accablant (Vincent, 2008).

#### **1.4. Limite de la littérature et question de recherche**

Plusieurs disciplines ont tenté d'expliquer le trouble du comportement chez les élèves, notamment dans le champ médical. Sur le plan pédagogique, certains auteurs ont mis l'accent sur l'importance de la relation maître-élève en expliquant comment les attitudes des enseignants pouvaient avoir un effet sur la conduite des élèves en milieu scolaire. D'autres chercheurs ont relevé l'existence de méthodes d'intervention peu efficaces pour la gestion des comportements perturbateurs et ont par ailleurs dévoilé les répercussions négatives des pratiques contraignantes sur l'adaptation sociale et scolaire des jeunes. Alors que plusieurs études avaient examiné le trouble du comportement en abordant de façon distincte son lien avec la relation maître-élève ou encore, son rapport avec les interventions disciplinaires, peu d'entre elles avaient croisé ces deux éléments. En s'appuyant sur un cadre théorique interactionniste, la présente étude vise d'une part, à aller au-delà d'une lecture médicalisante du trouble du comportement en tenant compte des dimensions sociales et relationnelles et d'autre part, à identifier plus spécifiquement le rôle du contexte scolaire dans l'intensification

des comportements qui posent problème chez les élèves de l'enseignement primaire. Quels sont les impacts, et c'est la question qui nous intéresse principalement, de la relation maître-élève et des interventions disciplinaires sur le phénomène du trouble du comportement chez les élèves de l'enseignement primaire? À partir de l'examen du contexte scolaire, comment les perceptions, les attitudes et les attentes des enseignants façonneraient la qualité de leurs interactions avec les élèves et influenceraient leurs stratégies disciplinaires ?

### **1.5. Pertinence de la recherche**

Les conduites qui posent problème, qui sont considérées dérangeantes à l'école sont souvent perçues comme relevant des facteurs individuels ou familiaux, voire biologiques et héréditaires. Notre recherche dans le domaine du travail social propose une lecture psychosociale du phénomène de ces comportements sous un angle interactionniste. Considérant que le rôle du travail dans le domaine de l'enseignement scolaire et de la santé mentale vise à aller au-delà des diagnostics médicaux et de la relation punitive, cette recherche permet de mettre l'accent sur le facteur contextuel en questionnant le rôle de l'école et des enseignants dans l'émergence ou l'intensification des problèmes de comportement chez les élèves. Notre recherche tente également de faire avancer les connaissances sur le phénomène dans le but de trouver des alternatives efficaces destinées aux enseignants et aux intervenants sociaux afin d'aider les élèves, en prévenant et en traitant leurs difficultés comportementales.

On doit reconnaître que notre recherche touche un véritable enjeu de santé publique, compte tenu du nombre grandissant des jeunes présentant un trouble de comportement dans les écoles et les conséquences que cela entraîne sur leur santé, leur développement socio-affectif et leurs réussites aussi bien scolaire que sociale. Outre sa pertinence scientifique,

notre étude détient donc une pertinence sociale importante quand on sait que le problème du trouble du comportement provoque des coûts élevés aussi bien au niveau de l'individu que de la société.

Enfin, cette recherche espère apporter une contribution à la pratique du travail social dans le domaine de la santé, en invitant les professionnels à poser un autre regard sur le trouble du comportement et en portant une attention particulière à leurs perceptions et jugements. En mettant en lumière le rôle de l'environnement social et scolaire, cette étude invite également les professionnels de la relation d'aide à travailler de concert aussi bien avec le personnel éducatif qu'avec la famille en vue d'optimiser l'adaptation sociale et la réussite scolaire des élèves en difficulté.

## **2. CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE**

### **L'INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE**

Dans le cadre de notre étude, l'interactionnisme symbolique a beaucoup influencé notre réflexion notamment au travers des concepts de prédiction créatrice (Merton, 1948) et de stigmaté (Goffman, 2009).

#### **2.1. L'interactionnisme symbolique**

Le courant de l'interactionnisme symbolique tire ses origines essentiellement des travaux de Dewey et Mead au tournant du siècle dernier (Poupart, 2011). Mead, le principal fondateur de la théorie, affirme que la participation d'un individu à un groupe social dépend principalement de sa conception de l'environnement symbolique du groupe et de sa compétence à agir au sein d'un système de symboles (Dufort, 1992). En mettant l'accent sur le concept de processus, Mead conçoit l'individu comme un acteur dynamique et non comme un élément isolé de la société.

Blumer fut le successeur de Mead et proposa une nouvelle voie pour une psychologie sociale orientée vers l'interaction symbolique à une période où dominait le béhaviorisme (Lacaze, 2013). La définition que Blumer donne à l'interactionnisme symbolique repose sur trois points. Le premier stipule que les individus agissent envers les choses en fonction du sens qu'elles ont pour eux. Ainsi, pour saisir les façons d'agir ou de penser des acteurs, il faut d'abord connaître le sens qu'ils attribuent à leur réalité. Le second point spécifie que la signification de ces choses émane et provient de l'interaction avec autrui. C'est à travers des relations interpersonnelles que les individus découvrent, débattent et produisent le sens qu'ils donnent aux choses. Enfin, c'est au sein d'un processus d'interprétation que ce sens est

manipulé et modifié (Lacaze, 2013). Dans sa définition, Blumer met l'accent sur le processus de définition et d'interprétation et montre que la dimension du sens se trouve au centre des rapports sociaux (Lacaze, 2013).

Dans l'interaction symbolique, les individus construisent leurs actions respectives par l'interprétation réciproque des actions en cours. L'humain et l'organisation sociale ne peuvent donc être saisis en dehors des interactions. Lorsque des individus interagissent, leurs identités se modifient, leurs rôles sont repensés et les actions des uns sont influencées et orientées selon celles des autres (Dufort, 1992). À l'opposé des théories qui considèrent que les phénomènes sociaux exercent certaines forces ou contraintes sur les individus, l'interactionnisme symbolique s'appuie sur le postulat de réciprocité voulant que l'individu et la société soient actifs dans la définition des rôles et dans la détermination des comportements qui s'y rapportent (Dufort, 1992). L'intérêt de l'approche interactionniste tient aussi au postulat selon lequel le sens donné aux rôles et aux conduites qui en résultent, dépendent des contextes interactionnels au sein desquels ces rôles et ces conduites s'établissent (Dufort, 1992).

## **2.2. La prédiction créatrice**

La prédiction créatrice proposée par Merton peut être un concept complémentaire à ceux de l'interactionnisme symbolique. Merton développa ce concept qui peut être défini comme un jugement erroné d'une situation, suscitant de nouveaux comportements qui à leur tour, rendent évidents et réels les jugements initiaux. La prédiction créatrice commence par une fausse interprétation de la situation. Elle entraîne un comportement nouveau qui rend vraie la conception fautive à l'origine (Merton, 1948). Cette conception met en évidence l'interprétation subjective qu'une personne se fait d'une situation et comment cette traduction

va conditionner un comportement et influencer ses résultats. Cette conception est également conforme à la proposition de certains théoriciens de la réaction sociale qui stipule que l'acte social d'étiqueter une personne aboutit à modifier la perception qu'elle a d'elle-même par l'introduction d'appréciations péjoratives portées sur elle et par réalisation automatique des prédictions. Des lors, la personne devient ce qu'on a soupçonné et déclaré qu'elle était (Wells, 1978).

En ce qui a trait à notre questionnement, cette théorie constitue un outil important car l'intégration par des élèves présentant un trouble de comportement d'opinions préconçues par les enseignants à leur sujet, laisse supposer que ceux-ci façonneront leurs comportements pour y répondre.

### **2.3. La théorie de Stigmate de Goffman**

Ce sont les grecs qui les premiers utilisèrent le terme de stigmate, pour désigner les marques physiques gravées au fer rouge ou au couteau, leur permettant de distinguer les personnes qui contournaient les normes sociales et les mœurs de la Cité. Cette marque devait être suffisamment visible afin d'avertir les honnêtes gens de la nature infâme et avilissante que portent les traîtres, les esclaves, les criminels ou toutes personnes considérées comme immorales (Bourguignon, Herman, 2014).

Dans son ouvrage qu'il consacre à l'étude du stigmate, Goffman (2009) définit leurs porteurs comme des individus présentant des attributs discréditants qui les conduisent à ne pas être perçus comme des humains à part entière. Le stigmate est ainsi décrit comme une altération qui déshumanise celui qui le possède. Il a le potentiel de déqualifier et empêcher l'individu de se faire accepter pleinement par la société (Goffman, 2009). Le stigmate

apparaît comme une caractéristique qui catégorise celui qui le détient et qui favorise son exclusion sociale.

Goffman a étendu ce concept à tout type d'attribut susceptible d'être négativement jugé par les autres. Le stigmaté n'est plus uniquement visible, il peut prendre de nouvelles formes et désigner des réalités variées. En effet, l'auteur décrit trois types de stigmatés. Le premier se rapporte aux aspects physiques, telles que les malformations et autres anomalies corporelles. Le second concerne le tempérament et les traits de caractère. Enfin, le troisième type fait référence à la culture, l'origine ethnique, la couleur de peau, le statut social, etc. Partant de cette typologie, un individu peut être discrédité ou discréditable, selon la perception de son stigmaté lors de l'interaction. Une personne peut être discréditée si son stigmaté est visible à première vue, par contre elle sera discréditable si son stigmaté est difficile à discerner.

Le stigmaté ne qualifie pas tant les caractéristiques que la manière dont celles-ci sont considérées par la société. Goffman insiste sur la particularité du stigmaté qui repose sur la perception des autres et qui découle des interactions. Ainsi, la stigmatisation apparaît comme un processus social et relationnel, opposant les stigmatisés de ceux que l'auteur désigne comme "normaux". Elle se concrétise suite à l'application d'un jugement de discrédit ou d'étiquettes sociales par le biais des normes diffusées par la société. Ainsi, avec ou sans justifications, la stigmatisation engendre une mise à l'écart de l'individu ou du groupe d'individus discrédités.

Selon Goffman, la stigmatisation se construit au travers d'un conflit entre l'identité sociale réelle d'une personne, à savoir, l'idée que cette personne se fait d'elle-même et son

identité sociale virtuelle, créée par le regard que pose la société sur elle, en fonction d'une perception négative de ses attributs. La stigmatisation se présente comme le résultat d'une intériorisation d'une identité virtuelle dépréciée, à laquelle un individu s'attache aux dépens de son identité réelle et de ses qualités personnelles effectives.

#### **2.4. Pertinence de l'interactionnisme symbolique pour notre recherche**

Le cadre théorique de l'interactionnisme symbolique est pertinent pour notre étude puisqu'il favorise la compréhension des actions posées par les acteurs sociaux en fonction du sens qu'ils donnent à leurs actions et à leur réalité. L'interactionnisme symbolique permet aussi d'analyser les interactions des individus, non seulement avec les autres mais aussi avec l'environnement dans lequel ils évoluent. À partir de l'école, un contexte hautement interactionniste, le trouble du comportement peut être examiné comme un processus qui repose sur des actions réciproques entre élèves et enseignants, qui à leur tour, sont influencées par les attentes, les perceptions, les rôles sociaux ainsi que le sens que chaque acteur attribue à sa réalité.

Le cadre théorique de l'interactionnisme symbolique nous permettra également de saisir le trouble du comportement comme une construction sociale, qui prend racine dans l'institution scolaire, particulièrement au sein de la relation maître-élève et qui se fonde sur des définitions et des conceptions partagées par les acteurs du milieu.

Tout autant, la théorie de Goffman est pertinente pour notre recherche car elle offre l'avantage de décrire l'impact du regard et des perceptions d'autrui sur le comportement d'un individu lors des interactions sociales. Dans le contexte scolaire, il s'agit de montrer le rôle des jugements et des étiquettes attribuées aux élèves qui présentent des comportements qui

posent problème ainsi que l'influence du stigmatisme sur leur façon d'agir dans le milieu. Les conduites excessives à l'école représentent des attributs négativement jugés par les acteurs scolaires qui vont souvent assimiler aux élèves "difficiles" des aspects singuliers favorisant ainsi la construction d'une identité discréditée à laquelle ils vont s'attacher.

Au regard de la théorie de stigmatisme, les élèves qui manifestent des comportements problématiques font partie de la catégorie des stigmatisés discréditables puisque leur particularité n'est pas perceptible à première vue. De ce fait, ils sont fortement concernés par le second type du stigmatisme qui se rapporte au tempérament et aux traits de caractère.

### 3. CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE

#### 3.1. Le choix de la méthode qualitative

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une approche de type qualitatif et se veut exploratoire. Puisque nous souhaitons connaître les impacts de la relation maître-élève et des interventions appliquées en milieu scolaire sur le phénomène du trouble du comportement chez les élèves de l'enseignement primaire, cette approche nous est apparue comme celle qui nous permettrait d'apporter des réponses à notre questionnement.

La méthode qualitative repose sur une conception holistique, globale, du contexte étudié (Da Silva, 2001). Elle permet d'accéder aux émotions et au caractère subjectif des expériences vécues (Padgett, 2009). Aussi, l'une des particularités de la méthodologie qualitative est de décrire et d'analyser les comportements des individus en prenant soin de mettre en évidence les significations et les objectifs que les acteurs attachent à leurs activités, leurs perceptions et leurs opinions sur un sujet donné (Paquin, 2014). Loin de se fonder sur des outils d'analyse mathématiques, la méthode qualitative ne vise pas à représenter statistiquement un phénomène ou une population de façon à en prédire le comportement (Paquin, 2014), mais cherche à saisir les conduites humaines et les expériences personnelles pour expliquer certains phénomènes sociaux (Kohn, Christiaens, 2014).

Ce qui fait également la spécificité de cette méthode, c'est sa capacité de se baser sur des techniques de recueil en impliquant le chercheur dans le maniement de l'outil adopté qui devient un prolongement de lui-même (Mucchielli, 2005). Elle lui offre aussi la possibilité de procéder plusieurs fois à la reconstitution de son échantillon, la collecte des données puis l'analyse pour aboutir à l'interprétation (Fortin, Gagnon, 2010).

Dans le cadre de notre étude, nous pensons que cette méthode peut s'intégrer parfaitement à notre cadre théorique. En effet, plusieurs écrits font mention de l'avantage de la méthode qualitative lorsque le phénomène à l'étude se rapporte aux interactions humaines ou à la communication entre les parties intéressées par un problème donné, (Dorais, 1993, Poupart et al, 1983). Elle est également aux yeux des interactionnistes, la mieux adaptée pour répondre à des questions sur la réalité sociale des individus, (Poupart et al, 1983). À cet égard, la méthode qualitative nous facilitera la compréhension des attitudes des enseignants face aux élèves. Par ailleurs, elle nous aidera à forger une meilleure connaissance du lien entre les interventions adoptées et le processus de stigmatisation que peuvent subir les élèves présentant un trouble du comportement, pour lequel il existe peu de données actuellement.

Le choix d'une méthodologie qualitative est de ce fait, justifié étant donné que le but est d'approfondir la compréhension d'un phénomène complexe qu'est le trouble du comportement, en le scrutant à partir des perceptions des enseignants. Cette méthode prendra en compte la subjectivité des acteurs au lieu de tenter d'atteindre une objectivité illusoire (Pourtois, 1993).

## **3.2. Démarche méthodologique**

### **3.2.1. Échantillonnage**

Pour notre recherche, la sélection des enseignants a été effectuée d'après une stratégie d'échantillonnage typique, c'est-à-dire non probabiliste, fondée sur certains traits caractéristiques de la population à l'étude (April, Larouche, 2007, Fortin et al, 2006, Fortin, Gagnon, 2010). Bien qu'il n'existe pas selon Savoie-Zajc, (2007) d'éléments statistiques qui expliquent qu'en dessous d'un certain nombre de répondants les résultats ne seront pas applicables, des auteurs tels que Fortin et ses collaborateurs (2006) estiment que le critère de

saturation théorique est utile. Pour notre étude, nous avons fixé à quatre participant.es la taille de notre échantillon. Ce choix traduit notre souci de recueillir des données pertinentes lors des entrevues tout en prenant en compte la contrainte de temps associée à ce mémoire de maîtrise.

Les critères généraux auxquels devaient répondre les participant.es s'entendent comme suit: 1) les répondant.es sont des enseignant.es qui travaillent ou qui ont déjà travaillé à temps plein ou à temps partiel au préscolaire ou au primaire - 2) Les participant.es vivent ou ont déjà vécu une expérience avec un ou plusieurs élèves présentant un trouble du comportement (avec ou sans diagnostic) - 3) Les participant.es enseignent ou ont déjà enseigné dans au moins une école primaire régulière au Québec.

En ce qui concerne le premier critère, des études ont révélé que certains enfants peuvent commencer leur scolarisation avec des difficultés comportementales (Capuano et al, 2001). D'autres travaux (Loeber et Dishion, 1983, Farrington, 1989) avaient même confirmé le lien entre les problèmes de comportement à la maternelle et la référence aux services spécialisés des élèves de la troisième année du primaire.

Le deuxième critère a été retenu pour rendre compte de l'expérience de l'enseignant.e avec des élèves jugés comme "difficiles", en dégagant sa perception du trouble du comportement, de la qualité de sa relation avec les jeunes et des moyens adoptés pour gérer les problèmes de discipline.

Quant au dernier critère, soit l'enseignement dans des écoles régulières, il a été retenu car notre étude s'intéresse au trouble du comportement chez des élèves inclus dans des classes régulières. De ce fait, nous avons exclu de notre échantillon, les enseignant.es travaillant dans

des écoles spécialisées de la province. Précisons également que le choix du Québec comme emplacement est en rapport avec les objectifs de notre recherche. Étant donné la diversité des définitions du trouble du comportement et puisque chaque province dispose de ses propres termes pour désigner le phénomène et de ses propres réformes dans le domaine de l'éducation, nous avons préféré se limiter à une seule province.

### **3.2.2. Recrutement**

Le recrutement des participants s'est fait principalement selon la méthode du bouche à oreille. Après l'obtention du certificat d'approbation éthique, nous avons fait appel à nos connaissances afin de nous aider à entrer en contact avec des enseignant.es qui répondent aux critères d'inclusion. Nous avons transmis à notre entourage des lettres destinées à être distribuées auprès de participants potentiels. Celles-ci invitaient les enseignant.es à prendre part à la recherche et contenaient des informations, telles que, le sujet de la recherche, ses objectifs, la confidentialité, la durée de l'entrevue, les critères d'inclusion ainsi que notre adresse courriel. En outre, nous avons pris le soin de mentionner le caractère volontaire de la participation ainsi que l'utilisation d'une plateforme de vidéoconférence pour la réalisation des entrevues, compte tenu du contexte lié à la pandémie de Covid-19.

Quatre enseignantes se sont manifestées par courriel pour exprimer leur intérêt à participer à la recherche. Lors des premiers contacts, nous avons énoncé à nouveau les éléments relatifs à la recherche. De plus, nous avons transmis par courriel, une version électronique du consentement en demandant aux participantes de nous le retourner signé. Au cours des échanges avec chacune, nous avons convenu d'une date pour la réalisation de l'entrevue. Étant donné qu'elle devait se dérouler à distance, nous avons envoyé un lien

électronique à chaque participante, une heure avant la rencontre pour qu'elle ait accès à la plateforme.

### **3.3. Collecte des données**

Pour la collecte des données, nous avons opté pour l'entrevue individuelle semi-dirigée à questions ouvertes. Cette méthode est préconisée lorsqu'il s'agit d'apporter des clarifications sur un sujet, se familiariser avec un groupe particulier ou pour ouvrir des pistes de réflexion sur une problématique (Baribeau, Royer, 2005). Elle a pour but de sonder la compréhension d'un événement ou d'un phénomène auprès des participants ainsi que leurs expériences vécues (Fortin, Gagnon, 2010). L'entrevue individuelle semi-dirigée permet également de saisir, au travers de l'interaction entre le chercheur et le sujet, le point de vue du participant et sa vision du monde dans le but de les rendre explicites (Baribeau, Royer, 2012).

Étant donné que cette méthode implique le chercheur dans la réception des informations à travers une écoute attentive, il lui appartient donc de faciliter l'expression du participant sur ses expériences (Broustau, Le Cam, 2012). L'entrevue de type semi-dirigé est le dispositif le plus utilisé en recherche qualitative (Royer, Baribeau et Duchesne, 2009). Elle exige la préparation d'un ensemble de questions prédéterminées (Berg, 1998) et permet à l'intervieweur de les poser selon un ordre bien défini, tout en restant prêt à demander des explications supplémentaires (Broustau, Le Cam, 2012).

Les entrevues ont été menées à partir d'un guide d'entretien composé de cinq thèmes, chacun d'eux partant d'une question principale assortie de sous-questions afin de stimuler la discussion avec les enseignantes à partir d'éléments complémentaires. Tel que souligné par (Imbert, 2010), l'entretien ne se limite pas en une série de questions qui ne donnent pas au

répondant l'occasion de développer ses propres arguments. Le fait de poser des questions ouvertes permettait donc aux personnes interrogées d'exposer une variété de données, attachées à leurs contextes et expériences (Alami et al, 2009).

Les cinq thèmes abordés avec les participantes ont fait l'objet de questions principales et secondaires se rapportant notamment au contexte de pratique (thème 1), à la perception du trouble du comportement (thème 2), à la relation maître-élève (thème 3), aux interventions adoptées dans le milieu (thème 4) et à l'application du plan d'intervention (thème 5).

Pour le premier thème, nous avons essayé de comprendre comment les enseignantes appréhendaient leur expérience de travail dans le milieu éducatif actuel. À travers ce thème, nous avons aussi essayé de dégager leurs perceptions de la fonction enseignante tout en les interrogeant sur les contraintes du milieu. Par la suite, nous avons scruté les connaissances des participantes du trouble du comportement, en sollicitant leurs points de vue sur ses manifestations et ses impacts dans le milieu, essentiellement en classe. De plus, nous nous sommes intéressés à la relation qu'entretiennent les enseignantes avec les élèves présentant des comportements problématiques, de même qu'aux facteurs qui facilitent ou qui compliquent sa construction. Nous avons également tenté d'identifier les stratégies d'interventions appliquées par les enseignantes pour la gestion du trouble du comportement. Enfin, nous avons cherché à examiner le plan d'intervention à travers le regard que portent les participantes sur cette méthode disciplinaire.

Lors des entretiens, nous avons veillé à poser les questions principales selon un ordre bien établis sur le canevas d'entrevue. Toutefois, il est arrivé que les participantes aient soulevé d'autres sujets que nous n'avions pas prévus. Pour éviter de donner l'impression

d'assister à un interrogatoire, nous avons volontairement laissé les participantes s'exprimer spontanément. En dépit de cette non-directivité intentionnelle, nous nous sommes toujours assurés de poser les questions en lien avec les cinq principaux thèmes.

Les entrevues variaient entre 60 et 90 minutes. Avant de commencer l'entrevue, nous avons procédé à l'enregistrement du consentement verbal des participantes qui n'étaient pas en mesure de nous envoyer le formulaire signé par courriel. Nous avons également pris le temps d'expliquer à nouveau les objectifs de notre étude et clarifier les bénéfices associés à la participation et ce, dans le but de nous certifier que l'implication des enseignantes était volontaire et qu'elle ne découlait ni d'une pression ni d'une obligation extérieures. Le contenu audio des entrevues a été enregistré et sauvegardé sur un support électronique afin de permettre leur analyse.

#### **3.4. Analyse des données: analyse de contenu**

Pour mettre en forme les données recueillies, nous avons opté pour la retranscription des enregistrements des entrevues. Toutefois, cette retranscription ne fut pas hautement exhaustive puisque nous avons volontairement fait abstraction de noter les expressions non verbales, telles que les silences et les émotions manifestées des participantes (rire, soupir, etc.). Une fois recueillies, les données étaient analysées selon la méthode d'analyse qualitative de contenu pour leur traitement et leur interprétation subséquents.

L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques qui s'appliquent à des « discours » extrêmement diversifiés (Wanlin, 2007). Elle repose aussi bien sur la compréhension du sens explicite du message que sur le dévoilement de sa signification implicite. En ce sens, l'analyse de contenu présente un double objectif: d'un côté,

elle essaie de dégager la subjectivité de l'énoncé pour l'émetteur, de l'autre, elle tente d'établir son objectivité pour le récepteur (Negura, 2006). Cette méthode s'appuie également sur des stratégies utilisant dans un premier temps, la lecture détaillée des données afin de faire sortir des catégories à partir des interprétations du chercheur (Blais, Martineau, 2007). L'analyse de contenu vise donc à rassembler les informations recueillies sous des thèmes pour saisir le sens que les acteurs donnent à leurs expériences (Karsenti, Savoie Zajc, 2011).

Pour analyser nos retranscriptions, nous avons utilisé l'analyse thématique telle que décrite par Paillé et Mucchielli (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette méthode a pour but de traiter et de résumer le corpus par l'entremise de thèmes. À l'aide d'un travail de thématisation, elle permet donc au chercheur de faire dégager l'essentiel des sections d'un corpus, et ce, en rapport avec la recherche. L'analyse thématique consiste dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus. Ainsi, après plusieurs écoutes et lectures des verbatims, nous avons d'abord effectué un travail d'identification de l'ensemble des thèmes pertinents en fonction des objectifs de notre recherche. La pertinence des thèmes apparaissait quand ceux-ci revenaient souvent dans le discours des participantes, ou quand ils étaient directement en lien avec les catégories mentionnées dans le canevas d'entrevue. Suivant cette étape, nous avons ensuite identifié des grands thèmes en vue de les analyser. Dans un premier temps et pour chaque idée qui apparaissait dans le discours, nous avons attribué un thème. Ensuite, nous avons rassemblé les principaux thèmes qui ressortaient, en plus de discerner des thèmes secondaires et essayer de nouer des liens entre eux. Enfin, nous avons mis en relation les divers thèmes afin de faire ressortir du sens. Il est à préciser qu'aucun logiciel n'a été utilisé

pour analyser les données. Nous nous sommes ainsi tenus à saisir, traiter, regrouper puis analyser le contenu de chaque entretien d'une manière conventionnelle.

### **3.5. Considérations éthiques**

Tout d'abord, rappelons que ce projet de recherche a été approuvé par le Comité de l'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa. Puisque notre recherche implique la participation d'humains, nous avons pris en compte les conditions éthiques qui l'entourent. En effet, quelques soient les aspects examinés, la recherche doit être orientée dans le respect de la personne, car elle peut parfois comporter des risques pour les participants et pour d'autres individus. Par conséquent, il était primordial d'accorder une attention au droit à la vie privée, à la confidentialité et au bien-être des participantes, comme le suggèrent Fortin et Gagnon (2010).

Concernant le droit à la vie privée et afin d'assurer leur volontariat, nous étions soucieux de faire parvenir aux enseignantes toutes les informations nécessaires sur notre recherche, avant le début des entrevues, afin qu'elles soient en mesure d'évaluer les bénéfices et les risques potentiels à leur participation. En outre, nous avons pris le soin de préserver leur anonymat en mentionnant des codes à la place des noms. En ce qui concerne le consentement libre et éclairé, nous avons fait preuve de transparence dans la présentation de la recherche ainsi que dans l'explication de ses objectifs.

Nous sommes conscients que le fait de répondre à une enquête n'est pas sans conséquences, puisque l'enquêté doit livrer des informations personnelles à une personne inconnue et ayant un statut particulier (Parizot, 2012). Un des enjeux éthiques ayant suscité notre réflexion se situe au niveau des retombées négatives sur les participantes. En effet,

durant l'entrevue, la révélation de certaines expériences peuvent être délicates et même difficiles à exprimer. Les enseignantes peuvent éventuellement ressentir un inconfort en lien avec l'exposition de quelques aspects de leurs activités en classes, voire même des émotions désagréables.

Un autre enjeu éthique réside dans le fait que la participation à notre recherche peut aviver chez les participantes d'autres réactions et les pousser même à développer le sentiment que la relation avec le chercheur puisse avoir une valeur thérapeutique. Autrement dit, les répondantes peuvent avoir des attentes irréelles envers la chercheuse ou la recherche. En ce sens, elles peuvent croire qu'à travers notre étude, des difficultés en lien avec leurs contraintes professionnelles ou relationnelles sur le lieu du travail, seront examinées.

### **3.6. Avantages et limites de la recherche**

Notre recherche sert à décrire un phénomène en augmentation dans la société. On doit reconnaître que sa première contribution est de faire connaître ce problème afin de réfléchir aux moyens pour le confronter. Elle peut donc avoir des retombées positives qui concernent essentiellement son apport à la pratique du travail social dans le domaine de la santé par une compréhension plus élargie des difficultés comportementales que certains élèves du primaire présentent et de la manière de les traiter. À partir de la perception des enseignantes et de leur expérience de travail, notre étude vise à montrer l'importance de la relation maître-élève ainsi que l'impact de certaines interventions sur le trouble du comportement et l'attribution d'étiquettes aux enfants jugés "difficiles". Rappelons qu'il existe à ce jour, peu d'études ayant abordé spécifiquement ce sujet.

Notre recherche comprend aussi certaines limites, dont la principale concerne la taille de l'échantillon. Bien que le contenu des entretiens permette d'avoir une idée globale du vécu des enseignantes, de leur relation avec les élèves et des interventions adoptées en milieu scolaire, il ne permet pas d'atteindre une saturation de l'information en ce qui a trait aux catégories examinées.

Ensuite, il est essentiel de garder en tête que les enseignantes interrogées relatent des expériences à une personne étrangère. Cela dit, il se peut qu'elles n'aient pas révélé certaines informations ou qu'elles en aient changé volontairement quelques-unes. Aussi, il est important de prendre en considération le biais de désirabilité sociale lorsqu'il s'agit de poser des questions relatives à la relation maître-élève et aux interventions appliquées en classe, susceptibles de susciter chez la personne participante, la crainte d'être jugée.

Enfin, il aurait été intéressant de faire participer à la recherche, des éducateurs spécialisés. Leurs opinions et leurs expériences dans la gestion disciplinaire auraient permis d'apporter de nouveaux éléments sur la pertinence des méthodes et des stratégies d'intervention auprès des élèves présentant un trouble de comportement.

## **4. CHAPITRE 4: RÉSULTATS**

Ce chapitre comprend la présentation des résultats des entrevues menées auprès de quatre enseignantes travaillant dans des écoles primaires au Québec. Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons mis en évidence les idées-forces qui émanent des propos des participantes et qui entourent l'impact de la relation maître-élève et des interventions disciplinaires sur la manifestation et l'intensification du trouble du comportement.

Afin de garder leur anonymat, nous avons préféré identifier les enseignantes en fonction du numéro de l'entrevue à laquelle elles ont pris part (ex: entretien 1). Au moment de l'entrevue, trois de nos participantes (entretien 1, 2 et 3) continuaient d'exercer leur métier dans un établissement de l'enseignement primaire au Québec. Par contre, l'enseignante représentée par (entretien 2) était à la retraite.

Ce chapitre comprend cinq sections, chacune se rapportant au thème abordé lors des entrevues soit: le contexte scolaire, la perception du trouble du comportement, la relation maître-élève, les interventions disciplinaires et le plan d'intervention. Pour chacun des thèmes, nous ferons état des principales idées dégagées par nos participantes, en les illustrant par des extraits de verbatim. Une synthèse soulevant les points importants sera également présentée à la fin du présent chapitre.

### **4.1. Le contexte scolaire**

Le premier thème abordé concerne le contexte organisationnel et la vision que les enseignantes entretiennent à son égard. Les points de vue mentionnés concernent essentiellement la charge de travail qui se centre autour de la multiplicité des tâches et l'hétérogénéité des classes.

#### **4.1.1. La multiplicité des tâches**

En plus de réaliser un travail en classe qui consiste à préparer des activités pour les élèves, assurer leur apprentissage et gérer la discipline, les participantes révèlent devoir aussi exécuter des tâches connexes, telles que la préparation des bulletins, l'implication dans des comités, la mise en place de plans pour les élèves, la communication et la planification des rencontres avec les parents et la concertation avec d'autres professionnels du milieu. À cela s'ajoute souvent un travail supplémentaire qui s'attache aux réunions avec la direction et les membres de l'équipe éducative.

on a tout ce qui est en dehors de notre tâche d'enseignement tout ce qui est rencontre, comité, les appels, courriels aux parents, mettre en place des plans pour les élèves, la tâche avec les élèves, normalement c'est elle qui devrait prendre toute la place mais on se fait un peu ensevelir sous toutes les autres tâches connexes qu'on peut avoir.

(Entretien 1)

Les enseignantes sont également confrontées à des situations imprévues qui surviennent souvent dans le milieu et qui peuvent aussi être prenantes. Certaines exigences liées aux délais et aux urgences rendent les tâches insupportables selon certaines participantes.

On a une tonne de choses à faire, une tonne de choses à penser, il y'a toujours des délais, il y' a les urgences, il y'a des ... ouf...

(Entretien 3)

Les situations inattendues auxquelles les enseignantes sont souvent confrontées ainsi que les diverses tâches à gérer aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe, les obligent la plupart du temps à porter plusieurs "chapeaux", ou pour le dire autrement, à endosser de multiples rôles. En effet, toutes les enseignantes interrogées soutiennent qu'elles peuvent être psychologues, infirmières, secrétaires, etc.

C'est sûr qu'on devrait porter plusieurs chapeaux, moi je peux être juste enseignante, je peux être infirmière, je peux être psychologue, je peux être ... on dirait qu'il faut porter beaucoup, beaucoup de chapeaux à la fois.  
(Entretien 1)

La contrainte de porter plusieurs chapeaux serait liée à la diminution des services accordés aux élèves en difficulté. Ainsi, les enseignantes doivent pallier au manque de ressources, ce qui les pousse à exécuter des tâches supplémentaires.

Il manque de ressources, on a une psychologue qui est là une journée par semaine, mais une journée par semaine ce n'est pas assez pour voir tous les élèves qui ont des besoins (...) c'est difficile vous savez, ils ont coupé partout malheureusement, mais on ne peut pas rien faire, il faut trouver d'autres solutions.  
(Entretien 4)

Le manque de ressources a transformé le profil du travail des enseignantes qui n'ont plus l'enseignement comme unique activité. Assumer des tâches qui vont au delà de leurs compétences fait désormais partie de leur quotidien. La majorité des répondantes ont en effet affirmé être souvent sollicitées dans des domaines réservés à d'autres professionnels. Certaines sont même conscientes que leur tâche principale qui concerne la transmission des connaissances est devenue minime par rapport à d'autres tâches, notamment celle qui se rapporte à la gestion des comportements.

Je trouve que ma tâche d'enseignante, de facilitateur de connaissances, elle est vraiment minime contrairement à ma tâche de gestion des comportements émotionnels.  
(Entretien 1)

Les enseignantes constatent les effets néfastes de l'appauvrissement des services professionnels dans les écoles sur les élèves. Plus de la moitié des participantes affirme que

plusieurs écoliers sont privés ou attendent trop longtemps pour pouvoir bénéficier d'un soutien adéquat.

J'ai fait souvent des reproches aux directions parce que je me disais, cet enfant-là, on peut l'attraper maintenant, on peut l'aider, or il y'a une liste d'attente, une évaluation, blablabla .... Oui mais si j'avais juste une consultation d'une demi-heure avec la psychologue, elle pourrait m'aider pour des choses, puis au moins on pourrait ramasser ça.  
(Entretien 2)

Le manque criant des ressources et la difficulté de venir en aide aux écoliers génère chez les enseignantes une palette d'émotions: sentiment d'échec, détresse psychologique, etc.

Moi je dirais, je ne devrai pas mais je le prenais comme un échec parce que je me disais cet enfant-là pourrai réussir mais il n'a pas le soutien qu'il lui faut, il y'a un problème...  
(Entretien 2)

La multiplicité des tâches concerne également l'exécution de travaux administratifs ainsi que l'application des procédures bureaucratiques. Parmi les exigences institutionnelles, les enseignantes mentionnent devoir rédiger des formulaires, tels que le plan d'intervention pour les élèves en difficulté comportementale ou scolaire. Les répondantes sont d'avis pour dire que la mise en place de ce document est compliquée et qu'elle requière beaucoup de temps.

Juste le fait de remplir le plan d'intervention, c'est très lourd, je fais déjà ça en classe je mets tout ça en place, mais il faut que je prenne le temps de l'écrire, de rencontrer les parents, tout ça rajoute beaucoup de lourdeur à la tâche.  
(Entretien 1)

En classe, l'intensification du travail enseignant passe par l'évaluation permanente des élèves. Il s'agit de prendre des notes d'une façon régulière en inscrivant sur son calepin, les

acquis scolaires et les comportements des élèves, une tâche exigée par la commission scolaire.

La commission scolaire demande de plus en plus à la direction qu'on note, qu'on note, qu'on note... je vais noter les comportements mais si c'est au niveau académique, je vais le noter aussi.

(Entretien 2)

La prise des notes peut devenir une source de stress supplémentaire puisqu'il faut relever avec précision, les lacunes et les faiblesses présentes chez certains élèves. Une participante interviewée rapporte que les rencontres avec les intervenants au sujet de certains dossiers d'élèves sont assez pointues et qu'il faut souvent fournir aux professionnels, des éléments convaincants et des détails.

Je me disais qu'il ne faut pas que j'oublie de noter ça, parce que la psychologue elle me dit "*ça arrive une fois la semaine ou une fois par jour?*" le pédopsychiatre il se déplace et c'est très pointues comme questions: "*c'est combien de fois par jour?*", tout ça.

(Entretien 2)

#### **4.1.2. L'hétérogénéité des classes**

Parmi les autres contraintes liées au travail, les enseignantes mentionnent le nombre élevé d'élèves par classe et la diversité des problématiques à gérer. L'hétérogénéité des groupes traduit selon une des participantes, l'aspect archaïque et dépassé de l'institution qui mérite des changements.

Le système est archaïque et il devrait être changé, (...) non c'est très difficile et très confrontant de voir qu'on enseigne à de grands groupes avec plusieurs types d'élèves.

(Entretien 3)

Outre la diversité des problématiques et des syndromes, les enseignantes se retrouvent souvent face à des groupes de multiples niveaux, chose qui peut rendre la tâche encore plus compliquée.

Il y'a multiple niveaux, il y'avait des enfant qu'en 6eme année ils n'avaient pas atteint les objectifs de 5eme année en math ou en français, oui, j'étais obligée de travailler avec différents niveaux et c'est ce que je trouvais le plus difficile.  
(Entretien 2)

Une participante met en lumière les répercussions de l'hétérogénéité du groupe sur la désorganisation des élèves ainsi que sur le rythme du travail, qui doit souvent subir des interruptions.

Si t'a des troubles de comportement, si t'en a plus qu'un, ou deux ou trois, les enfants se désorganisent, les enfants fragiles se désorganisent, des fois je suis seule en classe, je n'ai pas de T.E.S, je dois descendre avec un tel, aller à la salle de bain, les enfants je les mets en lecture, mais c'est le plus que je peux faire.  
(Entretien 2)

Ainsi, l'intégration dans une même classe, d'enfants présentant des difficultés variées en lien avec le comportement ou les apprentissages et sans les ressources nécessaires, favorise l'augmentation de la charge de travail et exige davantage d'effort de gestion de classe.

#### **4.2. La perception du trouble du comportement**

Dans cette section, nous allons dégager la perception des enseignantes du trouble du comportement chez les élèves fréquentant des classes régulières, à partir de quatre volets: la définition du trouble, l'impact de ses manifestations sur la tâche enseignante, ses origines et les facteurs susceptibles de l'aggraver.

#### 4.2.1. Un terme pas facile à définir

Tout en reconnaissant la difficulté d'attribuer une définition claire au trouble du comportement, les enseignantes perçoivent ce phénomène comme une conduite en lien avec une difficulté d'adaptation et de gestion des émotions.

Trouble du comportement pour moi, c'est vraiment un élève qui va avoir de la difficulté à s'adapter au quotidien, moi je le vois beaucoup dans la gestion des émotions, de comment réagir quand on n'est pas d'accord.

(Entretien 1)

Une participante explique que le trouble du comportement est une conduite dérangeante en classe qui se rapporte à la difficulté pour un élève d'intégrer les normes sociales.

Le trouble du comportement selon moi c'est au niveau de la conduite sociale, on n'arrive pas à être à l'écoute ou on n'arrive pas à intégrer les règles sociales, ça fait en sorte que ça dérange généralement les autres élèves.

(Entretien 3)

Certaines conduites atypiques, susceptibles de perturber le climat de la classe, relèvent selon une autre enseignante d'un trouble de comportement ou du moins, un comportement qui peut devenir dérangeant. Ces conduites peuvent se rapporter à la façon qu'a un élève de s'habiller ou de se présenter devant les autres.

J'ai aussi vu un petit garçon qui était probablement en trouble de l'identité sexuelle, il a commencé à mettre de petites barrettes roses, il s'affichait beaucoup, (...) puis il provoquait (...) à un moment donné, les enfants le traitaient d'homosexuel, (...) tu vois c'est à ce moment-là que le comportement devient dérangeant, parce qu'il touche à toute la classe.

(Entretien 2)

Si la majorité des enseignantes ne font pas une distinction claire entre les conduites dérangeantes qui surviennent habituellement dans le milieu scolaire et les troubles plus

sévères de comportement, une seule participante reconnaît cette différenciation et précise que pour parler d'un trouble de comportement, il faut que le trouble en question soit dépisté par un spécialiste.

Moi, pour que j'appelle ça un trouble, ben il faut qu'il soit diagnostiqué (...) il y'en a qui disent *trouble du comportement* mais que finalement ça va bien quand même, mais moi je pense que c'est quelqu'un qui est vraiment diagnostiqué par une équipe psychologue.  
(Entretien 4)

#### **4.2.2. Manifestations et impacts sur la tâche enseignante**

Les enseignantes sont unanimes à reconnaître que les manifestations du trouble du comportement en classe sont nombreuses et qu'elles se rapportent le plus souvent, à des conduites oppositionnelles: refuser d'écouter les consignes, bouder, résister, ne pas vouloir faire la tâche. En outre, ces élèves peuvent faire preuve d'indiscipline en refusant de suivre les consignes et se montrer violents.

Il y'a souvent des élèves qui vont décider de lancer des choses pendant qu'on enseigne de crier, oui ça m'empêche de faire mon but premier qui est d'apprendre aux élèves des nouvelles connaissances.  
(Entretien 1)

Selon ce témoignage, le trouble du comportement constitue une entrave à l'accomplissement de la fonction de l'enseignante, qui consiste à transmettre un contenu aux élèves. En effet, les conduites problématiques contraignent souvent les enseignantes à limiter le temps dédié aux apprentissages afin de gérer les débordements émotionnels, ce qui risque de nuire à l'organisation du travail.

Quand l'enfant criait, jetais tout par terre, là je ne pouvais plus enseigner, (...) un enfant qui dérange, puis un autre en même temps, on est toujours arrêté.  
(Entretien 2)

Reconnaissant que les manifestations des conduites problématiques ne se limitent pas à une seule cause, les participantes soutiennent que la peur de l'échec et la difficulté rencontrée lors de l'exécution d'un travail en classe constituent d'autres facteurs qui favorisent l'apparition de conduites problématiques chez certains élèves.

(...) beaucoup la peur de l'échec que je vois souvent avec ces élèves là, qui préfèrent ne pas faire la tâche que de l'échouer.  
(entretien 1)

L'analyse des points de vue sur les manifestations du trouble du comportement à l'école fait également ressortir le rôle que joue l'enseignant en tant que figure d'attachement dans la diminution des difficultés comportementales. Ainsi, une relation signifiante avec l'élève et sa proximité physique avec son enseignant pourraient le décourager à recourir à des agissements inadéquats.

Le trouble du comportement se manifeste beaucoup quand tu n'es pas le titulaire de l'élève, ce que je veux dire par là c'est quand ce n'est pas ton élève à toi, (...) admettons que moi je vais croiser un élève dans une cour d'école, puis que ce n'est pas mon élève, il va complètement refuser de m'écouter, je trouve que c'est vraiment des élèves qui fonctionnent seulement à un maître.  
(Entretien 1)

#### **4.2.3. Des causes multiples**

Bien qu'elles reconnaissent que l'origine du trouble du comportement n'est pas réductible à une seule cause, un consensus se dégage chez les participantes sur l'importance du facteur familial.

Origines, je pense qu'il y'en a deux, des fois c'est neurologique, donc il y'a quelque chose qui se passe au niveau de la génétique puis des neurones, mais l'autre c'est beaucoup dans l'enfance, l'éducation à la maison, souvent c'est des enfants qui vont avoir vécu des situations très difficiles comme admettons des parents violents ou des parents très absents, de la drogue ... des contextes familiaux qui ne sont pas super saints.  
(Entretien 1)

Je crois que ça vient d'une famille dysfonctionnelle (...) souvent la séparation était un déclencheur.

(Entretien 2)

Ce qui le cause? Il y'a plusieurs causes, ça part de la façon dont l'enfant a été élevé, ça peut aussi être biologique

(Entretien 3)

Malheureusement je ne voulais pas tomber là-dedans en tant qu'enseignante, mais je sais que le contexte familial, l'expérience de l'enfant, c'est souvent en lien avec le trouble du comportement

(Entretien 4)

Qu'elle réfère au climat affectif au sein de la famille ou à la discipline appliquée à la maison, l'explication la plus récurrente des participantes de l'origine du trouble du comportement c'est au milieu familial qu'elle se rapporte. Les méthodes d'éducation parentale peuvent selon certaines participantes, favoriser l'apparition du trouble du comportement à l'école.

Un enfant qui n'a jamais eu de limites à la maison, c'est certain qu'il va arriver à l'école puis qu'il va réagir dès qu'il aura des limites.

(Entretien 4)

Concernant la corrélation entre une situation socio-économique précaire et la manifestation de comportements perturbateurs chez les élèves, les enseignantes sont partagées. Si certaines ne voient pas de liens entre le trouble du comportement et le statut familial, d'autres au contraire, insistent sur l'existence d'une connexité entre ces deux éléments.

Le milieu familial, c'est vraiment la cause numéro 1 je trouve, en fait ça implique le vécu de l'enfant, son expérience dans son milieu familial, ça implique le milieu s'il est défavorisé ou pas.

(Entretien 4)

Selon les propos recueillis, le trouble du comportement est principalement un problème qui s'explique par les aspects affectifs du milieu familial: séparation, négligence, violence, etc. Il peut aussi reposer sur les caractéristiques culturelles de la famille: mode d'éducation, attitudes parentale trop permissives, etc. En dépit de la qualité de l'éducation, une enseignante affirme que la participation des parents et leur rapport à l'école peuvent avoir un effet sur la persévérance et le comportement des élèves en classe.

Un milieu défavorisé là, les parents n'ont souvent pas eu une bonne expérience à l'école, c'est sûr que l'image de l'école qu'ils renvoient à leur enfant n'est pas souvent positive, donc ça l'a un impact sur l'élève.

(Entretien 4)

Ainsi, des lacunes au niveau de l'implication parentale, un relâchement disciplinaire ou un rapport négatif à l'école peuvent avoir des répercussions sur le comportement de l'enfant et son attitude face à l'autorité. Cependant, certains témoignages révèlent que la famille peut parfois jouer un rôle protecteur en essayant de maintenir un système éducatif cohérent ou en allant chercher des services pour leurs enfants.

Les enfants qui ont de gros troubles de comportement, parfois je pense que ça doit être physiologique, parce qu'il y'a des parents qui sont extraordinaires là-dedans, qui essaient de faire de leurs mieux (...) j'en ai eu un très, très grave, ses parents sont extraordinaires, ils faisaient tout pour leur enfant, ils allaient chercher des ressources même au privé.

(Entretien 4)

Deux idées essentielles émanent de ces propos. Le trouble du comportement sera rattaché au rôle de la famille et à ses caractéristiques chaque fois qu'un enseignant perçoit un désengagement ou un manque de suivi de la part des parents. Par contre, lorsque la famille se montre suffisamment impliquée auprès de sa progéniture, le trouble du comportement change

de registre et devient un problème individuel qui renvoie beaucoup plus à une défaillance physiologique qu'à une anomalie familiale.

#### **4.2.4. Les facteurs aggravants du trouble**

##### *La famille*

Si la famille a été mentionnée comme un élément susceptible de déclencher des problèmes de comportements chez les enfants, elle a également été désignée comme responsable de les exacerber. Des situations particulières marquées par la séparation des parents ou par l'arrivée d'un nouveau conjoint, contribuent selon nos participantes à intensifier les difficultés comportementales chez les élèves.

J'ai vu des situations où justement les parents sont séparés, admettons que le papa est avec une nouvelle personne qui a des enfants, on dirait que ces enfants-là prennent plus de place (...) vraiment la relation avec le père, la mère, je trouve que c'est aggravant pour les enfants.

(Entretien 1)

Aux yeux de la majorité des enseignantes, l'altération de la structure familiale et la présence de parents adoptant des conduites antisociales peuvent accentuer les difficultés comportementales des élèves. Cette perception pousse parfois certaines enseignantes à jeter un regard suspicieux et à considérer la famille comme peu coopérative ou peu encline à aller chercher de l'aide pour son enfant.

Je disais à la famille qu'elle devait toujours chercher de l'aide, qu'elle devrait le faire pour ses enfants, il ne faut pas que leur potentiel ... il y'a un blocage là, il y'a quelque chose pour qu'ils réagissent comme ça.

(Entretien 2)

Une autre répondante insiste sur la responsabilité familiale en expliquant le lien entre les difficultés scolaires de certains élèves et le contexte dans lequel ils grandissent. Le refus

de faire les travaux en classe et l'opposition manifeste de certains enfants face aux tâches difficiles, relèvent selon elle d'une faible estime de soi au sein de la famille qui se répercute dans le milieu scolaire.

C'est quand l'enfant est confronté à une difficulté ou déjà quand ça ne va pas bien au niveau familial, leur estime n'est pas très haute donc dès qu'il y'a quelque chose qui peut faire en sorte qu'il va se sentir diminué, c'est clair que ça peut être plus difficile pour lui.

(Entretien 3)

### *Le milieu scolaire*

Bien que des facteurs reliés à la réalité scolaire ne soient pas exclus des explications relatives au trouble du comportement, les enseignantes estiment qu'ils ne participent qu'à exacerber des difficultés comportementales déjà existantes.

Le changement de la routine, caractérisé par une modification ou une application de nouvelles activités en classe, a été identifié comme un élément aggravant les conduites problématiques car générant beaucoup de stress chez ces élèves qui ont de la difficulté à s'adapter aux situations imprévues.

Je le vois aussi [trouble du comportement] quand la routine est changée, il y'en a beaucoup qui sont routiniers (...) ils ont de la difficulté à s'adapter, ils ont besoin que ce soit tout le temps comme pareil.

(Entretien 1)

Par ailleurs, les périodes de transition (récréation, dîné, etc.) sont susceptibles d'occasionner des conduites antisociales chez les élèves à risque.

On va se lâcher dans les moments de transition, au diner, aux récréations, alors c'est certain que dès que leur maître n'est pas là ou ne s'implique pas avec les spécialistes (...) ben c'est sûr qu'ils vont se lâcher.

(Entretien 4)

Ces périodes pourraient être perçues par les élèves comme des moments de "non surveillance", marqués par une altération du contrôle. La majorité des participantes s'accordent sur le fait que ce facteur lié à l'organisation scolaire, semble encourager certains enfants à emprunter des conduites inadéquates. Une enseignante soulève l'importance d'entretenir une vigilance constante en assurant le contrôle pendant les phases non structurées.

Si le maître dit bon mais ce qui se passe dans ma classe c'est dans ma classe, puis ce qui ne se passe pas dans ma classe ben tant pis, ben c'est sûr qu'ils [les élèves] vont se lâcher, par contre, si l'enseignant décide qu'il jette un œil partout (...) c'est certain que là, ça va aider l'enfant.  
(Entretien 4)

La méthode d'enseignement a également été décrite comme un élément susceptible d'exacerber les agissements inadaptés des élèves. Selon une participante, les caractéristiques du milieu scolaire et l'ennui en classe sont des éléments qui inciteraient les élèves à adopter des conduites débordantes en classe.

C'est des élèves on dirait qui placés en classe dans un milieu très encadrant, ben c'est la justement qu'ils vont faire des bêtises parce qu'ils vont s'ennuyer.  
(Entretien 1)

La perception des élèves de la formation et de la pratique pédagogique pourrait avoir des effets sur leur conduite en classe. Des activités peu stimulantes peuvent démotiver ces enfants et augmenter les comportements inadaptés. Une enseignante interrogée sur le sujet reconnaît que le milieu scolaire actuel ne convient pas forcément à tous les élèves. Selon elle, les méthodes pédagogiques obsolètes du milieu scolaire ne correspondent ni aux capacités intellectuelles ni aux besoins des élèves identifiés comme problématiques.

Ils [les élèves avec un trouble de comportement] ont plein, plein de forces, souvent l'école est dépassée, elle n'est pas faite pour ces enfants, il faut faire plus de projets, des choses d'adaptées à leurs besoins, de plus motivant, de toute façon pour tous ces élèves, l'école n'est pas faite pour eux.  
(Entretien 3)

Le dernier élément découlant du climat scolaire concerne l'effet du groupe, c'est-à-dire la composition des élèves. Cet élément aurait selon les propos recueillis, une influence indéniable sur le climat de classe. La présence dans un même groupe d'élèves de plusieurs enfants présentant des difficultés comportementales pourrait entraîner des écarts de conduites importants chez des élèves à risque.

À l'école, je dirais que c'est beaucoup un effet de groupe, des fois juste comment les groupes ont été composés (...) c'est comme quand on a deux troubles de comportement dans la classe, ben s'il y'en a un qui éclate souvent l'autre va éclater aussi, donc je trouve que c'est aggravant.  
(Entretien 1)

On doit reconnaître que les facteurs les plus mentionnés concernant l'aggravation du trouble du comportement correspondent à deux conceptions. Selon la première, exprimée par la majorité de nos répondantes, le trouble du comportement s'explique par les aspects du milieu familial. Selon la deuxième conception, une attention est attribuée à la réalité scolaire. Dans la section suivante, nous allons identifier un autre élément qui influe sur le trouble du comportement et qui prend racine dans le milieu éducatif, principalement au sein de la relation maître-élève.

### **4.3. La relation maître-élève**

Comme il a été expliqué dans la section précédente, le contexte scolaire peut jouer un rôle important dans l'intensification du trouble du comportement. Puisque nous considérons que le comportement d'un acteur ne peut être saisi en dehors du contexte dans lequel il

s'inscrit, une attention particulière sera accordée dans cette section à la relation maître-élève. L'analyse des opinions exprimées sur la relation maître-élève fait ressortir quatre idées principales: la première se rapporte aux aspects de la relation, la seconde concerne ses composantes, la troisième s'intéresse aux stratégies déployées pour établir une relation de bonne qualité, enfin la quatrième révèle les facteurs qui contribuent à compromettre la relation.

#### **4.3.1. Les aspects de la relation**

Au-delà de sa dimension pédagogique, une relation maître-élève comprend une dimension affective. Une participante met l'accent sur le maître en tant que transmetteur de valeurs, dont le rôle ne se limite pas au stade des apprentissages. En effet, l'enseignant contribue à socialiser les élèves en leur conférant une éducation, en véhiculant des valeurs et en comblant au besoin, leur manque affectif.

Ils [les élèves] passent tellement de temps avec nous, puis on est une micro société, on est une famille, c'est leur 2eme ou leur 3eme maison pour certains et c'est normal que quelque part, les valeurs qui sont véhiculées, l'éducation qui va se faire, puis quand ils vivent des choses on est comme leur lien, souvent il y'en a qui sont en manque affectif, on devient leur lien affectif parce qu'ils nous voient chaque jour.  
(Entretien 4)

Ce qui se dégage des propos des participantes, c'est que la relation maître-élève n'est pas à sens unique. C'est une relation d'échange qui se construit dans un mouvement de va-et-vient et qui se base sur des ententes. Plusieurs enseignantes font mention des accords qu'elles mettent en place avec leurs élèves.

Il y'avait des ententes claires, nettes et précises, les élèves venaient avec leurs dossiers, pour eux c'était important, ils les faisaient signer puis revenaient, ils me disaient *"ma mère est contente, je suis content, je vais pouvoir avoir mon privilège"*

(Entretien 2)

Les enseignantes révèlent toutefois le caractère instable de leur relation avec les élèves problématiques au cours de l'année scolaire. Des difficultés relationnelles surgissent souvent durant des périodes particulières. Le début et la fin de l'année et les événements spéciaux à l'école sont des moments qui influent sur le comportement des enfants et marquent par conséquent leur relation avec l'enseignante. Une participante met en avant le fait qu'elle a constaté que c'est souvent avant les vacances que des élèves expriment certains comportements problématiques. Ces réactions rendent compte selon elle, de la difficulté qu'ils éprouvent face aux séparations ainsi que de la présence de trouble de l'attachement.

Juste avant les vacances de Noël, ben ils [les élèves] savent que le lien va être coupé pour un moment, (...) par contre à la fin de l'année ça va être difficile pour eux, je sais qu'il y'en a qui ont des troubles de l'attachement, ils vont essayer de se saboter parce qu'on se verra plus.

(Entretien 4)

#### **4.3.2. Les composantes d'une bonne relation maître-élève**

La totalité des participantes affirme entretenir une relation chaleureuse avec leurs élèves. Voici quelques illustrations de ces affirmations.

Je trouve que c'est mes relations les plus gratifiantes, parce que je le vois toujours comme un défi.

(Entretien 1)

Moi je trouvais qu'il y'avait une belle alchimie, j'avais une bonne gestion disciplinaire, j'avais une belle relation avec les enfants.

(Entretien 2)

Ce sont les élèves qui viennent nous chercher le plus, on les aime tellement ces enfants-là, leur relation est excellente.

(Entretien 3)

Moi ma relation avec les élèves elle est pareil pour tous, je leur dis "*moi je vous aime tous autant*" (...) je les apprécie autant et je suis juste avec tous.

(Entretien 4)

Les enseignantes interviewées semblent connaître les ingrédients nécessaires pour la création d'une relation de bonne qualité avec les élèves, en plus d'entrevoir ses effets sur leurs comportements. Les résultats des entrevues ont permis de faire émerger des points intéressants que nous avons regroupés en trois sous-thèmes.

### ***La confiance***

Pour créer un lien significatif avec les enfants, les participantes font part d'attitudes marquées par la confiance. Pour certaines, la confiance accordée à un élève constitue un privilège qui va l'inciter à agir en conséquence. Sur ce plan, la confiance favorise une bonne connexion avec l'enseignante, optimise les apprentissages de l'élève et améliore ses interactions avec le reste du groupe.

Mes liens sont très forts avec mes élèves, je leur donne ma confiance, puis ça fait que c'est un privilège d'avoir la confiance de quelqu'un, il faut qu'il agisse en conséquence, quand on donne la confiance à quelqu'un on peut faire beaucoup de choses, on peut travailler en équipe, on peut faire des projets...

(Entretien 4)

Quelques éléments du discours d'une enseignante révèlent néanmoins que l'établissement d'un lien de confiance est un travail long et qui requiert du temps.

C'est sûr qu'avec les troubles de comportement le lien doit être là, il est plus difficile à créer parfois parce que c'est des enfants qui n'ont pas confiance, ça va prendre plus de temps, mais une fois qu'il est créé, ça va être la même chose qu'avec un autre élève.

(Entretien 4)

### ***La compréhension et la disponibilité***

Parmi les éléments importants pour favoriser le lien de confiance avec les élèves, certaines stratégies sont décrites par nos répondantes. Une des participantes interviewées mentionne adopter une attitude marquée par la compréhension.

Moi je leur explique: « *je ne suis pas contre toi, je veux juste comprendre pourquoi tu as fait ce geste-là?* », juste de se faire comprendre, parce que si l'enfant a fait un geste, c'est parce qu'il y'a quelque chose qui est allée le chercher, y'a un élément déclencheur.  
(Entretien 4)

Les enseignantes font aussi preuve de disponibilité et ce, en prêtant une attention aux élèves et à leurs difficultés. La disponibilité et la proximité permettent à l'enseignante d'être à l'écoute des élèves, d'échanger avec eux tout en les amenant à réfléchir à la meilleure manière de diffuser leur colère. Une enseignante invoque aussi l'importance de montrer à ses élèves qu'on est capable de se mettre à leur place, en adoptant une attitude empathique.

Je pense qu'il est important de leur montrer qu'on est humain puis qu'on est capable de se mettre à leur place un peu, on est capable d'empathie, vraiment.  
(Entretien 3)

### ***Le respect et l'attention***

Un autre propos fait ressortir la notion de respect qui permet de créer une bonne relation avec les élèves. Cette notion est soulignée par une enseignante qui explique traiter ses élèves en les considérant non pas comme des bébés ou des enfants qui ont des difficultés, mais comme de grandes personnes.

Moi je les traite comme des adolescents pas comme des bébés, pas comme des enfants qui ont de la difficulté, mais traités avec respect.  
(Entretien 4)

Une autre participante soulève l'importance d'accorder de l'attention à l'élève et s'intéresser à ce qu'il fait, en se préoccupant d'abord de la personne qui est derrière l'élève. Les échanges autour de sujets qui concernent la vie de l'enfant en général permettent à l'enseignante de mieux saisir ses besoins et de développer une certaine complicité avec lui.

Je m'intéresse beaucoup à ce qu'ils font, par exemple, c'est quoi leur sport, je pense à un coco de cette année, je lui ai demandé de me faire un dessin, mais lui il avait besoin de bouger, donc j'ai dit ok, va prendre une petite marche puis reviens (..) donc, c'est de connaître leur petite vie, il faut vraiment s'intéresser à eux personnellement, pas à l'élève à l'enfant.  
(Entretien 3)

### **4.3.3. L'attachement**

La majorité des participantes explique qu'il est primordial de travailler le lien avec les élèves pour favoriser la transmission des savoirs. Autrement dit, l'enseignante doit s'assurer de cette tâche afin de pouvoir enseigner.

Il ressort également des propos des participantes que la création du lien doit commencer tôt à l'école, c'est-à-dire, au cours des premiers jours. Pour améliorer ses pratiques relationnelles avec les élèves, une enseignante insiste sur l'importance de retenir les noms des élèves durant les premières périodes tout en leur accordant une attention particulière.

Pour moi, dès le début de l'année, dès la première période, j'apprenais tous leurs noms, c'était ben important de retenir leurs noms, mettre une main sur l'épaule, regarder le travail.  
(Entretien 2)

Selon les opinions collectées, le travail du lien peut se comprendre à la lumière de l'attachement qui se définit comme une relation de complicité qui s'installe entre l'élève et l'enseignante. La majorité des participantes s'accordent pour dire que l'établissement du lien

se réalise principalement à travers une interaction fructueuse avec l'élève, fondée sur l'échange et la complicité. Une fois le lien créé, l'élève va agir d'une manière à faire plaisir à son enseignante, limitant ainsi le recours à des agissements réfutables.

Quand on crée un lien, l'élève veut nous faire plaisir, quand le lien n'est pas créé, il n'y a pas du tout cette intention-là, quand le lien est créé puis qu'il est fort, l'élève peut mieux s'adapter.  
(Entretien 2)

Une bonne relation maître-élève peut avoir une incidence sur le comportement de l'enfant en classe. Selon un point de vue, l'enseignante qui réussit à construire un lien solide avec ses élèves, sera capable de combattre leur opposition et les amener à faire des activités en classe.

C'est souvent des élèves à lien, dès qu'on a un lien avec eux, c'est toujours plus facile de leur faire faire des trucs puis de combattre cette opposition.  
(Entretien 4)

La position des enseignantes concernant l'importance de l'attachement chez les élèves à risque est sans paradoxe. Les participantes s'entendent pour affirmer que la présence d'une figure d'attachement est primordiale pour les enfants qui vivent des difficultés comportementales à l'école. L'absence de cette figure conduit souvent les élèves vers des excès de conduite.

C'est des élèves qui ne vont pas du tout fonctionner si je ne suis pas là, (...) quand je suis absente, ils vont travailler dans une autre classe, parce qu'ils ne sont pas capables d'être avec un adulte qu'ils ne connaissent pas, oui, l'attachement est très, très important.  
(Entretien 1)

Une participante souligne l'existence d'un lien entre les comportements problématiques manifestés à l'école et la présence d'un trouble de l'attachement chez les

élèves, laissant entendre que la relation maître-élève est une extension de la relation d'attachement avec les figures parentales.

Ils [les élèves] vont tout le temps tester la limite jusqu'à ce qu'ils aient confiance en la personne qui est devant eux, parce qu'il y'a souvent trouble de l'attachement la dedans.

(Entretien 4)

La majorité des enseignantes mentionne devoir "*travailler sur le positif*" afin de maintenir un lien satisfaisant avec les élèves. Cette conception s'appuie sur une attitude bienveillante ainsi que sur un ensemble de stratégies appliquées en vue d'encourager l'adoption de comportements adéquats. Le travail sur le positif se fonde beaucoup sur le savoir-être de l'enseignante et sur sa capacité à aller de l'avant, en pardonnant les actes déplaisants et en passant à autre chose.

Comment je fais pour garder un bon lien avec ces enfants? J'essaie toujours une fois chaque jour de trouver quelque chose de positif qui est arrivée avec cet élève, puis de développer la dessus (...) j'essaie toujours d'aller sur le point positif et je suis beaucoup dans "*c'est une nouvelle journée*", donc la veille c'est arrivé plein de choses, le mardi matin je vais être devant ma porte le grand sourire, je vais dire bonjour à l'élève, je vais l'accueillir, c'est une autre journée là, c'est terminé!

(Entretien 1)

Le travail sur le positif renvoie aussi aux différentes manières de valoriser les élèves, comme de mettre l'emphase sur leurs forces plutôt que sur leurs faiblesses et de croire en leurs capacités.

Il faut les valoriser en classe, montrer que leur force est importante (...) donc c'est vraiment de mettre l'emphase sur leurs points positifs.

(Entretien 3)

#### 4.3.4. Les facteurs qui compliquent la relation

Nous estimons que sous l'influence de la désirabilité sociale, un consensus émerge concernant la bonne relation qu'entretiennent les participantes avec les élèves présentant un trouble de comportement. Bien que les enseignantes ne soient pas clairement exprimées sur les facteurs qui influencent négativement la relation, les résultats de la recherche font toutefois ressortir quatre catégories en lien avec la difficulté pour une enseignante d'établir une relation de bonne qualité avec ses élèves.

##### *Le comportement de l'élève*

Les élèves, en utilisant diverses conduites en classe marquées par la désobéissance, l'opposition, la colère, le refus de faire la tâche, etc. peuvent selon les participantes, influencer le déroulement des activités en classe et empêcher l'enseignante de faire son travail. Les témoignages collectés laissent entendre que c'est principalement le comportement de l'élève qui détermine le type de relation avec le maître. Un élève défini comme dérangeant ou tannant, est susceptible de briser l'ambiance de la classe et bouleverser le rythme de travail, ce qui pousse parfois l'enseignante à appliquer des mesures rigides envers lui.

Si l'ambiance de classe est brisée, je fais en sorte que je sors la personne, je vais l'envoyer dans une autre classe, je vais vraiment m'arranger pour que la personne comprenne qu'elle nous dérange.  
(Entretien 4)

De surcroît, certains gestes considérés comme "inacceptables", peuvent conduire un enseignant à exclure l'élève problématique du groupe.

(...) [l'élève] a lancé un compas, si je n'avais pas eu le réflexe de baisser la tête, je l'aurais eu dans le visage, le geste était grave là, je lui ai dit: « ça, c'est inacceptable, tu vas être retiré de la classe. »  
(Entretien 2)

Les conduites irrespectueuses en classe qui provoquent chez l'enseignante un sentiment de colère peuvent miner la relation. Certaines enseignantes font état de changement de comportement, comme du mécontentement, surtout lorsqu'elles sont confrontées à de l'insolence de la part d'un élève.

Des fois on peut être fâché parce qu'à un moment donné ça nous attend, surtout s'il y'a un manque de respect et que ce n'est pas dans nos valeurs moi ça vient me chercher beaucoup.

(Entretien 3)

Le comportement de l'élève en classe est parfois pensé comme étant le reflet des conflits vécus au sein de la famille. Un enfant qui connaît des journées difficiles à la maison peut se montrer agressif et manifester de l'hostilité à l'école.

Souvent c'est juste parce que l'enfant a un mauvais matin à la maison, ça va se répercuter en classe, donc il y'a des journées ou un élève va être complètement indisponible, juste à cause que le matin il s'est chicané avec sa mère.

(Entretien 1)

Le contexte familial dans lequel évolue un enfant représente selon certaines enseignantes, une source d'influence dans la création de la relation enseignant-enseigné. Ainsi, le comportement de l'élève pourrait être affecté par la perception que les parents entretiennent à l'égard de l'école.

Il y'a aussi des parents qui détestent l'école, je l'ai vécu dans l'autre école, on voit que la perception des parents influe sur celle des enfants malheureusement et la relation est toujours à rebâtir et c'est difficile.

(Entretien 3)

### *Les attentes des enseignantes*

Partant du fait que la qualité de la relation maître-élève dépend de la considération de l'enseignant de certains facteurs, tels que les habiletés de l'élève, son comportement en classe ainsi que ses chances de réussite, nous estimons que les attentes académiques des enseignantes peuvent avoir des répercussions sur la relation avec les élèves à risque. L'analyse des entretiens montre des visions divergentes quant aux attentes des enseignantes envers les élèves présentant un trouble de comportement. Elle révèle cependant que la moitié des participantes mentionne avoir de moins grandes attentes académiques et qu'elle se concentre davantage sur la création du lien.

C'est sûr que mes attentes avec ces élèves-là elles sont moins hautes qu'avec les autres élèves, souvent au niveau académique j'ai moins d'attentes, on doit plus se concentrer sur le lien.  
(Entretien 1)

La diminution des attentes serait aussi liée à la mise en place d'adaptations qui consistent à limiter les exercices en classe.

Souvent avec ces élèves il y'a des adaptations qui sont mise en place, comme faire moins d'exercices, donc les attentes vont être baissées, admettons qu'il y'a 10 phrases à faire et que t'en fait juste 5, donc oui, mes attentes sont un peu plus basses académiquement.  
(Entretien 1)

Les ajustements apportés au niveau des travaux sont des mesures de soutien que certaines enseignantes appliquent. Néanmoins, cette méthode qui consiste à prioriser la gestion des comportements des élèves afin de maîtriser la classe se fait au détriment de la mise en place de mesures orientées vers l'atteinte des objectifs académiques.

Une autre participante suggère que l'enseignante doit s'occuper d'abord de ce qui pose problème au niveau du comportement pour que l'élève soit en mesure d'intégrer les connaissances, laissant ainsi entendre que les enfants qui présentent des difficultés comportementales présentent également des lacunes ou des retards scolaires.

Il faut d'abord régler ce qui n'allait pas chez l'enfant, il faut que l'enfant soit bien pour qu'il puisse apprendre, sinon sa tête est pleine de ... elle n'est pas ouverte, donc les attentes académiques venaient en second lieu.

(Entretien 2)

Ce qui ressort des témoignages laisse penser que la perception des compétences académiques chez les élèves en trouble de comportement est diminuée. Les difficultés d'apprentissage découleraient de la difficulté qu'éprouvent ces enfants pour la gestion de leurs émotions. Selon une enseignante interviewée, il faut surtout éviter que les difficultés sociales et scolaires prédisposent les élèves présentant des problèmes de comportement à l'abandon des études.

Tout peut faire en sorte que ça devient un futur décrocheur parce que c'est de plus en plus difficile pour lui [élève avec un trouble de comportement] et puis il n'est pas disposé à apprendre donc...

(Entretien 3)

### ***Le stress face au trouble***

La majorité des enseignantes connaissent des épisodes de détresse psychologique liée principalement à la gestion des crises et au souci de garder la face devant le reste de la classe.

J'aurai besoin dans certains moments juste de sortir, des fois juste aller ventiler, quand tu viens de gérer un élève qui a fait une crise, qui vient de lancer des objets ou t'insulter devant tout le monde, tu vas avoir le cœur qui bat vraiment fort et tu te dis ben ok, il ne faut pas que je perde la face, il faut que je continue devant les élèves, je pense que ça c'est le plus difficile.

(Entretien 1)

Les comportements dérangeants manifestés en classe, la difficulté de s'occuper des élèves lors des crises et l'inquiétude face à la réussite du groupe ont pour effets de provoquer chez les enseignantes des interrogations et augmenter leur niveau de stress.

Au niveau de la gestion du comportement, je dirais que c'est plus au quotidien et comment je pouvais enseigner? J'ai toute la classe derrière qui paie pour autant mes élèves faibles que les élèves que je pouvais sauver, au quotidien ça devient très essoufflant.

(Entretien 3)

La dimension relationnelle avec les élèves présentant des conduites excessives demeure certes, une source de stress incontournable. Cet élément en plus de rendre la profession émotionnellement exigeante, contraint certaines enseignantes à quitter le milieu.

J'ai dû quitter pour prendre du temps pour moi parce que je n'en pouvais plus, je pleurais à la maison et je ne dormais plus, l'anxiété était trop élevée dans cette classe (...) ça m'a fait beaucoup de peine, je les aime beaucoup mes élèves mais j'étais plus la bonne personne pour répondre à leurs besoins parce que j'étais submergée par les problèmes de ces élèves et j'étais brûlée, brûlée ... je n'étais plus capable d'enseigner.

(Entretien 4)

### *Perception de l'inclusion scolaire*

Pour la majorité des participantes, les problèmes de comportement sont difficiles à maîtriser et compromettent de manière significative le climat d'apprentissage en classe. La nature et l'intensité des manifestations comportementales ainsi que le stress généré lors de la gestion des crises semblent avoir des répercussions sur la position des enseignantes face à l'inclusion scolaire. Les propos de certaines participantes montrent une attitude peu favorable à l'intégration des élèves en difficulté comportementales dans des classes régulières.

C'est sûr qu'on est beaucoup dans l'inclusion des élèves, j'ai l'impression que des fois ça brime les élèves qu'on va dire qu'ils ne sont pas EHDAA, c'est l'acronyme pour *élèves avec des troubles d'adaptation et d'apprentissage*, donc les élèves qui ne sont pas EHDAA, je pense que ça les brime beaucoup parce que des fois un élève qui va faire des crises, va perturber tout le reste de la classe.

(Entretien 1)

La perception négative de l'inclusion semble être reliée à la préoccupation qu'engendre le trouble du comportement pour une enseignante et qui concerne la difficulté de s'occuper des élèves à risque ainsi que du reste de la classe, dans ce cas, l'inclusion est perçue comme une aberration.

Pour moi c'est aberrant, je me dis un élève comme ça ne peut pas être dans une classe régulière, je ne peux pas m'occuper juste de cet élève-là il devrait être dans une classe ou justement, il va avoir un prof, une T.E.S pour cinq enfants admettons, moi je me dis ce n'est pas juste pour moi, c'est pour l'enfant aussi je ne réponds pas à ses besoins.

(Entretien 1)

Un élève présentant un trouble grave de comportement nécessiterait son placement dans une institution spécialisée, capable de lui fournir les services primordiaux. Certains propos concernant l'inclusion scolaire mettent en lumière l'importance de la classe spécialisée dans le développement affectif et scolaire des élèves en difficulté.

Pour des élèves qui avaient de grands troubles de comportement, il y'avait la classe *Kangourou*, ces enfants là appartenaient à leur classe d'origine mais ils allaient dans la classe *Kangourou* pour recréer l'ambiance familiale qu'ils n'avaient pas eu à la maison (...) ils travaillaient dans ce contexte-là, ils travaillaient moins mais ils travaillaient quand même (...) il y'avait un coco par exemple qui ne réussissait pas du tout en classe, mais grâce à la classe *Kangourou*, il réussissait très bien.

(Entretien 3)

#### **4.4. Les interventions**

L'étude des contraintes organisationnelles met en évidence un aspect important, à savoir, la disponibilité réduite des enseignantes pour la création d'une relation de qualité avec les élèves. Il convient toutefois de préciser que les enseignantes qui font face à des comportements qui entravent les apprentissages et qui brisent le climat de classe sont appelées à appliquer des mesures d'intervention.

Les approches et les stratégies d'intervention occupent une grande place dans le discours des participantes. Selon les propos recueillis, nous avons classé les interventions en deux catégories: les interventions appliquées pour prévenir les comportements problématiques et celles utilisées en vue de les corriger.

##### **4.4.1. Les interventions préventives**

Certaines enseignantes mentionnent recourir à des pratiques qui constituent à nos yeux, des moyens préventifs en vue de limiter les comportements perturbateurs en classe. L'adoption de certaines méthodes, comme celles qui consistent à spécifier les règles de fonctionnement en classe, ont été soulevées. Il s'agit pour l'enseignante de prendre le temps avec les élèves pour expliquer ses attentes et discuter de la conduite à tenir en classe afin de favoriser un climat propice aux apprentissages.

Pour commencer, au début de l'année on a ressorti avec les élèves les règles de comportement à adopter pour avoir un climat de classe qui favorise l'apprentissage, qui favorise les bonnes relations sociales, donc ça partait des élèves.

(Entretien 3)

Néanmoins, la transgression des ententes conduit souvent vers la sanction, un acte qui vise à responsabiliser l'élève de ses gestes et lui indiquer ses limites. Une enseignante explique à propos d'un élève qu'elle faisait sortir de la classe.

[je lui ai dit], quand tu seras prêt à revenir en classe et à travailler comme les autres et ne pas déranger, là on va t'accepter dans la classe, on fait partie d'un groupe, on veut t'avoir, on t'adore, mais tu dois respecter notre ambiance de travail, parce qu'on veut avancer, si toi tu ne veux pas travailler c'est ton problème!

(Entretien 4)

L'anticipation de la crise est présentée comme un autre élément qui permet d'éviter les débordements émotionnels en classe. Sur ce point, il a été rapporté par une autre enseignante qu'au moment de l'escalade de la tension, elle devait agir rapidement pour ramener l'élève au calme, et ce, en prenant le soin de lui suggérer quelques méthodes pour contrôler ses émotions.

Si je sens qu'il y'a un élève qui est vraiment sur le bord de péter sa coche, ben je vais le sortir de la classe pour se calmer avant que ça n'arrive, je vais lui donner des méthodes, va marcher, va prendre de l'air dans le corridor, on s'en parlera plus tard.

(Entretien 4)

Une autre façon de s'éviter des difficultés en classe consiste à attirer l'attention d'un élève sur sa conduite lorsque celle-ci commence à devenir inquiétante. Ces tentatives n'éradiquent pas pour autant les conduites problématiques et lorsque des conflits apparaissent, l'enseignante doit s'arranger pour les étouffer avec d'autres moyens.

#### **4.4.2. Les interventions correctrices**

La gestion disciplinaire se fait le plus souvent en classe, en présence des élèves et elle s'appuie sur diverses techniques qui font appel aussi bien au savoir-être qu'au savoir-faire de

l'enseignante. Dans certaines situations, les enseignantes réclament la collaboration des membres de l'équipe professionnelle, tels que les techniciens en éducation spécialisée et invitent parfois la direction et les familles à agir. Il arrive aussi que les enseignantes mettent en place des systèmes de gestion comportementale afin de limiter les débordements émotionnels et assurer l'éducation et l'instruction des élèves.

À partir des réponses que les participantes apportent, on retient que la majorité préfère adopter des interventions calmes, fondées sur la compréhension, la communication et l'attention. Certaines enseignantes préconisent qu'il faut éviter de lever le ton et de confronter l'élève en crise.

Je suis beaucoup dans les interventions calmes, de ne jamais lever le ton, je vais beaucoup être dans le *"je vais te laisser un moment quand tu seras revenu au clame, là on reparlera ensemble"*, donc je ne suis pas dans la confrontation, jamais, avec des élèves comme ça, jamais.

(Entretien 1)

Toujours concernant les méthodes disciplinaires souples, une enseignante remarque qu'il ne faut pas se contenter de punir l'élève mais être en mesure de comprendre les raisons qui l'ont poussé à poser des gestes inadéquats puis de l'amener à réfléchir aussi bien sur son comportement que sur les conséquences générées.

Il ne faut pas juste réprimander, il faut aller voir le pourquoi puis essayer de le comprendre, puis après ça trouver des solutions, ok la prochaine fois que ça t'arrive, qu'est-ce que tu peux faire, puis de les amener aussi dans la réalité, moi si je fais ça en tant qu'adulte, qu'est ce qui se passe? Est-ce que c'est socialement accepté ou pas? Est-ce que je vais avoir des conséquences ou pas? de les amener à trouver d'autres solutions.

(Entretien 4)

Les interventions souples, basées sur le clame et la neutralité se manifestent parfois par l'adoption de stratégies particulières. Dans le but d'inciter un élève à modifier son

comportement et à retrouver son calme, certaines enseignantes n'hésitent pas à sortir de la classe avec les élèves en laissant seul l'enfant en crise.

Je n'avais pas le choix de sortir de la classe avec tout le groupe puis de laisser l'enfant crier, lancer toutes les choses dans la classe.  
(Entretien 1)

À partir des témoignages des participantes, c'est souvent le comportement de l'élève et la gravité des gestes posés qui vont déterminer le choix de la méthode d'intervention. En prenant en compte la nature de l'action et le besoin de l'élève, l'enseignante peut choisir une diversité de moyens, teintés de souplesse ou de rigidité. L'adoption des méthodes sévères est assumée par les enseignantes au sein de l'institution scolaire. Le recours à ce type d'intervention est parfois préconisé car considéré comme une solution adéquate pour certains élèves qui auraient besoin d'un cadre rigoureux afin de bien fonctionner.

À certains élèves je donne beaucoup de temps et d'attention, mais d'autres enfants ont besoin d'être cadrés puis que je sois seulement sévère, ça dépend des besoins de l'enfant.  
(Entretien 3)

Le recours à des mesures rigides, telles que l'exclusion de la classe, se traduit par un discours qui témoigne de la volonté de l'enseignante de continuer d'assurer sa fonction première, à savoir apprendre aux élèves de nouvelles connaissances. De ce fait, les difficultés comportementales ne doivent pas empêcher l'accomplissement de cette tâche.

J'ai des enseignants qui disaient moi je ne suis pas travailleur social, si l'enfant a un problème, je l'envoie au corridor, moi je veux enseigner.  
(Entretien 2)

Cette mesure autoritaire se justifie par le souci de maintenir un climat de classe propice aux apprentissages. Conséquemment, le retour en classe se fait sous certaines

conditions. L'élève sera appelé à réajuster son comportement pour pouvoir réintégrer le groupe. Les consignes qu'une enseignante avait adressées à un élève exclu de la classe sont révélatrices.

Quand tu seras prêt à revenir en classe et à travailler comme les autres et ne pas déranger, là on va t'accepter dans la classe, si toi tu ne veux pas travailler c'est ton problème, mais c'est toi qui va aller au secondaire puis avoir plus de difficulté mais, ce n'est pas le problème des autres, par exemple.  
(Entretien 4)

Les propos recueillis montrent des points de vue divisés concernant les moyens adoptés pour gérer le trouble du comportement. Si pour certaines enseignantes l'adoption d'une discipline souple s'avère gagnante, pour d'autres, les écarts de conduite des élèves nécessitent d'être traités avec plus de rigueur. Cette opposition montre clairement que pour maîtriser les comportements difficiles en classe, l'enseignante peut osciller entre la tolérance et la fermeté. Ces propos montrent également que les enseignantes disposent d'une marge de liberté pour décider du type d'intervention à appliquer.

Enfin, certaines enseignantes expérimentent parfois des interventions spontanées, par essais-erreurs, qui prouvent leur manque de formation dans le domaine de la gestion du trouble du comportement.

On n'est pas assez formé pour aider, malheureusement j'ai appris à intervenir avec ces enfants-là avec des essais-erreurs, en le faisant sur le terrain, ce n'est pas à l'université que j'ai appris des méthodes pour bien intervenir avec ces élèves-là, donc, non on n'est pas assez outillés.  
(Entretien 1)

En termes de résultats, les enseignantes expliquent que les interventions auprès des élèves ayant des difficultés comportementales ne sont pas toujours efficaces. Faute d'éradiquer les conduites dérangeantes, certaines méthodes peuvent même les aggraver.

Des fois on pense que c'est la bonne technique mais ça ne l'est pas du tout, puis on voit que ça fait juste empirer les choses.  
(Entretien 3)

La majorité des participantes soutiennent que l'attitude qu'un enseignant adopte face à un élève est un élément déterminant dans la résolution des conflits. Des réactions hostiles manifestées en classe envers un élève considéré dérangeant peuvent selon certaines enseignantes, entraîner des répercussions négatives sur le comportement. En outre, des attitudes marquées par la mise en avant des aspects comportementaux discrédités, peuvent intensifier les difficultés chez un élève.

C'est beaucoup entre les mains de l'enseignante de comment elle va gérer l'élève, malheureusement si on le met toujours à part, qu'on le reprend devant les autres, (...) on est mieux de le reprendre à part dans le corridor, de ne pas justement le pointer du doigt devant tout le monde, cet élève va se sentir visible et ça va être pire.  
(Entretien 1)

Suivant le même raisonnement, une autre enseignante remarque que face à un élève dérangeant il importe de s'entretenir avec lui en privé afin d'éviter de le « ridiculiser » devant toute la classe.

Les interventions qu'on fait dans la classe on essaie de ne pas les faire devant tout le monde non plus, c'est certain qu'on ne veut pas ridiculiser l'élève.  
(Entretien 4)

Cette opinion révèle selon nous, une double préoccupation chez l'enseignante. La première concerne son inquiétude quant au risque pour un élève dérangeant de se faire pointer du doigt et d'être confronté au regard et aux jugements des autres. La seconde, révèle son souci de maintenir une bonne relation avec l'enfant. Tout en reconnaissant l'importance de respecter la dignité de l'élève pendant l'intervention, en évitant de mettre l'emphase sur les

aspects négatifs de son comportement, une enseignante soutient que l'élève est toutefois responsable de ce qui lui arrive et doit par conséquent assumer les contrecoups.

Un élève qu'il faut que je sorte souvent dans le corridor parce qu'il nous dérange, ben c'est son problème, oui le regard des autres mais c'est lui qui cherche ça, donc assume la conséquence d'agir comme ça, à un moment donné les autres nous pointent un peu plus du doigt puis ça leur compte un peu moins de l'avoir avec eux, ben "change d'attitude pour être accepté dans la vie, parce que ton comportement n'est pas normal, le comportement normal c'est ça, alors à toi de décider ce que tu veux".

(Entretien 4)

Selon les propos recueillis, il apparaît que la façon d'agir des enseignantes s'inscrit rarement dans une seule catégorie. L'enseignante fait parfois preuve de créativité en essayant d'adopter des méthodes de gestion disciplinaire qui se basent autant sur une intervention individuelle que sur la concertation avec les différents partenaires. Une participante précise concernant une intervention apportée à une élève.

On a travaillé beaucoup avec la T.E.S, on a fait beaucoup d'ateliers, des techniques pour aider l'élève à comprendre comment on se sentait comment l'autre se sentait, donc je dirais que c'est beaucoup de temps et d'énergie puis de concertation entre les différents partenaires, autant les parents qui étaient très aidants, T.E.S, direction, puis une éducatrice qui venait en classe, avec cette cocotte, je dirais que c'est beaucoup de temps d'investissement, d'empathie, de discussion, d'attention à l'extérieur de ce qui se passait en classe.

(Entretien 3)

Les enseignantes rencontrées se sont rarement exprimées sur l'implication de la famille et sa participation dans la résolution des problèmes de comportement à l'école. Bien que la communication entre les deux parties ne soit pas clairement définie par nos répondantes, deux conceptions majeures émanent toutefois des discours. Selon la première, le contact avec les parents se fait dans le but de montrer les efforts que fournit l'école pour assurer un fonctionnement adéquat de l'enfant. Cette conception s'appuie selon nous, sur la

croissance que l'école en tant qu'institution de socialisation peut compenser le manque ou l'absence d'un bon encadrement parental et favoriser ainsi l'adoption de conduites socialement appréciées.

Des fois je m'assois avec des parents puis je leur parle de l'enfant puis ils me disent « est ce qu'on parle vraiment de mon enfant? Parce qu'à la maison ça ne se passe vraiment pas bien » mais à l'école ça va super bien parce qu'on met des choses en place pour que ces enfants soient fonctionnels à l'école.  
(Entretien 4)

Selon la seconde conception, l'enseignante joue le rôle de "sonnette d'alarme" et alerte les parents sur les problèmes comportementaux de l'enfant et les encourage à consulter un médecin.

C'est en milieu scolaire que les premières cloches vont retentir puis, ça fait partie de ma tâche de parler aux parents, « écoutez est ce que vous avez pensé prendre un rendez-vous avec le médecin de famille? » (...) je n'ai pas le droit de dire aux parents: « moi je pense que votre enfant a un trouble du comportement », mais, on va pouvoir aller les voir et demander si eux aussi avaient des inquiétudes et on va leur suggérer de prendre un rendez-vous puis d'en discuter avec leur médecin.  
(Entretien 1)

## **4.5. Le plan d'intervention**

### **4.5.1. Un dernier recours**

En plus des mesures d'intervention individuelles ainsi que celles reposant sur la collaboration, les enseignantes ont expliqué recourir à l'utilisation d'outils institutionnels pour corriger les comportements problématiques. Le plan d'intervention est décrit comme un formulaire dans lequel l'enseignante peut inscrire les difficultés que rencontrent les élèves, mettre des observations et indiquer la nature des interventions antérieures. Ce document présenté comme un outil formel est généralement adopté lorsque les initiatives de l'enseignante pour résoudre les problèmes liés aux comportements s'avèrent peu efficaces.

Quand est-ce qu'on va mettre un P.I [plan d'intervention]? C'est quand justement mes interventions de base, tout ce que je fais ne fonctionnent plus, donc j'ai besoin de quelque chose de plus, qui va être juste pour cet élève-là.  
(Entretien 1)

L'enseignante en tant que première personne qui côtoie les élèves, amorce généralement le processus formel d'intervention en identifiant les enfants en difficulté. Cet aspect autonomiste du plan d'intervention qui attribue à l'enseignante la tâche de le rédiger, conduit inévitablement vers la mise à l'écart des parents du processus de son élaboration.

Les parents ne participent pas nécessairement à la confection du plan, je dirai plus que souvent on le leur présente, donc ils arrivent, voici le plan, c'est ça, ça et ça que je fais en classe puis eux ils signent.  
(Entretien 1)

Le plan d'intervention en tant que document officiel sert à confirmer l'existence d'un problème comportemental ou scolaire, qui ne peut être réfuté par la famille.

Quand on a des rencontres, quand les parents nous disent: « à sa première année il n'avait pas de problèmes », moi je sortais le plan et je disais: « c'était noté ça, en 2eme année il y'a eu ça, en 3eme année, ça... je remarque que ce n'est pas nouveau », là les parents étaient bien obligés d'admettre.  
(Entretien 2)

Le document permet aussi selon les propos d'une autre participante, de faire bonne impression en montrant aux parents les efforts que fournis l'école pour les élèves en difficulté.

On dirait que c'est pour un peu montrer aux parents qu'on fait des trucs, mais ils n'ont pas besoin de ça, c'est comme pour bien paraître un peu.  
(Entretien 4)

#### 4.5.2. 'C'est autant positif que négatif'

La pertinence du plan d'intervention en matière de suivi et de gestion des comportements est difficile à évaluer. À partir des propos qui s'y rapportent, plusieurs observations se dégagent. Certaines enseignantes font mention de l'efficacité du document qui leur facilite l'obtention d'informations sur le comportement ou sur le rendement scolaire d'un élève. Le plan d'intervention permet aussi selon elles, de constater les améliorations apportées et de réfléchir sur le type d'intervention à mettre en place pour continuer à soutenir les élèves.

J'ai toujours travaillé avec le plan d'intervention, tu peux voir l'amélioration (...) l'année passée, j'ai commencé à noter face à un enfant telle chose, puis je m'aperçois que l'enfant va avoir besoin de plus d'ortho, c'est ça que le dossier nous aide, ça peut être trouble de comportement, trouble académique, peu importe, moi je trouve que c'est important.  
(Entretien 2)

Ainsi, l'efficacité du plan d'intervention se remarque à travers son aspect informatif. En d'autres mots, le document donne à l'enseignante la possibilité de se renseigner au sujet des interventions effectuées au préalable et avoir un aperçu de leur fiabilité.

Je trouve que le plan, ça fait en sorte que l'enseignant de l'année suivante peut le ressortir puis voir qu'est ce qui est gagnant et qu'est ce qui ne l'est pas.  
(Entretien 1)

Certaines enseignantes décrivent le plan d'intervention comme une mesure spéciale appliquée en vue d'octroyer certains privilèges à l'élève en difficulté. C'est une sorte de compromis entre l'enseignant et l'enseigné qui permet au premier d'attribuer des droits au second. Cette mesure spéciale renvoie à un contrat ou comme mentionné par une des participantes, à une "entente" entre deux parties au sein de laquelle, les moyens à mettre en place seront discutés avec l'élève concerné.

C'est un document que nous on remplit, on va en discuter avec l'enfant des moyens qu'on va mettre parce qu'on ne mettra pas un moyen que l'élève ne veut pas faire, il y'a quand même un moment où on parle avec l'élève pour s'assurer que ce qu'on met en place ça le rejoint.

(Entretien 1)

En revanche, le plan d'intervention peut être perçu comme une procédure lourde qui génère une perte de temps et qui empêche l'enseignante de se concentrer sur ses élèves et d'être attentive à leurs besoins.

Je trouve que c'est long et c'est très bureaucratique, je pense qu'il y'aurait des façons d'écrire juste très rapidement, des fois je trouve que c'est une perte de temps, je pense qu'on pourrait le rendre plus simple, moins lourd, j'aimerais mieux me concentrer sur mon élève, ça peut très long là, écrire un plan d'intervention avec tous les mots exacts, parfaits.

(Entretien 1)

La mise en pratique du plan d'intervention conduit une autre participante à mentionner son incompatibilité avec la réalité de la classe et les exigences du contexte.

Dans la réalité, en classe, on ne peut pas tout faire ce qu'on a mis (...) je n'ai pas le temps de me rappeler de tout (...) on n'a pas le temps dans la réalité de la classe de tout faire.

(Entretien 4)

Les perceptions concernant le plan d'intervention demeurent nuancées. En dépit de sa "lourdeur" en tant que démarche qui réclame beaucoup de temps pour son exécution, certaines participantes le jugent nécessaire, précisant que cette mesure administrative est autant positive que négative.

C'est des grands mots, c'est bien compliqué, il faut que ce soit simpliste, mais ça ne veut pas dire que c'est pas nécessaire, c'est nécessaire mais compliqué, ça pourrait être plus simpliste, c'est toujours des mots difficiles, c'est toutes des phrases, ça prend du temps, (...) tu passes des heures et des heures là dessus, (...) je trouve que c'est une perte de temps mais pas tant, c'est mitigé dans ma tête, c'est autant positif que négatif.

(Entretien 4)

### 4.5.3. Un effet stigmatisant

Le recours à l'utilisation du plan d'intervention est justifié par la persistance d'un problème comportemental chez un élève et par une insatisfaction face aux résultats obtenus suite aux interventions "informelles". La majorité des enseignantes explique que la consultation du plan d'intervention se fait au début de l'année scolaire afin de connaître les problématiques des élèves et avoir une meilleure idée des interventions réalisées précédemment.

Habituellement on va le consulter [le plan d'intervention] au début de l'année, moi je m'assoie lors d'une journée pédagogique, j'ai tous les dossiers de mes élèves et je consulte.

(Entretien 4)

Certaines enseignantes ont toutefois déclaré ne pas examiner le document au cours des premiers jours d'école et se donner du temps pour connaître les élèves.

Souvent ce qu'on fait c'est qu'en début d'année, en tout cas moi pour ma part, je ne regarde pas les plans des élèves, je veux me faire une idée moi-même des élèves donc en début d'année je ne vais pas regarder le plan, je vais me laisser 4 semaines pour apprendre à connaître l'élève par moi-même, après je vais aller sortir le plan.

(Entretien 1)

Certains propos illustrent l'inconfort face à la consultation anticipée du plan d'intervention, c'est-à-dire, avant de connaître l'élève. En fonction des observations émises dans le plan, l'enseignante peut se créer une image négative de l'enfant avant même de le rencontrer. Cette démarche peut favoriser l'étiquetage de l'élève en difficulté et augmenter le niveau de stress de l'enseignante.

Je sais très bien quand je reçois ma liste au début de l'année, à côté des élèves qui ont en un c'est écrit P.I, je sais que cet élève il a un plan, puis moi je suis dans une petite école, donc on en entend parler de cet élève-là, des fois on se crée des peurs, on a peur que cet élève arrive dans notre classe, puis des fois on se crée un stress que l'enfant va ressentir, donc, ça peut créer un effet justement d'étiqueter, je trouve que ça crée cet effet-là.

(Entretien 1)

La consultation du plan d'intervention pourrait selon les témoignages recueillis, avoir une influence sur le jugement de l'enseignante. Une des participantes déclare être consciente que cette démarche va à l'encontre du respect de l'égalité des chances.

Moi j'étais longtemps à pas regarder les plans d'intervention parce que je ne voulais pas partir avec une idée, je veux que l'égalité des chances soit respectée, je veux donner la chance à l'élève.

(Entretien 4)

Une justification est apportée par une autre participante qui estime que l'examen préalable du document peut se faire seulement dans certaines situations, jugées nécessaires et importantes.

À moins que ce soit nécessaire et important, je ne vais pas chercher chez les autres profs avant de connaître l'enfant, parce que oui, il y'a plusieurs éléments qui peuvent faire changer la donne.

(Entretien 3)

La majorité des enseignantes considère que la consultation du plan d'intervention au cours des premiers jours du calendrier scolaire risque d'influencer leurs jugements. Toutefois, une seule participante convaincue de l'efficacité du document sur la gestion des difficultés comportementale et scolaire, disait se sentir peu influencée par la révision du plan mais bien préparée pour agir en cas de crises.

#### **4.6. Synthèse du chapitre**

Dans cette section, nous allons tenter d'apporter un éclairage à notre sujet de mémoire en faisant ressortir à travers le discours des enseignantes, des idées centrales susceptibles de nous guider pour répondre à notre question de recherche. D'abord et en ce qui a trait à la perception du trouble du comportement, les résultats de notre étude révèlent que les enseignantes considèrent le phénomène comme un ensemble de conduites excessives en lien avec des difficultés d'adaptation sociale et scolaire ainsi qu'une incapacité à intégrer les normes établies. Les propos recueillis ont également dévoilé que les comportements commençaient à poser problème lorsque la fonction principale de l'enseignante était compromise.

Concernant les origines du trouble du comportement, l'explication la plus récurrente des participantes se rapportait au milieu familial. Les aspects affectifs de la famille, son mode d'éducation, son rapport à l'école ainsi que le niveau d'implication parentale ont été désigné non seulement comme des facteurs qui favorisent le déclenchement du trouble mais comme des éléments qui contribuent à l'exacerber.

Indépendamment de la responsabilité familiale dans le développement et l'intensification des conduites problématiques chez les jeunes, le contexte scolaire a également été pointé du doigt. En effet, le changement de la routine, la méthode d'enseignement et la composition de la classe ont été décrits comme des éléments qui peuvent accentuer les écarts de conduites chez les élèves à risque. Bien que des facteurs reliés à la réalité scolaire ne soient pas exclus des explications relatives au trouble du comportement, les enseignantes estiment que l'école ne participe qu'à aggraver des difficultés comportementales déjà existantes.

L'analyse des opinions exprimées sur la relation maître-élève a également fait ressortir des idées intéressantes. Les enseignantes semblent connaître les bons ingrédients pour la création d'une relation de bonne qualité avec les élèves ainsi que les stratégies nécessaires pour y parvenir. En effet, le travail du lien qui se comprend à la lumière de l'attachement, s'appuie selon les participantes sur un ensemble de stratégies en vue d'encourager les comportements adéquats. Ce travail réclame toutefois du temps et de l'énergie de la part de l'enseignante et semble être difficile à réaliser au sein d'un milieu institutionnel exigeant, caractérisé par une amplification des tâches administratives, un accroissement des classes hétérogènes et un manque criant des ressources.

Bien que les enseignantes ne se soient pas clairement exprimées sur les facteurs qui influencent négativement la relation, les résultats de notre recherche ont toutefois fait ressortir des éléments saillants. Selon les propos recueillis, le comportement excessif d'un élève détermine la qualité relationnelle avec l'enseignante, essentiellement lorsque la conduite manifestée en classe compromet de manière significative le climat d'apprentissage. En outre, les faibles attentes académiques des enseignantes, le stress face au trouble et la perception peu favorable de l'inclusion scolaire ont été identifiés comme des éléments susceptibles d'influencer le jugement et les comportements des enseignantes envers les élèves qui présentent des comportements problématiques et affecter par conséquent la qualité de la relation maître-élève.

Les enseignantes qui font face à des comportements qui entravent les apprentissages et qui brisent le climat de classe sont appelées à appliquer des interventions préventives et correctrices, basées autant sur le savoir-être que sur le savoir-faire. En outre, elles sont amenées à expérimenter des interventions spontanées qui reflètent leur manque de formation

dans le domaine de la gestion du trouble du comportement. Finalement, les participantes ont mentionné utiliser des outils institutionnels, tels que le plan d'intervention pour résoudre les problèmes de comportement persistants. Si la pertinence du plan d'intervention en matière de suivi et de gestion des conduites inadéquates a été difficile à évaluer, nous avons toutefois constaté une perception négative de la part de la majorité des enseignantes concernant la lourdeur administrative que cet outil représente. Les propos des participantes étaient également mitigés lorsqu'il s'agissait de nous faire part de leurs opinions concernant l'examen anticipé du plan d'intervention, c'est-à-dire, au début de l'année scolaire. Certains propos avaient reflété l'inconfort face à la consultation "hâtive" du plan d'intervention laissant entendre que cette démarche favorise la création d'une image négative de l'élève en plus d'augmenter le niveau de stress chez une enseignante.

## **5. CHAPITRE 5: DISCUSSION**

Le présent chapitre présente une discussion des résultats obtenus en comparaison avec ce qui se dégage de la littérature et en fonction des objectifs et du sujet de recherche. Nous avons procédé au traitement puis à l'analyse des données afin de répondre à notre premier objectif, soit identifier les perceptions des enseignantes du trouble du comportement à travers les définitions qu'elles y attribuent et les descriptions qu'elles y donnent. L'interprétation des résultats devait aussi nous permettre de répondre à notre second objectif, soit le rôle de la relation maître-élève et des interventions disciplinaires dans le développement du trouble du comportement. Pour y parvenir, nous avons procédé à l'examen de l'influence du contexte scolaire sur ces composantes. Les résultats exposés sont interprétés sous l'angle de l'interactionnisme symbolique, tel que présenté dans le chapitre théorique.

### **5.1. Le trouble du comportement**

En cohérence avec la revue de littérature (Cullinan, Evans, Epstein, Ryser, 2003, Sabornie, Cullinan, Osborne, Brock, 2005, Potvin, Lapointe, 2010, Gaudreau, 2011, Roskam, 2015), les résultats confirment que les enseignantes perçoivent le trouble du comportement comme un ensemble de conduites antisociales et répétitives qui perturbent les activités en classe et qui défient les règlements établis. Cette définition met ainsi l'accent sur le trouble du comportement en tant que conduites qui font obstacle à la fonction principale des enseignantes, à savoir, transmettre des apprentissages aux élèves.

Les enseignantes s'accordent sur le fait que le trouble du comportement représente un problème d'adaptation sociale et scolaire et qui se manifeste à travers des difficultés relationnelles. Cette conception s'aligne avec la définition présentée par le Ministère de

l'Éducation du Québec (2007) qui précise que les difficultés d'interaction des élèves avec leur environnement social ou scolaire constituent un critère de trouble du comportement.

### **5.1.1. Le style familial**

Les résultats de l'analyse confirment que les manifestations du trouble du comportement ne se limitent pas à une seule cause. Les arguments des enseignantes sur ce sujet rappellent les travaux de Goodfellow, Laplame, Déry et Lemieux (2017) qui expliquent que les difficultés comportementales chez les jeunes résultent de l'interaction entre des carences neuropsychologiques et les vulnérabilités parentales, relatives aux compétences insuffisantes de la famille dans la gestion des conduites débordantes de leurs enfants. Cependant, les propos recueillis laissent apparaître une tendance à attribuer au facteur familial une plus grande responsabilité dans le développement du trouble du comportement. En plus d'être mentionnée comme un élément susceptible de déclencher des problèmes de conduites chez les enfants, la famille a été désignée comme responsable de les exacerber. Les enseignantes ne sont pas unanimes pour dire que les conduites antisociales des élèves sont déterminées par le statut social et économique des familles. Toutefois, elles affirment constater plus de difficultés comportementale et scolaire chez les jeunes issus de milieux "dysfonctionnels" caractérisés par la violence, la négligence, une faible scolarité des parents et un mauvais rapport à l'école. En lien avec le concept de stigmatisme de Goffman, une perception peu favorable du milieu familial peut inciter les enseignantes à poser un jugement de discrédit sur les élèves qui les marque d'un stigmatisme en leur attribuant une identité virtuelle qui altère leur identité réelle.

On peut observer par ailleurs, que le jugement qu'une enseignante se fait du niveau de l'implication parentale aura des effets en termes de profilage ou de ciblage puisqu'il justifie

son choix de désigner un élève comme souffrant d'un trouble de comportement. Qui plus est, cette perception peut entraîner une assignation négative lorsqu'une enseignante estime que l'engagement familial est suffisant pour contrer les difficultés comportementales de l'enfant et voit alors la cause du trouble comme imputable à l'élève, c'est-à-dire, un problème qui relève d'une déficience neurologique.

### **5.1.2. Le lien avec l'école**

Pour rendre compte des origines du trouble du comportement, rappelons que Roskam et ses collaborateurs (2007) ont mis l'accent sur l'influence des facteurs non seulement, individuel et épigénétique (personnel et neurologique), mais aussi environnemental, relatif aux aspects contextuels. Cette approche révèle l'importance du milieu ou de l'environnement dans lequel évoluent les jeunes dans l'apparition des conduites qui posent problème à l'entourage. De ce fait, l'expérience de l'enfant en milieu scolaire peut affecter ses agissements. Cette idée rejoint celle de Fortin et Strayer (2000) qui reconnaissent que lors de la transition de la famille au milieu social de l'école, le contexte scolaire devient important dans le développement de l'enfant. Les auteurs mettent ainsi en évidence l'école en tant que facteur de risque qui contribue au développement du trouble du comportement. Les propos de certaines participantes semblent adhérer à cette approche, puisqu'elles considèrent que l'école représente un terrain qui participe à exacerber les difficultés comportementales des jeunes élèves. En effet, les enseignantes soutiennent que les facteurs scolaires, tels que le climat de classe, l'organisation des activités et les méthodes d'enseignement peuvent participer à intensifier les troubles du comportement chez les enfants. Les propos recueillis révèlent cependant que les facteurs du contexte scolaire prédisent surtout l'intensification des comportements problématiques lorsque ceux-ci sont déjà présents.

Les données de la présente étude révèlent aussi que les enseignantes expliquent le trouble du comportement sous la lentille de l'attachement, en insistant sur l'importance pour les enfants qui vivent des difficultés comportementales d'avoir la présence d'une figure significative à l'école. Ces propos correspondent à ceux d'autres chercheurs (Kesner, 2000, Davis, 2003) qui expliquent que les élèves recherchent souvent chez leur enseignant une figure de sécurité semblable à celle retrouvée chez les parents. La relation et les interactions maître-élève se présentent selon ces auteurs comme une forme de socialisation secondaire, c'est-à-dire, une extension de la relation d'attachement parent-enfant, développée lors de la socialisation primaire. Les arguments présentés par les participantes se concordent aussi avec les résultats de la recherche réalisée par Hamre et Pianta (2001) qui montrent que la relation enseignant-élève peut avoir une influence significative sur l'adaptation scolaire et sociale de l'élève à l'école, depuis la maternelle jusqu'au collège. Ces idées méritent d'être considérées puisque la majorité des énoncés permettent de saisir le lien que font les enseignantes entre la manifestation des comportements dérangeants et la présence d'un trouble de l'attachement. Toutefois, considérer que le trouble du comportement relève d'un trouble de l'attachement incite à porter un regard suspicieux sur la famille, en mettant en doute ses compétences éducatives et son mode de fonctionnement.

### **5.1.3. L'interaction maître-élève**

Les théories interactionnistes permettent de mettre la focale sur les interactions entre les enseignants et les élèves et de mettre au jour l'importance de la relation maître-élève. Les résultats mis au jour dans cette recherche font ressortir que les enseignantes cherchent dès le début de l'année scolaire à récolter des informations sur leurs élèves. En retour, les élèves peuvent acquérir des informations sur leur enseignantes en se référant à leurs attentes et à

leurs exigences formulées en regard du rendement en classe et des comportements requis. Ceci nous amène à considérer la relation maître-élève comme une relation dynamique qui s'appuie sur des ententes.

Les données qualitatives de l'étude indiquent que les enseignantes évoquent l'impact de la qualité du lien qu'elles établissent avec les jeunes sur le trouble du comportement, s'accordant de ce fait avec plusieurs recherches qui avaient soulevé la contribution des dimensions relationnelles sur l'adaptation sociale et scolaire des élèves (Cavell et Jackson, 1999, Hamre et Pianta, 2001, Hughes, Bergin, Bergin, 2009, Buyse et al, 2009, Malmberg, Hagger, 2009). Les résultats des entrevues révèlent que les enseignantes se sont essentiellement axées sur l'identification des ingrédients indispensables pour la construction d'une relation harmonieuse ainsi que sur les caractéristiques personnelles qui les rendent appréciées aux yeux des élèves. En effet, les enseignantes attribuent une grande importance à la confiance et reconnaissent que des attitudes basées sur la proximité, l'écoute, la compréhension et le respect favorisent les échanges et améliorent la qualité de leurs rapports avec les élèves. Rappelons que la relation bienveillante d'un enseignant comporte selon la littérature des dimensions semblables à celles évoquées par les participantes à l'étude. Buyse et ses collègues (2009) ont insisté sur des aspects tels que la proximité, la communication et l'écoute pour décrire les attitudes qui favorisent une meilleure adaptation des élèves à l'école. Par surcroît, Lessard, Fortin, Butler-Kisber et Marcotte (2014) expliquent que l'écoute et la disponibilité de l'enseignant constituent un facteur de protection pour la réussite scolaire des jeunes.

Les arguments concernant les composantes d'une bonne relation maître-élève ont permis de discerner non seulement des attitudes positives mais aussi certaines stratégies que

les enseignantes appliquent dans le but d'entretenir un lien satisfaisant avec les jeunes. En effet, les enseignantes mentionnent *travailler sur le positif*, en mettant l'accent sur les forces des élèves et en valorisant leur engagement scolaire. Ces arguments correspondent à ce qui est cité dans l'étude de Lessard et Shmidt (2011). Les auteurs expliquent que le recours des enseignants à certaines stratégies qui consistent par exemple à fournir aux élèves des occasions pour connaître le succès, développer leur compétences et encourager leur progression académique favorisent l'établissement d'une relation positive.

## **5.2. Les facteurs qui influencent la relation**

En mettant l'accent sur l'importance de considérer les interactions comme des relations dynamiques et réciproques, la théorie interactionniste permet de saisir dans le cadre de notre recherche, les effets de l'environnement sur la relation enseignant-enseigné. Celle-ci prend place à l'intérieur d'un espace bien défini, à savoir la classe et obéit à plusieurs facteurs, aussi bien individuels que contextuels.

### **5.2.1. Les facteurs propres à l'élève**

Malgré le fait que les participantes ne soient pas clairement exprimées sur les facteurs qui influencent négativement la relation, les résultats de la recherche ont fait ressortir des catégories en lien avec la difficulté de créer une relation de bonne qualité avec un élève qui présente des conduites dérangeantes. Nous avons constaté que c'est principalement le comportement de l'élève qui détermine la nature et la qualité de sa relation avec l'enseignante. Autrement dit, un élève qui perturbe le rythme de travail en classe et qui empêche l'enseignante d'exécuter ses tâches, est souvent désigné comme problématique. Notre étude a produit des résultats qui soutiennent les constats de Spinrad et ses collègues (2006) ainsi que ceux de Driscioll et ses collaborateurs (2011). Ces auteurs expliquent que les élèves qui

présentent des comportements impulsifs sont susceptibles de provoquer des relations antagoniques avec l'enseignant. Dans la même veine, Potvin et Rousseau (1993) avaient précédemment soutenu que la relation maître-élève avait tendance à se détériorer lorsque l'enseignant se retrouvait avec des élèves ayant des comportements difficiles à maîtriser.

L'étude de la relation qui se construit en classe entre les enseignants et les élèves confirme que la façon d'interagir avec un élève est profondément marquée par la perception de l'enseignante de ses caractéristiques comportementales et de leurs effets sur le rythme de travail. Les propos des enseignantes laissent entendre que face à un élève difficile, certaines mesures coercitives doivent être entreprises afin d'assurer la continuité des apprentissages. De ce fait, elles ne semblent pas faire de lien entre l'application des méthodes disciplinaires contraignantes et le risque de briser la relation avec l'élève. La recherche de Hamre et Pianta (2001) avait pourtant examiné la corrélation entre l'utilisation des enseignants des mesures rigides pour contrôler les comportements en classe et la dégradation de la qualité relationnelle.

### **5.2.2. Les facteurs propres à l'enseignante**

Dans le cadre de la présente étude, la moitié des enseignantes a affirmé avoir peu d'attentes envers les enfants en difficulté comportementales. De ce fait, il serait essentiel de faire le lien entre les arguments rapportés concernant les faibles attentes académiques et l'accroissement des difficultés comportementales chez les élèves concernés. Nos résultats rappellent en effet des recherches antérieures (Potvin, Rousseau, 1993, Babad, 1995, Fredriksen, Rhodes, 2004, Espinoza, Juvonen, 2011,) qui ont montré qu'envers des élèves pour lesquels ils avaient de faibles attentes, les enseignants apportaient moins d'attention et de soutien affectif ce qui contribuait à intensifier leurs difficultés d'adaptation. Une seule

enseignante a cependant affirmé que ses attentes dépendaient des capacités intellectuelles des élèves. Ce propos s'avère important à retenir puisque le fait qu'un enseignant entretienne des attentes réalistes envers ses élèves permet d'optimiser la relation enseignant-enseigné (McNeely, Falci, 2004). Cette attitude reflète une meilleure acceptation de l'élève et reconnaît sa place au sein du groupe (Wentzel, 1997).

Les propos recueillis laissent cependant apparaître un certain paradoxe. Bien que la majorité des participantes à l'étude mentionne avoir de faibles attentes académiques envers les élèves qui présentent des difficultés comportementales, elles évoquent toutefois le niveau supérieur d'intelligence que ces élèves détiennent. Une enseignante a même mentionné que l'école constituait un milieu peu stimulant, qui ne pouvait répondre ni aux besoins, ni aux capacités de ces enfants. L'écart entre les attentes objectives du milieu scolaire et la perception subjective des enseignantes quant à l'intelligence des élèves est donc à souligner. Cet écart peut être révélateur des difficultés à répondre pour tous les jeunes aux normes scolaires standardisées.

En examinant les facteurs qui entravent la construction d'une bonne relation maître-élève, les résultats de notre étude soulèvent qu'au même titre d'autres travaux (Hughes et al, 1999, Massé et al, 2015) les enseignantes se sentent épuisées émotionnellement face aux élèves qui présentent des comportements excessifs. Nos répondantes affirment que la gestion des conduites dérangeantes leur cause un stress supplémentaire en plus d'augmenter leur charge de travail. Les résultats ont également montré que la plupart des enseignantes était affectée par les comportements récalcitrants et était d'avis que ces enfants prenaient beaucoup d'énergie. Seule une enseignante présentait des arguments contraires qui dévoilaient une plus grande assurance reliée possiblement à sa faculté de gérer le trouble du comportement. Les

arguments des participantes semblent compatibles lorsqu'il s'agit de présenter les effets du trouble du comportement sur la santé mentale des acteurs scolaires. Ils révèlent ainsi une concordance avec ce qui a été rapporté dans les études d'Ambroise-Genoud et ses collègues (2009) qui avaient indiqué que le trouble du comportement constituait une source de stress chez les enseignants et conduisait souvent vers l'épuisement professionnel. Les enseignants qui éprouvent une détresse émotionnelle face aux enfants dérangeants et agressifs sont plus susceptibles de manifester de la colère et de l'hostilité, ce qui favorise la création de rapports conflictuels (Fredriksen et Rhodes, 2004). Ceci nous amène à stipuler que les situations stressantes endurées en classe limitent les chances pour une enseignante de créer des relations chaleureuses avec ses élèves.

### **5.2.3. Les facteurs propres au milieu scolaire**

Bien que le comportement perturbateur soit identifié comme une source de stress vécu par les enseignantes, les résultats de cette étude vont dans le sens des recherches antérieures sur le sujet, en discernant des éléments de stress supplémentaires qui se rapportent au contexte organisationnel et qui se répercutent sur la relation avec les élèves. La perception d'un manque de support adéquat (Savaria, 2013), la charge de travail et le devoir de l'enseignant de se conformer aux règlements institutionnels peuvent exercer un impact considérable sur sa santé émotionnelle (Byrne, 1994) et risquent d'affecter négativement son jugement et son évaluation des élèves qui présentent des comportements oppositionnels (Ambroise-Genoud et al, 2009). L'ampleur de la tâche des enseignants a été considérée par Fredriksen et Rhodes (2004), comme une entrave à la création d'une relation harmonieuse avec les élèves car elle limite le temps consacré aux activités informelles qui contribueraient à renforcer les liens entre enseignants et enseignés. Les auteurs rapportent que le contexte

scolaire actuel ne favorise pas l'établissement d'une relation significative entre enseignants et élèves.

En se basant sur le travail de Lessard et Shmidt (2011) qui affirment que les enseignants cherchent à prodiguer leurs élèves des ressources nécessaires pour garantir leur réussite et atteindre leurs objectifs d'apprentissages, nous présumons que le manque des ressources, l'indisponibilité des services et la difficulté de fournir aux élèves l'aide souhaitée sont susceptibles d'augmenter le niveau de détresse psychologique chez une enseignante et influencer la qualité de ses interactions avec les élèves.

### **5.3. La gestion disciplinaire**

#### **5.3.1. Le savoir-être et le savoir-faire**

Les résultats de nos analyses montrent que plusieurs enseignantes recourent à diverses méthodes fondées sur le savoir-être et le savoir-faire en vue de prévenir ou corriger les comportements qui posent problème. En outre, nous avons constaté que la majorité des participantes mettaient en place un plan d'intervention pour la gestion des difficultés sociales ou scolaires des élèves.

Plusieurs enseignantes adoptent des méthodes préventives qui consistent à anticiper les crises ou encore, attirer l'attention d'un élève sur sa conduite lorsque celle-ci commence à devenir inquiétante. Ainsi, les enseignantes sont souvent portées à utiliser des interventions proactives, avant l'apparition de la conduite problématique. Ceci s'accorde avec les affirmations de Massé et ses collègues (2014) ainsi que celles de Lessard et Shmidt (2011) qui révèlent l'importance pour un enseignant de prendre des mesures appropriées et intervenir avant que la situation ne se dégrade. Selon nos résultats, les interventions préventives

s'appuient sur la formulation de demandes claires, l'utilisation d'avertissements et l'offre de choix et de récompenses aux élèves. Les interventions préventives s'appuient également sur la présentation des règles de classe afin d'assurer un climat propice aux apprentissages. Bien que les résultats de l'étude ont permis de comprendre l'importance pour une enseignante de clarifier ses attentes, ils n'ont toutefois pas permis de déceler le nombre des règles établies ni comment les enseignantes parvenaient à les communiquer aux élèves. Lessard et Schmidt (2011) ont pourtant fait ressortir la nécessité pour un enseignant de prendre le temps de préciser le comportement que les élèves doivent adopter en classe et les moyens qu'ils peuvent employer pour y aboutir.

Nos résultats relèvent aussi que les enseignantes sont plus enclines à agir en réaction aux comportements, en utilisant des pratiques réactives qui portent sur les événements suivant l'apparition de la conduite problématique. Les propos recueillis montrent que les enseignantes recourent à des pratiques disciplinaires souples, basées sur la communication, la compréhension et la flexibilité. Pour ramener un élève au calme, certaines enseignantes n'hésitent pas à sortir les élèves de la classe en laissant seul l'enfant en crise, lorsque la situation n'est plus gérable. Aussi, la majorité de nos répondantes évoque s'entretenir en privé avec l'élève en lui faisant prendre conscience de son comportement inadapté. Les enseignantes interrogées déclarent également se centrer sur le positif en mettant l'accent sur les comportements appropriés plutôt que sur les conduites dérangeantes. Ces affirmations correspondent à celles de Lessard et Schmidt (2011) qui ont évoqué l'impact des rétroactions positives sur les bons comportements en classe.

Les résultats de notre étude dévoilent tout de même que les enseignantes utilisent des méthodes punitives lors de débordements importants. Pour ce qui a trait des interventions

rigides, certaines enseignantes affirment utiliser les avertissements verbaux et l'exclusion de la classe. Nous avons constaté à travers les propos recueillis que les interventions adoptées envers les élèves présentant des difficultés comportementales ne sont pas toujours efficaces. Tel que mentionné par une des participantes à l'étude, le recours à certaines méthodes disciplinaires, telles que la confrontation ou la rigidité peut aggraver les conduites dérangeantes. Ceci va dans le sens des travaux de Mayer (1995) ainsi que ceux de Sutherland et ses collègues (2008) qui reconnaissent que l'adoption de stratégies sévères et contraignantes est susceptible d'intensifier les problèmes de comportement et augmenter l'escalade du conflit entre enseignant et élèves. Les résultats de notre étude ont également confirmé que des attitudes marquées par l'ignorance ou la mise en avant des aspects comportementaux discrédités des élèves pouvaient augmenter leur visibilité et accentuer leurs difficultés.

### **5.3.2. L'outil d'intervention personnalisé**

Indépendamment des interventions individuelles basées sur le savoir-être et le savoir-faire, les enseignantes de cette étude utilisent un outil d'intervention personnalisé pour corriger les comportements débordants de certains élèves. Selon les propos recueillis, le plan d'intervention constitue un document institutionnel, dont le recours est justifié par la persistance des difficultés comportementales en dépit des interventions appliquées au préalable.

Les résultats de notre recherche indiquent que la majorité des enseignantes se questionne sur la fiabilité du plan d'intervention lorsqu'il s'agit de l'appliquer pour gérer le trouble du comportement. Si certaines croient fortement en son efficacité, d'autres se montrent peu convaincues de sa faculté à corriger les conduites antisociales et peu

confortables face à la consultation anticipée des observations qui y sont émises. En faisant un lien avec la prédiction créatrice de Merton, on peut souligner les effets potentiels du plan d'intervention sur les jugements et les attitudes des enseignantes et sur les comportements des élèves. Les informations inscrites dans le plan pourraient conduire une enseignante à se comporter de manière particulière avec l'élève qui serait amené à agir de façon à rendre réels les jugements négatifs et à s'y conformer.

L'examen du plan d'intervention au début de l'année scolaire favorise selon la plupart des enseignantes, la création d'une mauvaise image de l'élève avant même de le rencontrer. En faisant un lien avec la théorie de l'interactionnisme, on peut évoquer les effets que peut avoir le regard négatif sur le comportement de l'individu qui le subit. En consultant le plan d'intervention, les enseignantes peuvent développer des perceptions défavorables, susceptibles d'influencer les attitudes et les comportements qu'elles adoptent à l'endroit des élèves en difficulté. En ce sens, les réactions des enseignantes peuvent avoir une incidence sur la qualité des interactions en classe.

S'appuyant sur les propos des enseignantes, nous pensons que le plan d'intervention constitue un document qui consolide la catégorisation des élèves qui agissent en débordant le cadre normatif, à travers la mise en lumière de leurs lacunes. Nous pensons également que l'utilisation du document à visée correctrice, en plus de réduire l'élève à ses incapacités, cristallise ses différences. Appliqué en milieu scolaire, cet outil peut intensifier les difficultés d'adaptation des élèves puisqu'il confirme en quelque sorte leurs aspects discrédités.

## CONCLUSION

Cette recherche de maîtrise s'est intéressée à l'étude du trouble du comportement que présentent les élèves de l'enseignement primaire. Nous avons choisi d'examiner le phénomène non pas comme une pathologie médicale mais comme un mode de fonctionnement social différent qui affecte principalement la sphère relationnelle de l'élève et qui participe à sa mise à l'écart. Nous nous sommes intéressés à deux concepts qui ne sont généralement pas étudiés ensemble et qui pourtant se complètent: la relation maître-élève et les types d'intervention appliqués en milieu scolaire. À partir des entrevues semi-dirigées que nous avons menées avec quatre enseignantes travaillant dans des écoles primaires publiques dans la province du Québec, nous avons dégagé des éléments importants. En effet, nous avons cerné la perception des enseignantes du trouble du comportement et nous avons constaté qu'elle est largement influencée par la vision des normes sociales et par leur conception de la fonction enseignante, qui s'articule principalement autour de la communication des savoirs.

Concernant la relation maître-élève, les résultats de notre étude ont permis de réitérer les résultats d'autres chercheurs quant au lien entre une relation positive enseignant-élève et l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant. Nous avons pu relever à travers nos entretiens que les enseignantes avaient conscience des ingrédients essentiels pour la création d'une relation harmonieuse avec les élèves. Toutefois, elles semblaient être peu éclairées sur les facteurs qui entravaient cette réalisation.

En ce qui a trait aux interventions appliquées dans le milieu, nos résultats ont permis de déceler diverses pratiques permettant à l'enseignante, soit de prévenir les comportements excessifs ou de les corriger. Bien que les enseignantes aient démontré une grande utilisation

de pratiques proactives, elles ont également avoué employer des techniques de gestion disciplinaire rigides, susceptibles de briser leur relation avec les élèves. Les résultats de notre recherche ont permis de remarquer que compte tenu de leur manque de formation, les enseignantes expérimentaient des interventions spontanées, basées sur des essais-erreurs. L'expérimentation de ces méthodes disciplinaires peut aussi s'expliquer par le manque de temps, la charge de travail et l'indisponibilité des techniciens en éducation spécialisée.

Ce travail a permis également d'identifier les conséquences de l'application des interventions de type institutionnel en faisant mention de leurs possibles répercussions sur le comportement de l'élève. En effet, le plan d'intervention se présente d'après nos résultats comme un moyen qui favorise la stigmatisation des élèves qui le détiennent puisqu'il accentue la visibilité de leurs lacunes et de leurs aspects discrédités dans le milieu.

Nos résultats montrent qu'il est primordial de porter une attention au milieu scolaire et de mesurer ses effets sur l'intensification de la détresse émotionnelle des enseignantes. Ainsi, la charge de travail, la gestion des classes hétérogènes et le manque de ressources ont été identifiés comme des facteurs qui complexifient la tâche des enseignantes et contribuent à influencer la qualité de leur relation avec les élèves ainsi que leur choix des méthodes disciplinaires. De ce fait, nous pensons que cette étude a permis de saisir le rôle du contexte dans lequel évoluent enseignants et élèves et les effets des relations qui en découlent sur les comportements des enfants.

Pour conclure, nous estimons que malgré les quelques limites de notre étude, elle permet de dégager des pistes d'intervention en travail social dans le domaine de la santé mentale et de la pédagogie. Notre recherche contribue à apporter un éclairage sur le

phénomène du trouble du comportement à l'école, à travers des données qui illustrent son ampleur. Elle aide à discerner les impacts des préjugés, des jugements et des perceptions communes sur la catégorisation des élèves qui n'adhèrent pas aux normes instaurées dans le milieu.

Notre recherche dévoile aussi les possibles retombées d'une conception réductrice du trouble du comportement qui met l'accent sur les caractéristiques individuelles et les aspects familiaux, en négligeant le rôle de l'environnement scolaire dans le développement social des élèves. En ce sens, notre étude invite les professionnels du milieu ainsi que les travailleurs sociaux à se questionner sur les risques d'une vision psychologisante du phénomène, issue de la sphère médicale et des paradigmes individualistes, sur l'évaluation et l'intervention auprès des élèves en difficulté.

Pour terminer, nous souhaitons que ce mémoire serve d'assise pour des mises à jour au niveau de la formation des intervenants ou encore, pour encourager la réalisation de futurs projets de recherche participant ainsi au développement des connaissances sur le sujet du trouble du comportement chez les jeunes.

## BIBLIOGRAPHIE

ALAMI, Sophie, DESJEUX, Dominique, GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle (2009). Les méthodes qualitatives, *Presses Universitaires de France*, 128 p. [en ligne].

<https://www.cairn.info/les-methodes-qualitatives--9782130535270.htm>

ALVAREZ, Heather (2007). « The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom », *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, no. 7, p. 1113-1126

AMBROISE-GENOUD, Philippe, REICHERTS, Michael, BRODARD, Fabrice (2009). « Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire », *Revue Européenne de psychologie appliquée*, vol.59, p. 37-45

APRIL, Johanne, LAROUCHE, Helene (2007). « L'adaptation et la flexibilité d'une chercheure dans l'évolution de sa démarche méthodologique, Association pour la recherche qualitative », *Recherches Qualitatives*, vol. 26, no. 2, p. 145-168

BABAD, Elisha (1995). « "The teacher's pet" phenomenon, students' perceptions of teachers' differential behavior and students' morale », *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, no. 3, p. 361-374

BANK, Barbara, BIDDLE, Bruce, GOOD, Thomas (1980). « Sex roles, classroom instruction and reading achievement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, no. 2, p. 119-132

BANKS, Joanne, SHEVLIN, Michael, MCCOY, Selina (2012). « School matters: how context influences the identification of different types of special educational needs », *Irish Educational Studies*, vol. 31, no. 2, p. 119-138

BARIBEAU, Colette, ROYER, Chantal (2005). « Pour une légitimité des savoirs produits: critères, démarches, posture », *Recherches Qualitatives*, no.1, p. 1-6

BARIBEAU, Colette, ROYER, Chantal (2012). «L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans *Revue des sciences de l'éducation*», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, no. 1, p. 23-45

BARRY, Valérie (2015). « Des conditions pour assumer la responsabilité d'élèves présentant des troubles du comportement et de l'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 41, no.1, p. 67-89

BATTIN-PEARSON, Sara, NEWCOMB, Michael. D, ABBOTT, Robert. D, HILL, Karl. G, CATALANO, Richard. F, HAWKINS, David (2000). « Predictors of early high school dropout: A test of five theories », *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, no.3, p. 568-582

BEEKHOVEN, Sandra, DEKKERS, Hetty (2005). « Early school leaving in the lower vocational track: Triangulation of qualitative and quantitative data », *Adolescence*, vol. 40, no.157, p. 197-214

BERG, Bruce (1998). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, 3ed Edition, Boston: Allyn and Bacon, 290 p.

BERGIN, Christi, BERGIN, David (2009). « Attachment in the classroom », *Educational Psychology Review*, vol. 21, no. 2, p. 141-170

BEYDA, Sandra, ZENTALL, Sydney, FERKO, Doreen J.K (2002). « The relationship between teacher practices and the task-appropriate and social behavior of students with behavioral disorders », *Behavioral Disorders*, vol. 27, no. 3, p. 236-255

BLAIS, Mireille, MARTINEAU, Stéphane (2007). « L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, vol. 26, no.2, p. 1-18

BOURGUIGNON, David, HERMAN, Ginette (2007). « Au cœur des groupes de bas statut: La stigmatisation. », dans G. Herman, *Travail, chômage et stigmatisation: Une analyse psychosociale*, De Boeck, Bruxelles, Belgique, 34 p.

BROUSTEAU, Nadège, LE CAM, Florence (2012). « L'entretien de type qualitatif. Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode », *Sur le journalisme*, vol. 1, no. 1, p. 60-71

BUYSE, Evelien, VERSCHUEREN, Karine, VERACHTERT, Pieter, VAN DAMME, Jan (2009). « Predicting school adjustment in early elementary school: impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate », *The Elementary School Journal*, vol. 110, no. 2, p. 119-141

BYRNE, Barbara (1994). « Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers », *American Educational Research journal*, vol. 31, no. 3, p. 645-673

CAPUANO, France, BIGRAS, Marc, GAUTHIER, Manon, NORMANDEAU, Sylvie, LETARTE, Marie-Josée, PARENT, Sophie (2001). « L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation scolaire des enfants à risque de manifester des problèmes de comportement et d'apprentissage à l'école », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, no. 1, p. 195-228

CONROY, Maureen, STICHTER, Janine, DAUNIC, Ann, HAYDON, Todd (2008). « Classroom-based research in the field of emotional and behavioral disorders: Methodological issues and future research directions », *The Journal of Special Education*, vol. 41, no. 4, p. 209-222

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1978). *L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977*, Gouvernement du Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation, 272 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*, Gouvernement du Québec, 93 p.

COUTURIER, Yves (2001). *Constructions de l'intervention par des travailleuses sociales et infirmières en C.L.S.C. et possibles interdisciplinaires*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures, Université de Montréal, 450 p.

CULLINAN, Douglas, EVANS, Chan, EPSTEIN, Michael H, RYSER, Gail (2003). « Characteristics of Emotional Disturbance of Elementary School Students », *Behavioral disorders*, vol. 28, no. 2, p. 94-110

DA SILVA, Borgès (2001). « La recherche qualitative: un autre principe d'action et de communication », *Revue Médicale de l'Assurance Maladie* vol. 32 n. 2, p. 117-121

DAVIS, Heather (2003). « Conceptualizing the role and influence of student–teacher relationships on children’s social and cognitive development », *Educational Psychologist*, vol. 38, no. 4, p. 207-234

DÉLELIS, Gérald, DESOMBRE, Caroline, LACHAL, Marc, GAILLET, Françoise, ANTOINE. L, URBAN. E (2009). « Difficultés scolaires: ce qu'en disent élèves, parents et professionnels de l'éducation », *Revue de psychoéducation*, vol. 38, no.2, p. 149-167

DÉPRET, Éric, FILISETTI, Laurence (2001). « Juger et estimer la valeur d'autrui: des biais de jugement aux compétences sociales », *Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP), L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, no. 3, p. 1-19

DÉRY, Michèle, LAPALME, Mélanie, TOUPIN, Jean, VERLAAN, Pierrette, PAUZÉ, Robert (2007). « Hétérogénéité des troubles du comportement au primaire et perceptions de la situation sociale et familiale des élèves », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, no. 1, p. 109-126

DÉRY, Michèle, TOUPIN, Jean, PAUZÉ, Robert, VERLAAN, Pierrette (2004). « Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties », *The Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 49, No. 11, p. 769-775

DÉRY, Michèle, TOUPIN, Jean, PAUZÉ, Robert, VERLAAN, Pierrette (2005). « Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire », *Canadian Journal of Education*, vol. 28, no. 1&2, p. 1-23

DESOMBRE, Caroline, DELELIS, Gérald, ANTOINE, Laure, LACHAL, Marc, GAILLET, Françoise, URBAN, Eugene (2010). « Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires », *Revue française de pédagogie*, vol. 173, p. 5-18

DORAIS, Michel (1993). « Diversité et créativité en recherche qualitative », *Service Social*, vol. 42, no. 2, p. 7-27

DRISCOLL, Katherine, WANG, Lijuan, MASHBURN, Andrew, PIANTA, Robert (2011). « Fostering Supportive Teacher–Child Relationships: Intervention Implementation in a State-Funded Preschool Program », *Early Education and Development*, vol. 22, no. 4, p. 593-619

DUFORT, Francine (1992). « La théorie des interactions symboliques et les enjeux de l'entrée massive des femmes en médecine », *Recherches féministes*, vol. 5, no. 2, p. 57-78

DUHAMEL-MAPLES, Marthe (1996). « La violence en milieu scolaire: un défi pour intervenants et intervenantes », *Reflets*, vol. 2, no. 1, p. 40-57

ESPINOZA, Guadalupe, JUVONEN, Jaana (2011). « Perceptions of the School Social Context Across the Transition to Middle School: Heightened Sensitivity Among Latino Students? », *Journal of Educational Psychology*, vol. 103, no. 3, p. 749-758

FARRINGTON, David P (1989). « Early predictors of adolescent aggression and adult violence », *Spring publishing company, Violence and victims*, vol. 4, no. 2, p. 79-100

FEIL, Edward G, SEVERSON, Herbert, WALKER, Hill, (1995). « Identification of critical factors in the assessment of preschool behavior problems », *Education and treatment of children*, vol. 18, no. 3, p. 261-271

FELDMAN, Maurice, WERNER, Shannon (2002). «Collateral effects of behavioral parent training on families of children with developmental disabilities and behavior disorders», *Behavioral Interventions*, vol. 17, no. 2p. 75-83

FORTIN, Laurier, STRAYER, F. Francis (2000). « Introduction - Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, no. 1, p. 3-16

FORTIN, Laurier, PLANTE, Amélie, BRADLEY, Marie-France (2011). « Recension des écrits sur la relation enseignant-élève», *Chaire de la recherche de la Commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire*, 25 p.

FORTIN, Laurier, ROYER, Égide, POTVIN, Pierre, MARCOTTE, Diane, YERGEAU, Éric (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires », *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 36, no. 3, p. 219-231

FORTIN, Marie-Fabienne, CÔTÉ, José, FILION, Françoise (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal: Chenelière éducation, 485 p.

FORTIN, Marie-Fabienne, GAGNON, Johanne (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives*, 2e Édition, Montréal: Chenelière éducation, 632 p.

FOX, Lise, DUNLAP, Glen, CUSHING, Lisa (2002). « Early intervention, positive behavior support, and transition to school », *Journal of emotional and behavioral disorders*, vol. 10, no. 3, p. 149-157

FREDRIKSEN, Katia, RHODES, Jean (2004). « The role of teacher relationships in the lives of students », *New directions for youth development*, vol. 2004, no. 103, p. 45-54

FRIDMAN, Isaac (1995). « Student behavior patterns contributing to teacher burnout », *The Journal of Educational Research*, vol. 88, no. 5, p. 281-289

GAUDREAU, Nancy (2011). Comportements difficiles en classe: les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants, *Thèse présentée à la faculté des sciences de l'éducation*, Université Laval, Québec, 227 p.

GENOUD. P.A. BRODARD, F. REICHERTS, M (2007). « Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire », *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 59, no. 2009, p. 37-45

GOFFMAN, Erving (2009). *Stigmate, les usages sociaux du handicap*, Éditions De Minuit, 175 p.

GOODFELLOW, Mélissa, LAPALME, Mélanie, DÉRY, Michèle, LEMIEUX, Annie (2017). « Caractéristiques individuelles et familiales associées à la persistance des troubles du comportement perturbateur chez les enfants », *Enfance en difficulté*, vol. 5, p. 25-54

GOUPIL, Georgette (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 4e Édition, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation, 348 p.

GRIEVE, Ann. M (2009). « Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes », *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 9, no.3, p. 173-179

HAMRE, Bridget K, PIANTA, Robert C (2001). « Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade », *Child development*, vol. 72, no. 2, p. 625-638

HASTINGS, Richard, OAKFORD, Suzanna (2003). « Student teacher's attitudes towards the inclusion of children with special needs », *Educational Psychology*, vol. 23, no. 1, p. 87-94

HASTINGS, Richard (2005). « Staff in special education settings and behaviour problems: towards a framework for research and practice », *Educational Psychology*, vol. 23, no. 2-3, p. 207-221

HINDE, Robert (1979). *Towards understanding relationships*, European Association of Experimental Social Psychology, London; New York, 367 p.

HINSHAW, Stephen (1987). « On the distinction between attentional deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology », *Psychological Bulletin*, vol. 101, no. 3, p. 443-463

HINSHAW, Stephen (1992). « Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms », *Psychological Bulletin*, vol. 111, no. 1, p. 127-155

HUGHES, Jan, CAVELL, Timothy, JACKSON, Tammy (1999). « Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study », *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 28, no. 2, p. 173-184

IMBERT, Geneviève (2010). « L'entretien semi-directif: à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie », *Recherche en soins infirmiers*, no. 102, p. 23-34

JUSTICE, Laura, COTTONE, Elisabeth, MASHBURN, Andrew, RIMMKAUFMAN, Sara (2008). « Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: contribution of children language skills, temperamentally based attributes and gender », *Early Education and Development*, vol. 19, no. 4, p.600-621

KARZENTI, Thierry, SAVOIE ZAJC, Lorraine (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*, [en ligne].

<https://web-b-ebshost-com.proxy.bib.uottawa.ca/ehost/ebookviewer/ebook?sid=555e403d-63a4-48bc-93a9-b97e4f321295%40pdc-v-sessmgr01&vid=0&format=EB>

KAUFFMAN, James, LANDRUM, Timothy (2013). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*, Boston: Pearson, 459 p.

KESNER, John E (2000). « Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships », *Journal of School Psychology*, vol. 38, no. 2, p. 133–149

KOHN, Laurence, CHRISTIAENS, Wendy (2014). « Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé: Apports et croyances », *Reflets et Perspectives de la Vie Économique*, vol.4, (Tome LIII), p. 67-82

KUPERMAN, Samuel, CHAN, Grace, KRAMER, John. R, BIERUT, Laura, BUCHOLZ, Kathleen. K, FOX, Louis, HESSELBROCK, Victor, NUMBERGER, John, REICH, Theodore, REICH, Wendy, SCHUCKIT, Marc. A (2005). « Relationship of age of first drink to child behavioral problems and family psychopathology », *Alcoholism: Clinical and experimental research*, vol. 29, no.10, p. 1869-1876

LACAZE, Lionel (2013). « L'interactionnisme de Blumer revisité », *Sociétés*, vol. 3, no. 121, p.41-52

LAPALME, Mélanie, DÉRY, Michèle (2008). « Caractéristiques associées au trouble oppositionnel, au trouble des conduites et à leur cooccurrence », *Santé mentale au Québec*, vol. 33, no. 2, p. 185-206

LAPALME, Mélanie, PICAROU, Katherine, LETARTE, Marie-Josée, PAQUETTE, Geneviève, DÉRY, Michèle, VERLAAN, Pierrette (2018). « Les problèmes de comportement à l'enfance et les problèmes dépressifs: rôle du rejet social, des interactions parent-enfant et des difficultés scolaires », *Revue de Psychoéducation*, vol. 47, no. 1, p. 87-110

LAVENTURE, Myriam, DÉRY, Michèle, PAUZÉ, Robert (2006). « Gravité de la consommation de psychotropes des adolescents ayant un trouble des conduites », *Criminologie*, vol. 39, no. 2, p. 165-188

LESSARD, Anne, FORTIN, Laurier, BUTLER-KISBER, Lynn, MARCOTTE, Diane (2014). « Analysing the discourse of dropouts and resilient students », *The Journal of Educational Research*, vol. 107, no. 2, p. 103-110

LESSARD, Anne, SHMIDT, Sylvie (2011). « Recension des écrits sur la gestion de classe », *Université de Sherbrooke*, 22 p.

LIZOTTE, Shelbie, DÉRY, Michèle, VERLAAN, Pierrette (2008). « Caractéristiques familiales d'élèves du primaire ayant des troubles extériorisés et intériorisés », *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, vol. 11, no. 2, p. 189-204

LLOYED, Gwynedd, STEAD, Joan, KENDRICK, Andrew (2003). « Joined-up approaches to prevent school exclusion », *Emotional and behavioural difficulties*, vol. 8, no. 1, p. 77-91

LOEBER R, DISHION, T (1983). « Early predictors of male delinquency: A review », *Psychological Bulletin*, Vol. 94, No. 1, p. 68-99

MALMBERG, Lars-Erik, HAGGER, Hazel (2009). « Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 79, no. 4, p. 677-694

MASSÉ, Line, DESBIENS, Nadia, LANARIS, Catherine (2006). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*, 2e Édition, Gaëtan Morin, Montréal, 394 p.

MASSÉ, Line, COUTURE, Caroline, ANCIAUX, Valentine (2010). « Connaissances et croyances des intervenants des milieux scolaires, de la santé et des services sociaux à l'égard du trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité », *Santé mentale au Québec*, vol. 35, no. 1, p. 153-179

MASSÉ, Line, VERRET, Claudia, GAUDREAU, Nancy, NADEAU, Marie-France (2014). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place*, Fonds de recherche Société et Culture, Québec, 62 p.

MASSÉ, Line, BÉGIN, Jean-Yves, COUTURE, Caroline, PLOUFFE-LEBOEUF, Thomas, BEAULIEU-LESSARD, Myriam, TREMBLAY, Jonathan (2015). « Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement », *Éducation et francophonie*, vol. 43, no. 2, p. 179-200

MATTISSON, Richard E, GADOW, Kenneth D, SPRAFKIN, Joyce, NOLAN, Edith E (2002). « Discriminant validity of a DSM-IV-Based teacher checklist: comparison of regular and special education students », *Behavioral disorders*, vol. 27, no. 4, p. 304-316

MAYER, Roy (1995). « Preventing antisocial behavior in the schools », *Journal of applied behavior analysis*, vol. 28, no. 4, p. 467-478

MCINTYRE, L.L (2008). « Adapting Webster-Stratton's incredible years parent training for children with developmental delay: findings from a treatment group only study », *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 52, no. 12, p. 1176-1192

MCNEELY, Clea, FALCI, Christina (2004). « Scholl connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of school belonging and school support », *The Journal of school health*, vol. 74, no. 7, p. 284-292

MÉNARD, Charlette (2007). *Les représentations sociales des troubles du comportement d'élèves du secondaire fréquentant une classe d'accueil: points de vue d'enseignants, de la direction, de parents et d'élèves*, Mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal, 259 p.

MERTON, Robert King (1948). « The self-fulfilling prophecy », *Antioch Review*, vol.8, no.2, p.193-210

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DES SPORTS (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, Gouvernement du Québec, 26 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*, Gouvernement du Québec, [en ligne].

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2012). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Gouvernement du Québec, [en ligne].

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/statistiques\\_education\\_2012.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_2012.pdf)

MUCCHIELLI, Alex (2005). « Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains », *Recherches qualitatives*, no.1, p. 7-40

NADEAU, Marie-France, NORMANDEAU, Sylvie, MASSÉ, Line (2015). «TDAH et interventions scolaires efficaces: fondements et principes d'un programme de consultation individuelle », *Revue de psychoéducation*, vol.44, no.1, p. 1-23

NÉGURA, Lilian (2006). « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *Théories et Recherches*, [en ligne].

<https://journals.openedition.org/sociologies/993?lang=en#quotation>

NÉLISSE, Claude (1993). « L'intervention : une surcharge du sens de l'action professionnelle », *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 69, no. 29, p. 167-181

OPT, Susan K, GRING, Mark Andrew (2009). *The rhetoric of social intervention an introduction*, SAGE, London, [en ligne].

<http://dx.doi.org.proxy.bib.uottawa.ca/10.4135/9781452274935.n1>

PADGETT, Deborah K. (2009). « Qualitative and mixed methods in social work knowledge development », *Social Work*, vol. 54, no. 2, p. 101-105

PAILLÉ, Pierre, MUCCHIELLI, Alex (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Collin, 424 p. [en ligne].

<https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045.htm#>

PANAK, William. F, GARBER, Judy (1992). « Role of aggression, rejection, and attributions in the prediction of depression in children », *Development and Psychopathology*, vol.4, no. 1, p. 145-165

PAQUIN, Louis-Claude (2014). *Méthodologie de la recherche-crédation*, [en ligne].  
[http://lcpaquin.com/methoRC/MethoRC\\_methodologie.pdf](http://lcpaquin.com/methoRC/MethoRC_methodologie.pdf)

PARIZOT, Isabelle (2012). « L'enquête par questionnaire », *l'Enquête sociologique*, p. 93-113, [en ligne].

<https://www-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/l-enquete-sociologique--9782130608738-page-93.htm>

PETITCLERC, Amélie, TREMBLAY, E Richard (2009). « Childhood Disruptive Behaviour Disorders: Review of Their Origin, Development, and Prevention », *The Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 54, no. 4, p. 222-231

PIANTA, Robert. C, STEINBERG, Michael. S, ROLLINS, Kristin. B (1995). « The first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment », *Development and psychopathology*, vol.7, no. 2, p. 295-312

POTVIN, Pierre, LAPOINTE, Jean-René (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*, Le Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ), Québec (QC), 93 p.

POTVIN, Pierre, ROUSSEAU, Romain (1993). « Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, no. 4, p. 747-769

POULOU, Maria, NORWICH, Brahm (2000). Teacher's causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties, *British Journal of Educational Psychology*, vol. 70, no. 4, p. 559-581

POUPART, J, RAINS, Prudence, PIRES, Alvaro, p (1983). « Les méthodes qualitatives et la sociologie américaine », *Déviance et société*, vol.7, no.1, p. 63-91

POUPART, Jean (2011). « Tradition de Chicago et interactionnisme: des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance », *Recherches qualitatives*, vol. 30, no.1, p. 178-199

POURTOIS. M, Jean-Pierre (1993). « Huberman (A. Michael) et Miles (B. Matthew). — Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes [compte rendu] », *Revue française de pédagogie*, no. 105, p. 132-134

QUAY, Herbert, HOGAN, Anne (1999). *Handbook of disruptive behavior disorders*, New York: Kluwer Academic-Plenum Publishers, 695 p.

REID, Robert, GONZALEZ, Jorge E, NORDNESS, Philip D, TROUT, Alexandra, EPSTEIN, Michael H (2004). « A meta-analysis of the academic status of students with emotional/behavioral disturbance », *The Journal of Special Education*, vol. 38, no.3, P. 130-143

RICHER, Marie-Claude, LETARTE, Marie-Josée, NORMANDEAU, Sylvie (2012). « Caractéristiques familiales associées aux trois profils du trouble déficitaire de l'attention / hyperactivité chez les enfants âgés de 6 à 9 ans », *Enfance en difficulté*, vol.1, p. 145-166

ROSKAM, I. KINOO, P. NASSOGNE, M-C (2007). « L'enfant avec troubles externalisés du comportement : approche épigénétique et développementale », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 55, no 4, p. 204–213

ROSKAM, Isabelle (2015). « Accompagner les enfants dits "difficiles" en milieu scolaire », *Revue de psychoéducation*, vol. 44, no. 2, p. 351-381

ROYER, Chantal, BARIBEAU, Colette, DUCHESNE, Audrey (2009). « Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec: où en sommes-nous? Un panorama des usages », *Recherches Qualitatives*, no.7, p. 64-79

SABORNIE, Edward J, CULLINAN, Douglas, OSBORNE, Susan S, BROCK, Lynne B (2005). « Intellectual, academic, and behavioral functioning of students with high-incidence disabilities: A cross-categorical meta-analysis », *Exceptional children*, vol. 72, no. 1, p. 47-63

SAVARIA, Michèle (2013). *Difficultés perçues par les enseignants du primaire au Québec et valeur prédictive de celle-ci sur l'engagement professionnel des enseignants*, Thèse de Doctorat, Université de Sherbrooke, 193 p.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2007). « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? », *Recherches Qualitatives*, no.5, p. 99-111

SHAUDER, Claude (2008). « Pourquoi une telle prévention contre la prédiction en psychiatrie? », *L'information psychiatrique*, vol. 86, no. 6, p. 561-568

SHERNOFF, Élisabeth, MEHTA, Tara G, ATKINS, Marc S, TORF, Raechel, SPENCER, Jordan (2011). « A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers », *School mental health*, vol. 3, no. 2, p. 59-69

SPINRAD, Tracy, EISENBERG, Nancy, CUMBERLAND, Amanda, FABES, Richard, VALIENTE, Carlos, SHEPARD, Stephanie, REISER, Mark, LOSOYA, Sandra, GUTHRIE, Ivanna (2006). « Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study », *Emotion*, vol. 6, no. 3, p. 498-510

SPITL, Jantine, KOOMEN, Helma, THIJSS, Jochem.T (2011). « Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships », *Educ Psychol Rev*, no. 23, p. 457-477

SUTHERLAND, Kevin, LEWIS-PALMER, Teri, STICHTER, Janine, MORGAN, Paul (2008). « Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders », *The Journal of Special Education*, vol. 41, no. 4, p. 223-233

TOUPIN, Jean, PAUZÉ, Robert, YERGEAU, Éric, DÉRY, Michèle, FORTIN, Laurier, MERCIER, Henri (2003). « Enfants manifestant un trouble des conduites et utilisant des services psychoéducatifs: un portrait social, familial et psychologique », *Santé mentale au Québec*, vol. 28, no. 1, p. 232-257

TOUPIN, Jean, DÉRY, Michèle, PAUZÉ, Robert, MERCIER, Henri, FORTIN, Laurier (2000). « Cognitive and familial contributions to conduct disorder in children », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 41, no. 3, p. 333-344

TREMBLAY, Richard, PIHL, Robert O, VITARO, Frank, DOBKIN, Patricia (1994). « Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior », *Archives of General Psychiatry*, vol. 51, no. 9, p.732-739

TREMBLAY, Richard, ROYER, Égide (1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*, Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec, 89 p.

TSOULOUPAS, Costas, CARSON, Russell, MATTHEWS, Russell, GRAWITCH, Matthew, BARBER, Larissa (2010). « Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation », *Educational psychology*, vol. 30, no. 2, p. 173-189

URBAIN-GAUTHIER, Nadine, WENDLAND, Jacqueline (2017). « L'agressivité excessive chez le jeune enfant: étude des troubles cliniques et des attitudes parentales », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 38, no. 2, p. 203-228

VAN REUSEN, Anthony, SHOHO, Alan, BARKER, Kimberly (2000). « High school teacher attitudes toward inclusion », *The High School Journal*, vol. 84, no. 2, p. 7-20

VIENNE, Philippe (2004). « Au-delà du stigmat : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Éducation et Sociétés*, vol. 1, no. 13, p. 177-192

VINCENT, Guy (2008). « La socialisation démocratique contre la forme scolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 36, no. 2, p. 47-62

VITARO, Frank, RORIVE, Muriel, ZOCCOLILLO, Mark, ROMANO, Elisa, TREMBLAY, Richard. E (2001). « Consommation de substances psychoactives, troubles du comportement et sentiments dépressifs à l'adolescence », *Santé mentale au Québec*, vol. 26, no. 2, p. 106-131

WANLIN, Philippe (2007). « L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels », *Recherches Qualitatives*, no. 3, p. 243-271

WELLS, Edward (1978). « Theories of deviance and the self-concept », *Social psychology*, vol. 41, no. 3, p.189-204

WENTZEL, Kathryn (1997). « Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring », *Journal of educational psychology*, vol. 89, no. 3, p. 411-419



Université d'Ottawa University of Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

Ottawa, le 5 avril 2020

Amel Khaznaji  
École de service social  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa  
[akhaz067@uottawa.ca](mailto:akhaz067@uottawa.ca)

Marguerite Soulière  
École de service social  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa  
120, Université  
Ottawa, ON K1N 6N5

**RE: Le trouble du comportement chez les élèves du primaire (# S-03-20-5550)**

Chères Madame Khaznaji et Professeure Soulière,

Les membres du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) en sciences sociales et humanités ont évalué la demande d'approbation éthique de votre projet de recherche et apprécient sa qualité. Ils vous invitent à apporter quelques clarifications et modifications. Veuillez prendre note que vous ne pouvez pas avoir de contact avec les participants humains avant d'avoir obtenu un certificat d'approbation éthique finale.

**1) Formulaire de demande**

- a) Vu les lignes directrices de l'Université d'Ottawa, qui interdisent la recherche en personne en raison de la pandémie actuelle de COVID-19, veuillez expliquer à la question 1.1 de la demande si le projet se poursuivra avec des révisions ou s'il sera suspendu. Si vous prévoyez d'aller de l'avant pendant la pandémie, veuillez revoir votre demande afin de décrire les changements qui seront apportés (i) aux processus de recrutement et/ou de consentement, (ii) aux techniques de collecte des données et (iii) aux documents à fournir aux participants. Ces modifications doivent être ajoutées dans chaque section appropriée de la demande. Veuillez utiliser le sous-titre « mesures COVID-19 ».
- Pour les conseils de l'Université d'Ottawa pendant la pandémie de COVID-19, voir : <https://recherche.uottawa.ca/deontologie/>
- Pour les lignes directrices sur la recherche sur le campus, voir : <https://recherche.uottawa.ca/recherche-critique-periode-sensible-recherche>
- b) Section 4.1 : Les ressources fournies en annexe du formulaire de consentement sont à Ottawa alors que vous recrutez les participants dans des écoles du Québec. Quelles sont les raisons pour lesquelles vous ne donnez pas des ressources du Québec.
- c) Section 5.1 : Veuillez prendre note que la liste de correspondance entre les noms et des pseudonymes et les données ne doivent pas être gardées au même endroit.
- d) Sections 6.5 et 6.8 : Vu la facilité avec laquelle on peut perdre un téléphone, veuillez ne pas y garder des données. Veuillez donc les effacer du téléphone une fois qu'elles sont transférées sur l'ordinateur.

550, rue Cumberland Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada 550 Cumberland Street Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • Téléc./Fax 613-562-5338  
<http://www.research.uottawa.ca/ethics/index.html>

**2) Textes de recrutement**

- a) Veuillez mentionner le critère de premier venu, premier servi dans la lettre aux participants potentiels.
- b) Aussi bien dans les textes de recrutement que le formulaire de consentement, veuillez mentionner le questionnaire à remplir.
- c) Sur l'affiche, le troisième critère d'inclusion ne correspond pas tout à fait à celui qui figure à la section 2.1 de la demande. Quelqu'un qui, dans le passé, a enseigné dans une école du Québec peut se considérer comme éligible puisqu'il a l'expérience mentionnée. Veuillez revoir l'information.
- d) Veuillez plutôt écrire que le projet a reçu l'approbation éthique du comité d'éthique de la recherche.

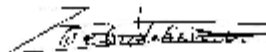
**3) Formulaire de consentement**

- a) Veuillez revoir la durée de la période de conservation des données, car elle ne correspond pas à celle mentionnée dans la demande. Veuillez revoir l'information fournie à ce sujet dans le guide d'entrevue. Vous y écrivez que « tous les enregistrements et les documents papier seront détruits » après le dépôt du mémoire.
- b) Veuillez retirer le passage suivant : « Cependant, il est de notre responsabilité de vous informer que la confidentialité peut être brisée si nous estimons, suite à vos révélations, que vous présentez un danger pour vous-même ou pour les autres. »
- c) Dans la mesure où vous passez également par les directions pour transmettre le texte de recrutement aux enseignants, veuillez mentionner dans le paragraphe sur la participation volontaire que l'étude est indépendante de la commission scolaire et de l'école et que par conséquent la non-participation ou le retrait n'aura aucun impact sur leur emploi.

**Veillez répondre à travers le système eReviews en fournissant les informations et/ou en apportant les modifications demandées dans les sections appropriées du formulaire de demande. Si des modifications ont été apportées aux documents annexes, veuillez les surligner.**

Si vous avez des questions, vous pouvez m'écrire à [gzonzo@uottawa.ca](mailto:gzonzo@uottawa.ca) ou me téléphoner au 613-562-5800, poste 1682.

Veillez agréer mes considérations sincères.



Germain Zongo  
Responsable de l'éthique de la recherche  
Pour la Dre Barbara Graves, Présidente du CÉR en  
Sciences sociales et humanités

## **ANNEXE B**

### **Lettre d'information aux enseignants sur la participation à un projet de recherche sur le trouble du comportement chez les élèves**

Cher enseignant / Chère enseignante:

Dans le cadre de la poursuite de mes études universitaires, j'effectue une recherche sur le trouble du comportement chez les élèves de l'enseignement primaire.

Afin d'approfondir les connaissances sur le phénomène selon le point de vue des enseignants et d'examiner l'impact du contexte scolaire, de la relation maître-élève et des interventions sur le développement ou la réduction des comportements problématiques à l'école, j'envisage de faire des entrevues individuelles d'une durée de 60 à 90 minutes via une application de vidéoconférence (Zoom ou TEAMS). Ces entrevues seront réalisées à distance afin de respecter les mesures de distanciation sociale liées au contexte actuel. En outre, elles seront enregistrées en format Audio. Je tiens à vous préciser que la date et l'heure des entrevues seront à votre discrétion.

Je vous rappelle que cette recherche pourra contribuer à la mise en place de programmes d'intervention dont le but est de mieux outiller les enseignants et venir en aide aux élèves en difficulté.

Ce projet est supervisé par la professeure Marguerite Soulière de la Faculté des sciences Sociales de l'Université d'Ottawa. Il a reçu l'approbation éthique du comité d'éthique de la recherche.

#### **Note sur la non-obligation de participer et sur la confidentialité des renseignements obtenus**

Vous êtes tout à fait libre d'accepter ou de refuser de participer à la recherche. Seules les personnes qui enseignent ou qui ont déjà enseigné au préscolaire ou au primaire dans des écoles publiques régulières au Québec, à temps plein ou à temps partiel et qui vivent ou qui ont déjà vécu une expérience avec un ou plusieurs élèves présentant un trouble du comportement (avec ou sans diagnostic), sont invités à participer à ce projet de recherche.

Je tiens à vous confirmer que votre participation est volontaire et que les informations recueillies (enregistrements audio + transcriptions), resteront confidentielles et qu'en aucun moment elles ne pourront être utilisées à des fins autres que celles de l'étude.

À la place des noms, des pseudonymes seront attribués et ce, dans la but d'assurer votre anonymat. En outre, ni le nom de l'établissement scolaire, ni son emplacement ne seront divulgués dans la recherche.

Le processus de sélection s'effectuera selon le principe du premier arrivé, premier servi. Je communiquerai avec les premières personnes qui vont manifester leurs intérêts pour participer à la recherche.

**Pour plus d'informations, n'hésitez pas à me contacter par courriel:  
akhaz067@uottawa.ca**

Je vous remercie de l'attention que vous portez à ma demande.

Amel Khaznaji

Étudiante à la maîtrise en service social

Université d'Ottawa

## ANNEXE C

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre de l'étude:**

**Le trouble du comportement chez les élèves de l'enseignement primaire**

**Nom du chercheur:** Amel Khaznaji, candidate à la maîtrise en service social

Faculté des sciences sociales

Courriel: akhaz067@uottawa.ca

Numéro de téléphone: 613-581-9594

**Superviseur:** Marguerite Soulière, PhD Anthropologie

Professeur agrégé, à l'école de service social

Faculté des sciences sociales

Courriel: Marguerite.Souliere@uottawa.ca

Numéro de téléphone: 613-562-5800 poste. 6390

Vous êtes invités à participer à l'étude de recherche menée par l'étudiante Amel Khaznaji, sous la direction de Marguerite Soulière, pour un mémoire de Maîtrise en Service Social

**But de l'étude:** Cette étude vise l'approfondissement des connaissances sur le trouble du comportement selon le point de vue des enseignants, en examinant comment leurs attitudes, le contexte scolaire et les interventions adoptées peuvent entraîner des impacts sur le développement ou la réduction du phénomène. Cette étude permettra également de développer des programmes d'intervention pour venir en aide aux élèves en difficulté. Enfin, cette recherche est menée pour répondre à l'exigence de compléter un mémoire pour le programme de maîtrise en travail social de l'Université d'Ottawa.

**Participation:** Votre participation consistera essentiellement à assister à un entretien qui durera entre 60 et 90 minutes. L'entretien se déroulera à distance via une application de vidéoconférence, à la date et à l'heure convenues entre la chercheuse et le/la participant.e. Durant l'entretien, vous êtes invitée à discuter de votre expérience avec des élèves présentant un trouble du comportement. Nous portons à votre connaissance que l'entretien sera enregistré en audio et que les données seront transcrites et analysées.

**Risques:** Votre participation à cette étude vous implique de fournir des informations de nature personnelle et professionnelle. Il est donc possible d'éprouver des émotions désagréables. La révélation de certaines expériences peuvent être délicates et même difficiles à exprimer. Nous portons à votre connaissance que nous ferons de notre mieux pour minimiser les risques d'inconfort

ou de malaise. Par conséquent, vous pouvez demander d'avoir des pauses tout au long de l'entrevue. Vous pouvez même vous retirer de l'entretien et annuler votre consentement à n'importe quelle étape du processus de la recherche.

Si vous retirez votre consentement, sachez que les informations partagées ne seront pas utilisées et que nous procéderons à leur élimination en totalité. Nous veillerons également à vous fournir le numéro d'Info Service qui offre une intervention de crise par téléphone 24/24 et 7 jours/7 dans la région de Gatineau. Ce service assure également une intervention dans le milieu.

**Avantages:** Votre participation à cette recherche peut aider à améliorer les connaissances sur le trouble du comportement et sur les stratégies adoptées pour le contrer. Grâce à votre participation, vous pouvez nous aider à faire avancer les connaissances sur un phénomène en augmentation. Ainsi, en apportant votre contribution, des alternatives efficaces destinées aux enseignants et aux élèves pourront être développées. La mise sur pied de nouveaux programmes d'intervention pourront en effet, aider les élèves en prévenant et en traitant leurs difficultés comportementales. Par conséquent, les impacts sur le développement socio-affectif et sur la réussite scolaire et sociale de ces élèves seront atténués. Aussi, votre participation peut avoir des retombées positives sur le plan individuel et vous amener à approfondir vos connaissances sur les techniques efficaces pour intervenir auprès d'élèves présentant des comportements difficiles.

**Confidentialité et anonymat:** La chercheuse vous assure que les informations que vous partagerez resteront strictement confidentielles et que le contenu ne sera utilisé qu'aux fins du projet de recherche. La chercheuse vous garantit que votre confidentialité sera protégée par la sauvegarde et le stockage des documents de manière sécurisée et que les données recueillies seront totalement supprimées après leur utilisation. Les documents de recherche seront conservés pendant cinq ans, à partir de la date prévue du dépôt du mémoire. La chercheuse vous certifie que le rapport final ne contiendra aucune information pouvant vous identifier que ce soit d'une façon directe ou indirecte.

**L'anonymat:** Votre anonymat sera protégé de la manière suivante:

- Votre nom ne sera associé à aucune des données collectées.
- Un pseudonyme vous sera attribué pour identifier votre participation et vos propos
- Aucune information d'identification ne sera partagée dans le rapport final de ce projet
- Même s'il existe toujours un risque associé au partage des résultats de l'entretien dans le rapport final, votre nom, votre fonction, vos années d'expérience professionnelle, ne seront pas associés aux parties d'entrevue partagée dans le rapport.

**Conservation des données:** Les données recueillies, telles que les enregistrements audio, les transcriptions des entrevues enregistrées et toutes les notes supplémentaires prises par la chercheuse seront conservées de manière sécurisée. Tous les documents papier seront conservés dans une armoire verrouillée. Les documents électroniques seront conservés sur un ordinateur de bureau, protégé par mot de passe et les fichiers seront également protégés par mot de passe. Seuls la chercheuse principale et sa superviseure auront accès à ces données. Ces informations seront conservées pendant cinq ans. La période de conservation commence au moment du dépôt prévu du mémoire. Une fois ce temps écoulé, les données seront totalement détruites.

**Participation volontaire:** Vous êtes libre de participer ou non à cette recherche. Vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans être obligé d'expliquer pourquoi et sans subir de préjudices. Si vous choisissez de vous retirer de l'étude, toutes les données recueillies seront éliminées, soit en déchiquetant les documents papier ou en supprimant en toute sécurité les documents électroniques.

**Acceptation:**

Je soussigné, ....., accepte de participer à la recherche menée par Amel Khaznaji, étudiante à l'École de service social de la Faculté des sciences sociales de l'Université d'Ottawa et supervisée par Marguerite Soulière, professeure dans la même institution.

Si vous avez des questions concernant l'étude, vous pouvez contacter la chercheuse ou son superviseur.

Si vous avez des questions concernant la conduite éthique de cette étude, vous pouvez contacter l'agent de protocole pour l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, Ottawa, ON K1N 6N5

Tél .: (613) 562-5387

Courriel: [ethique@uottawa.ca](mailto:ethique@uottawa.ca)

Cette recherche a exigé deux formulaires de consentement. Le premier a été remis à la personne participante. Le second est gardé par la chercheuse.

Signature du participant:

Date:

Signature du chercheur:

Date: