

# Formation et profession

**Bulletin du CRIFPE**

Centre de recherche interuniversitaire  
sur la formation et la profession enseignante

---

## Rencontre avec *Égide Royer*

Les troubles de comportement externalisés : de l'étiologie à l'intervention différentielle

---

Les défis de la formation initiale et continue  
dans l'intervention auprès des jeunes en difficultés de comportement

---

---

## Dossier

L'éducation des élèves présentant des difficultés de comportement

Sous la responsabilité de Nadia Desbiens

- 2 **Mot du directeur**  
*Thierry Karsenti*
- 4 **DOSSIER**
- 4 L'éducation des élèves  
présentant des difficultés de comportement  
*Nadia Desbiens*
- 6 Rencontre avec Égide Royer  
*Nadia Desbiens*
- 12 Les troubles de comportement externalisés :  
de l'étiologie à l'intervention différentielle  
*Isabelle Plante, Jean Bélanger*
- 16 Soutien au comportement positif (SCP) : un système  
efficace pour la prévention des difficultés  
comportementales  
*Steve Bissonnette, Carl Bouchard, Normand St-Georges*
- 20 Les défis de la formation initiale et continue dans  
l'intervention auprès des jeunes en difficulté de  
comportement  
*Nadia Desbiens, François Bowen*
- 24 La pratique du sport pour les élèves en trouble  
de comportement : une fausse balle ou un coup sûr?  
*Martin Gendron, Éric Dugas*
- 28 Un élève en difficulté de comportement...  
un enseignant en difficulté d'enseignement!  
« Le programme Répit-Transit »  
*Robert Turbide*
- 31 **RECENSION**  
*Jérôme St-Amand*
- 33 **CHRONIQUE SUR LES PROFESSIONS EN ÉDUCTION**  
Changements institutionnels, culturels et  
épistémologiques. Des défis pour la formation  
et la pratique des enseignants?  
*Louis LeVasseur*
- 35 **CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE  
EN ENSEIGNEMENT**  
Lorsqu'un problème éthique se présente  
en période d'insertion professionnelle  
*Lise-Anne St-Vincent*
- 38 **CHRONIQUE SUR L'INTERVENTION ÉDUCATIVE**  
Formation didactique des maîtres à l'enseignement  
des mathématiques : questions persistantes  
*Helena Boublil-Ekimova*
- 41 **CHRONIQUE DE LA RECHERCHE ÉTUDIANTE**  
Les difficultés d'apprentissage du français chez les  
étudiants chinois : le rôle de l'enseignant  
*Song Ying*
- 43 **CHRONIQUE INTERNATIONALE**  
Création d'un département d'éducation à l'Université  
technologique du Paraná, campus de Curitiba (UTFPR)  
*Adriana Maria Wan Stadnik*
- 45 **VIENT DE PARAÎTRE**  
*Julie-Christine Gagné*

## Le bulletin du CRIFPE

est publié par le Centre de recherche  
interuniversitaire sur la formation  
et la profession enseignante

### Comité de rédaction

Jean-François Desbiens	U. de Sherbrooke
Stéphane Martineau	UQTR
Denis Simard	U. Laval

### Adjointe à la production

Sophie Goyer	U. de Montréal
--------------	----------------

### Responsables des chroniques

Jean-François Cardin	U. Laval
Anthony Cerqua	U. Laval
Thierry Karsenti	U. de Montréal
Louis LeVasseur	U. Laval
Marie-Andrée Lord	U. Laval
Stéphane Martineau	UQTR

### Collaboration spéciale

Jean Bélanger	UQAM
Steve Bissonnette	UQO
Helena Boublil-Ekimova	U. Laval
Carl Bouchard	UQO
François Bowen	U. de Montréal
Nadia Desbiens	U. de Montréal
Éric Dugas	U. Paris Descartes
Julie-Christine Gagné	CRIFPE Laval
Martin Gendron	UQAR
Thierry Karsenti	U. de Montréal
Louis LeVasseur	U. Laval
Isabelle Plante	UQAM
Jérôme St-Amand	U. de Montréal
Normand St-Georges	UQO
Lise-Anne St-Vincent	UQTR
Adriana Maria Wan Stadnik	UTFPR
Robert Turbide	CSPJ
Song Ying	U. Tsinghua

### Révision linguistique

Monique Paquin

### Correction des épreuves

Valérie Drouin	U. de Montréal
----------------	----------------

### Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté	U. Laval
-------------	----------

Tous les textes sont soumis à un comité de lecture.

ISSN 1718-8237

Cette publication est rendue possible grâce au financement  
des Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC)



Tous les textes sont publiés sous une licence Creative Commons,  
version 2.0 Canada, catégorie Paternité – Pas de modification.

Pour tous commentaires ou questions, veuillez vous  
adresser au comité de rédaction à l'adresse suivante :  
[formationprofession@scedu.umontreal.ca](mailto:formationprofession@scedu.umontreal.ca)

# Mot du directeur

## Hommage au Pr Claude Lessard, nouveau président du Conseil supérieur de l'éducation

Thierry KARSENTI  
Directeur du CRIFPE



À l'aube de ses 20 ans, le CRIFPE se voit privé – partiellement du moins – de l'un de ses membres fondateurs. En effet, le Pr Claude Lessard a accepté de présider le Conseil supérieur de l'éducation. Nous avons décidé de consacrer la une de ce bulletin *Formation et profession* au Pr Lessard pour souligner son impact majeur sur l'évolution du CRIFPE.

Après avoir complété des études doctorales en éducation à l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) de l'Université de Toronto, le Pr Lessard a enseigné à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, de 1970 à 1973. Puis, il a occupé diverses fonctions à l'Université de Montréal : professeur, directeur de programmes, vice-doyen à la recherche, et même doyen, de 1991 à 1995. En 1997-1998, il a aussi été chroniqueur pour *Le Devoir*. Il a occupé la fonction de directeur du Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation (LABRIPROF, un des trois laboratoires qui ont posé les fondements du CRIFPE) de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal pendant *une douzaine* d'années. Il a également été responsable du doctorat en sciences humaines appliquées de la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal.

Il est important de souligner que les compétences en recherche du Pr Lessard sont tout à fait exceptionnelles. Tout d'abord, il fait montre d'une capacité de synthèse et d'analyse remarquable. Il possède aussi l'expérience, la rigueur intellectuelle et morale, et la détermination sans lesquelles il est impossible non seulement d'achever

un projet entrepris, mais aussi de l'élever à une certaine hauteur. Quand on parle de la vaste expérience du Pr Lessard, il faut rappeler l'enquête majeure qu'il a menée à la fin des années 70 auprès des enseignants du primaire et du secondaire du Québec, à la demande de la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation de l'époque, et en collaboration avec Paul Valois, Roger Cormier et Louis Toupin. Cette recherche visait à mieux comprendre les nouvelles générations d'enseignants (celles des années 60 et 70). Les résultats de cette recherche ont été publiés dans de nombreuses revues scientifiques.

Le Pr Claude Lessard a aussi été l'un des premiers lauréats d'une chaire de recherche en sciences humaines à l'Université de Montréal, en 2001, la Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation. Au CRIFPE, il a occupé les fonctions de codirecteur et de membre du Bureau de direction de 1995 à 2008. Il a également fait partie de l'équipe des Grands travaux de recherche concertée, financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Sa grande implication au sein du CRIFPE lui a notamment permis de contribuer grandement au développement de la professionnalisation de la formation et de l'enseignement. Adeptes d'une démarche compréhensive, le Pr Lessard a développé une pensée critique sur l'enseignement sans jamais se désolidariser des acteurs du terrain scolaire. Dans notre Centre, il s'est particulièrement intéressé à la sociologie et à la psychosociologie du travail enseignant et du corps enseignant, à l'analyse des politiques éducatives et du changement en éducation, et à l'éducation comparée. Il a également travaillé sur la professionnalisation de la formation et de l'enseignement, la gouvernance en éducation, la fonction de conseiller pédagogique et l'analyse du travail enseignant. Il a publié, seul ou avec d'autres collègues, plus d'une centaine d'articles, de rapports de recherches, de chapitres de livres et de livres. Ses publications ont remporté plusieurs prix, dont le prix Audet-Allard pour le meilleur ouvrage traitant des fondements de l'éducation au Canada (rédigé avec Maurice Tardif).

Le Pr Lessard possède également une culture générale riche et étendue. Il est, en fait, un des chercheurs les plus connus en sciences de l'éducation au Québec, au Canada, voire dans l'ensemble de la Francophonie. Son rayonnement est immense et son expertise scientifique a été reconnue par plusieurs prix et participations à divers

comités scientifiques nationaux et internationaux. Il a également collaboré à de nombreux projets internationaux, notamment en Haïti, au Cameroun, au Sénégal, en République du Congo, en Guinée, au Mexique, en Suisse, en France et en Belgique, pour n'en nommer que quelques-uns.

Pour terminer, au-delà de ces qualités de chercheur, j'aimerais souligner les qualités humaines du Pr Lessard. Tout le monde sait qu'il est d'un commerce agréable. Claude est avant tout un joueur d'équipe, un rassembleur qui ne ménagera aucun effort pour que tous se sentent bien dans un groupe, et ce, malgré le maelstrom des responsabilités qu'il occupait parfois. Ses conseils aussi sont fort précieux et il sait bien allier rigueur intellectuelle et qualités relationnelles, qu'il travaille avec ses collègues ou avec ses étudiants. Combien de fois ses étudiants sont-ils allés le voir pour lui demander conseil? Combien de fois suis-je moi-même allé le voir? C'est impossible à chiffrer, tellement Claude nous a tous aidés au cours des dernières années.

Toutes ces réalisations, toutes ces qualités humaines lui ont valu d'être élu à l'Académie des lettres et des sciences humaines (Société royale du Canada) puis, plus récemment, d'être nommé à la présidence du Conseil supérieur de l'éducation. Au lieu de penser que nous perdons un de nos membres fondateurs, il nous faut plutôt évoquer, plus positivement, comme Claude sait si bien le faire, le fait qu'en acceptant la présidence du Conseil supérieur de l'éducation, il continuera à œuvrer pour les sciences de l'éducation au Québec, pendant quatre ou cinq années encore. Voilà un autre succès pour lui, pour le CRIFPE, et surtout pour tous les acteurs de l'éducation au Québec. Toutes mes félicitations, cher Claude. Au nom du CRIFPE et en mon nom personnel, je te souhaite un franc succès dans ce nouveau défi que tu as accepté de relever pour les sciences de l'éducation au Québec. Merci mille fois et au plaisir de collaborer avec toi.

N. B. Si vous souhaitez en savoir plus sur le Pr Claude Lessard, je vous invite à consulter son entrée dans Wikipédia, à [http://fr.wikipedia.org/wiki/Claude\\_Lessard](http://fr.wikipedia.org/wiki/Claude_Lessard).

Thierry

# Dossier

## L'éducation des élèves présentant des difficultés de comportement

Nadia **DESBIENS**  
Université de Montréal



Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008), près de 25 000 élèves des écoles publiques, dont la moitié sont inscrits au primaire, reçoivent des services éducatifs complémentaires relativement à des difficultés de comportement. Selon les statistiques, la proportion d'élèves ayant des troubles de comportement aurait triplé depuis 15 ans au Québec, alors que les demandes d'intervention pour soutenir les élèves et leurs enseignants sont trois fois plus nombreuses pour cette problématique que pour tout autre problème rencontré pendant l'enfance. Les problèmes de comportement à l'école représentent l'un des défis éducatifs les plus exigeants pour les enseignants qui sont près de 25 % à quitter la profession durant les cinq premières années de leur pratique. Ils représentent également une importante problématique pour notre société. Les élèves qui manifestent des difficultés de comportement sont en effet beaucoup plus à risque de mettre fin à leurs études avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, lorsqu'ils ne sont pas carrément amenés vers cette voie à force d'être expulsés de la classe et suspendus de l'école. Ce numéro thématique se veut une occasion de réfléchir aux enjeux que pose la problématique des élèves en difficulté de comportement et de partager certaines pistes d'intervention novatrices et de programmes prometteurs mis en œuvre pour favoriser leur réussite scolaire.

Dans une entrevue accordée pour ce numéro, Égide Royer, de l'Université Laval, expert reconnu sur la question de la persévérance scolaire et de l'intervention auprès des élèves en difficulté de comportement, nous entretient des conditions de succès de l'intégration en classe régulière des élèves en difficulté de comporte-

ment et des obstacles rencontrés, notamment quant à la formation initiale des enseignants. Il propose des recommandations concrètes pour favoriser la réussite scolaire de ces élèves. De leur côté, Nadia Desbiens, professeure en adaptation scolaire et son collègue François Bowen, de l'Université de Montréal, soutiennent qu'il est irréaliste de penser qu'une formation de 1<sup>er</sup> cycle en enseignement puisse suffire pour relever l'ensemble des défis de l'intervention éducative auprès de clientèles vulnérables telles que les élèves en difficulté de comportement, cette dernière compétence devant être vue comme une spécialisation à acquérir dans le cadre d'un programme de 2<sup>e</sup> cycle en adaptation scolaire. Par ailleurs, les auteurs mettent en relief qu'outre la formation, les habiletés et les attitudes personnelles des enseignants influencent considérablement la qualité de leur pratique. Dans le deuxième texte, Isabelle Plante et Jean Bélanger, de l'Université du Québec à Montréal, nous rappellent que si le concept de « trouble du comportement » est souvent utilisé, celui-ci regroupe plusieurs syndromes définis par le DSM-IV-TR : trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), trouble des conduites (TC) et trouble oppositionnel avec provocation (TOP), auxquels ils ajoutent l'indiscipline. Comme l'étiologie de ces syndromes est différente, il importe de les différencier pour pouvoir mettre en place les interventions appropriées. Dans le troisième texte, Steve Bissonnette, Carl Bouchard et Normand St-Georges, de l'Université du Québec en Outaouais, nous présentent un programme de prévention des difficultés comportementales, le *Soutien aux comportements positifs* (SCP). Ce programme, qui repose sur des données probantes, a été implanté dans plusieurs écoles avec des résultats appréciables. Dans le quatrième texte, Martin Gendron, de l'Université du Québec à Rimouski, et Éric Dugas, de l'Université Paris Descartes, nous présentent le sport comme démarche d'intervention complémentaire aux interventions structurées et aux programmes efficaces dans l'amélioration de la compétence sociale des élèves en difficulté de comportement. Dans sa chronique du milieu, Robert Turbide, psychoéducateur et personne-ressource au Service régional de soutien et d'expertise à l'intention des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental, nous décrit le programme Répétit-Transit, une intervention multimodale qui tente

de prévenir l'exclusion scolaire des élèves ayant des difficultés importantes. Finalement, Jérôme Saint-Amand, étudiant au doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal, nous présente une critique de l'ouvrage *Vers une gestion éducative de la classe*, de Jean Archambault et Roch Chouinard, un livre qui prend tout son sens dans ce numéro thématique portant sur l'éducation des élèves ayant des difficultés de comportement.



# Rencontre avec



**Égide ROYER**  
Psychologue et professeur titulaire  
en adaptation scolaire à la Faculté  
des sciences de l'éducation de  
l'Université Laval

Entrevue réalisée par

**Nadia DESBIENS**  
Université de Montréal

*Égide Royer est psychologue et professeur titulaire en adaptation scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il travaille actuellement sur la question de la prévention de l'échec et de l'abandon scolaires, l'intervention en classe pour prévenir les problèmes de comportement ainsi que le développement de la compétence sociale des jeunes en difficulté. Il est de plus codirecteur de l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école et membre du comité scientifique de l'Observatoire international de la violence scolaire. Égide Royer est auteur ou coauteur de plus d'une centaine d'articles et d'ouvrages, tant scientifiques que de vulgarisation. Il a entre autres publié récemment **Comme un caméléon sur une jupe écossaise : comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser**, **Le chuchotement de Galilée : permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école** et **Comment être le bon parent d'un élève difficile**. Son plus récent ouvrage, **Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école**, a été publié en septembre 2010. Il a de plus dirigé, jusqu'à l'obtention de leur diplôme, 30 étudiants à la maîtrise et 7 au doctorat. Ces derniers sont tous devenus rapidement professeurs dans des universités québécoises. Égide Royer a récemment donné, avec Éric Debarbieux, la conférence d'ouverture des États généraux de la sécurité à l'école qui se sont tenus à la Sorbonne, à Paris, et a été conférencier invité à la Conférence internationale de la SEBDA (Social Emotional and Behavioural Difficulties Association), qui a eu lieu à l'Université d'Oxford, au Royaume-Uni. Il a donné à Paris en octobre dernier, à la suite de l'invitation du ministère de l'Éducation nationale, un séminaire de formation aux formateurs des enseignants français concernant la prévention des conduites agressives à l'école. Égide Royer a reçu, en 2011, le Prix reconnaissance de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. Sa réalisation la plus importante, et dont il est le plus fier, est celle d'être le père de quatre enfants, dont les trois derniers sont des triplés. Ils l'ont rapidement fait grand-père de huit petits-enfants.*

**Monsieur Royer, mentionnons d'abord que vous œuvrez depuis plus de 35 ans en adaptation scolaire et défendez avec vigueur une offre de services aux élèves favorisant l'intégration scolaire, notamment pour les élèves qui manifestent des difficultés comportementales. Alors qu'à l'issue des États généraux sur l'éducation en 1996, il semblait y avoir une volonté partagée d'encourager l'inclusion scolaire de tous les élèves au sein de la classe ordinaire, on constate aujourd'hui que le milieu de l'édu-**

**cation tend à remettre en question cette vision. Devant le tollé soulevé, entre autres par les syndicats, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport semble vouloir à nouveau promouvoir l'utilisation des classes spéciales. Comment réagissez-vous à ce revirement de situation? Quels constats faites-vous de l'intégration scolaire au Québec, plus particulièrement en regard des jeunes qui présentent des problèmes de comportement?**

La réaction actuelle est directement liée au manque chronique de formation pertinente reçue par les enseignants et les directions d'école. Les pratiques exemplaires leur sont très fréquemment étrangères. Pour être encore plus clair, ils ne savent souvent même pas qu'ils ne savent pas. Le tamisage des élèves, entre autres au secondaire, ne fait qu'accroître la pression. Lorsque les écoles privées et celles qui offrent des programmes enrichis ont fait la sélection des meilleurs élèves, les classes de première secondaire de plusieurs écoles publiques du Québec ne respectent plus les proportions naturelles d'élèves forts, moyens, faibles et en difficulté importante. L'absence chronique de prévention et d'intervention précoce ne fait qu'accroître le problème. Attendre jusqu'à ce que les problèmes d'un jeune soient tels qu'une intervention en classe ordinaire ne soit plus possible est un des biais les plus troublants de notre système éducatif en ce qui a trait aux jeunes en difficulté de comportement. J'ai publiquement déclaré à plusieurs reprises que la diminution du nombre d'élèves par classe et l'établissement d'un « quota » d'élèves en difficulté relevaient de la pensée magique et ne changeraient que bien peu de choses à la situation actuelle. Signe encourageant, la plus récente entente entre le MELS et les centrales syndicales comporte des dispositions visant à libérer les enseignants pour leur permettre de rencontrer les parents des **élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)** et les professionnels qui leur offrent des services. La priorisation de la prévention est une idée qui semble avoir également gagné du terrain. La question du nombre de jeunes en difficulté fréquentant les classes ordinaires demeure cependant floue et donnera lieu à d'autres discussions à l'automne 2011.

**Quelles sont les conditions nécessaires à l'intégration réussie des EHDA en classe ordinaire? À votre connaissance, y a-t-il des expériences novatrices et prometteuses qui rendent l'intégration bénéfique?**

La classe ordinaire, tout particulièrement au préscolaire et à l'élémentaire, doit demeurer la première option valorisée pour offrir des services éducatifs aux jeunes qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Cette décision doit relever d'abord d'une évaluation professionnelle des besoins de l'élève en difficulté. Dans cette perspective, déterminer un quota ou un maximum d'élèves en difficulté dans une classe ordinaire doit être considéré comme incompatible avec les pratiques d'une école inclusive qui reposent sur une réponse adaptée aux besoins des jeunes qui présentent des problèmes d'apprentissage, affectifs ou comportementaux. Ce type de « balises à l'intégration » ouvre la porte à l'arbitraire et à la discrimination. Étant donné que 70 % des jeunes en adaptation scolaire sont des garçons, ce sont d'ailleurs eux qui sont les plus susceptibles d'être exclus des classes ordinaires. La prévention et l'intervention précoce, la diversité des services professionnels offerts à l'école et la qualité de la formation continue des enseignants constituent les conditions essentielles à la réussite scolaire et à l'adaptation sociale des jeunes en difficulté. Il en est ainsi de leur intégration en classe ordinaire. Il faut également réaffirmer que la classe spécialisée de qualité est une forme de service éducatif de première importance. Néanmoins, elle ne peut être envisagée que dans la mesure où la classe ordinaire, malgré l'application des mesures éducatives correspondant aux pratiques exemplaires en éducation, ne peut répondre aux besoins éducatifs d'un jeune en difficulté. Il s'agit d'une décision prise par une équipe d'éducateurs en contexte et non de l'application des dispositions d'un contrat de travail.

**Les acteurs du milieu réfèrent souvent au manque de ressources pour soutenir l'intégration des élèves en difficulté et soulignent que la présence d'élèves en difficulté au sein de la classe a pour effet de ralentir le rythme d'apprentissage, limitant ainsi le potentiel de réussite des élèves « réguliers ». Quant à la présence d'élèves ayant des problèmes de comportement, on redoute son effet négatif sur le comportement des autres élèves. Y a-t-il vraiment un manque de ressources dans le réseau de l'éducation ou observe-t-on plutôt des lacunes dans l'organisation de ces ressources?**

Nous avons assisté à une déprofessionnalisation des services spécialisés. La logique du « plus un problème est complexe, moins le personnel doit être spécialisé »



est particulièrement troublante. S'il est nécessaire de posséder une formation universitaire de quatre ans pour enseigner, comment justifier qu'une formation technique collégiale est reconnue suffisante pour intervenir auprès des jeunes qui manifestent des problèmes complexes. Pour corriger la situation, il va falloir offrir aux professionnels des conditions de travail qui leur permettent de vraiment faire une différence. À titre d'illustration, la question du nombre d'écoles et celle de la rémunération sont deux aspects qui rendent très difficile le recrutement de psychologues ou d'orthophonistes en milieu scolaire.

**Face à ce discours, quels sont les arguments pertinents pour convaincre les parents et les enseignants de l'importance de favoriser autant que possible l'inclusion scolaire?**

La décision, tout particulièrement au primaire, de placer un enfant qui manifeste des difficultés de comportement dans un groupe composé essentiellement d'élèves qui présentent des problèmes similaires constitue une décision professionnelle très sérieuse. Développementalement parlant, la possibilité que ce jeune puisse obtenir un des diplômes du secondaire devient très faible. Les enseignants perdent souvent de vue les objectifs d'apprentissage poursuivis par les classes ordinaires, et l'effet d'agrégation entre pairs, si on n'y porte pas une attention particulière, est tel qu'il peut maintenir ou renforcer des comportements inadaptés. Ceci doit être clairement dit aux parents.

**Comment l'école peut-elle assumer l'ampleur de la tâche qui lui est dévolue et assurer à la fois l'instruction, la qualification et la socialisation de tous les élèves qui la fréquentent?**

Ceci demeure une question d'enseignement très bien fait, par des gens de haute compétence qui, en travaillant étroitement avec les parents, poursuivent l'objectif que 90 % de tous les jeunes de 20 ans possèdent un des diplômes du secondaire.

**Comment les syndicats, les commissions scolaires, les directions d'école et le Ministère peuvent-ils mieux répondre à ces préoccupations tout à fait légitimes? Comment devrions-nous repenser l'école pour faire réellement œuvre d'éducation auprès de tous les élèves?**

Les recommandations suivantes, dans la mesure où elles seront appliquées, permettraient d'atteindre l'objectif que je viens de mentionner : 1) prendre comme référence pour nos actions les pratiques exemplaires qui ont été implantées et évaluées dans plusieurs écoles en Amérique du Nord; 2) augmenter la prévention chez les enfants de trois à cinq ans, particulièrement en matière de lecture et de comportement; dépister systématiquement les jeunes à risque; 3) suivre systématiquement les lecteurs débutants, en première et deuxième année, et assurer une intervention solide de personnel spécialisé auprès de ceux qui éprouvent des difficultés en lecture; 4) augmenter les exigences sur le plan académique pour être admis au baccalauréat en enseignement : rechercher l'excellence; 5) porter une attention particulière à l'échec scolaire des garçons en intervenant très tôt sur les problèmes de lecture, en augmentant la présence de modèles masculins de réussite et en valorisant la contribution des hommes en éducation; 6) lancer une campagne nationale de valorisation de l'éducation et du métier d'enseignant; 7) intervenir intensivement, dès la première secondaire, auprès des jeunes qui arrivent à l'école secondaire avec des retards d'apprentissage, des problèmes de comportement ou les deux : établir rapidement pour ces jeunes un plan de transition vers le marché du travail et une stratégie concrète sur la façon d'obtenir le diplôme leur permettant de réussir cette transition; 8) utiliser davantage la période estivale pour combler les retards scolaires plutôt que le redoublement ou la promotion automatique; 9) sortir de l'éducation des adultes les jeunes de 16 et 17 ans et, tout comme en Ontario, rendre la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à 18 ans; 10) faire de la réussite scolaire du plus grand nombre une exigence partagée autant par les écoles privées et à vocation particulière que par les écoles publiques. Pour ce faire, permettre à tous les jeunes du secondaire, handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, de fréquenter les écoles privées ou à vocation particulière. Rendre le financement de l'adaptation scolaire accessible aux écoles privées.

**Nous savons qu'une des clés pour enseigner aux élèves difficiles réside dans la prévention et la mise en œuvre d'interventions efficaces soutenues par la recherche. Le dépistage précoce, la concertation et la prestation de services professionnels pour accompagner certains jeunes et répondre à leurs besoins particuliers et pour soutenir les enseignants sont parmi les pratiques et stratégies devant être privilégiées. Alors que les programmes de formation initiale et continue des maîtres soutiennent ces recommandations, on constate malgré tout que leur mise en œuvre sur le terrain demeure fastidieuse et que les connaissances sont peu, voire mal utilisées, et ce, parfois au détriment du bien-être et de la réussite des jeunes. Comment expliquez-vous cet écart entre les pratiques actuelles dans le milieu de l'éducation et les connaissances que nous possédons pourtant pour enseigner aux élèves en difficulté?**

L'adaptation scolaire continue à être négligée dans les programmes de formation des maîtres. Il faut absolument que les enseignants du primaire, à titre d'exemple, soient extrêmement bien formés pour intervenir au sujet des difficultés de lecture et de comportement et sur la manière de travailler avec les parents des jeunes qui présentent des difficultés à l'école. La fréquence de la prise de médication pour des raisons scolaires est telle qu'il devient nécessaire pour les futurs enseignants d'être également très bien renseignés sur cette question.

**Depuis de nombreuses années, vous soulignez le manque de préparation des enseignants pour faire face aux comportements difficiles que manifestent certains élèves. Par ailleurs, on entend souvent les enseignants déclarer qu'ils ont été formés pour enseigner alors que dans la pratique, ils doivent jouer de multiples rôles auprès de leurs élèves (psychologues, travailleurs sociaux, parents substituts). Y aurait-il lieu d'amener des changements dans la formation des futurs enseignants pour les préparer à vivre l'intégration dans leur(s) classe(s)?**

Poser la question est y répondre. De tous les jeunes de l'adaptation scolaire, ceux en difficulté de comportement sont les moins sympathiques pour les enseignants. Pourtant, des développements extrêmement importants ont été réalisés depuis une vingtaine d'années et ont permis de déterminer et d'expérimenter des pratiques efficaces. Les écoles francophones québécoises y sont peu sensibilisées.

**Que faudrait-il bonifier dans la formation initiale et dans la formation continue?**

Une enseignante bien formée – compte tenu du fait qu'il n'y a pratiquement plus d'étudiants masculins dans nos programmes de formation des maîtres au préscolaire et au primaire, vous me permettez dans les lignes qui suivent d'utiliser le féminin – devrait pouvoir répondre « oui » à plus de 80 % des affirmations suivantes.

- Je possède déjà des connaissances de base concernant les différents types de problèmes de comportement qu'on peut rencontrer à l'école plutôt que de les découvrir un élève à la fois;
- Je valorise les apprentissages et la réussite scolaire des jeunes en difficulté de comportement plutôt que de me concentrer uniquement sur leurs conduites agressives;
- Je suis consciente de l'évolution des connaissances sur les services éducatifs de pointe pouvant être offerts aux jeunes en difficulté de comportement;
- Je peux lire une étude récente sur les problèmes de comportement susceptibles d'être rencontrés à l'école;
- Je dispose d'un modèle de référence pour expliquer et prédire les effets des interventions plutôt que de deviner et improviser;
- Je porte mon attention en classe sur le renforcement des comportements prosociaux et non seulement sur les comportements problématiques;
- Je planifie soigneusement le maintien et la généralisation des nouveaux comportements prosociaux plutôt que de faire confiance à la chance;
- J'utilise le retrait (comme méthode d'arrêt d'agir) dès l'apparition d'un comportement agressif ou dangereux plutôt que d'échanger avec l'élève pour tenter de le convaincre de modifier sa conduite;
- Je donne la priorité à l'enseignement de comportements de remplacement plutôt qu'à une simple punition par suite du comportement problématique;
- Je dispose d'un modèle de référence dans une situation d'escalade avec un jeune agressif plutôt que de me laisser entraîner dans un cycle de coercition amenant l'élève à passer à l'acte;

- Je suis en mesure de participer à l'élaboration du code de vie de mon école et d'établir celui de ma classe en mettant l'accent sur l'apprentissage de nouveaux comportements plutôt que d'élaborer et de mettre en vigueur un catalogue de sanctions visant l'élimination des conduites problématiques;
- Je possède, dès le début de ma carrière, les habiletés de base me permettant de bien faire la suppléance plutôt que d'essayer en tâtonnant de sauver ma peau lors de mes premières journées dans des groupes difficiles;
- Je sais comment gérer l'environnement de ma classe par l'établissement et l'application constante de règles simples plutôt que de réagir à mesure que les problèmes se présentent;
- Je peux prévenir les conduites agressives dans la cour de récréation et composer avec celles-ci plutôt que d'intervenir cas par cas à la suite de chacun des incidents;
- Je possède les habiletés me permettant d'établir une relation de confiance et d'égal à égal avec les parents plutôt que d'adopter une attitude de professionnel directif leur disant comment élever leur enfant de manière à diminuer mes propres problèmes à l'école;
- Je peux rapidement situer mon rôle dans des programmes spécifiques de prévention du tabac, de l'intimidation, du suicide, de l'anorexie et de la toxicomanie plutôt que de laisser à d'autres le soin de me dire quoi faire;
- J'ai enfin appris à me protéger émotivement et à ne pas prendre pour des attaques personnelles les manifestations agressives des jeunes avec qui je travaille;
- Essentiellement, je suis d'abord une professionnelle de l'éducation consciente de l'importance de mon rôle pour ce qui est de prévenir les conduites agressives à l'école et de composer avec celles-ci plutôt qu'une simple technicienne appliquant des programmes d'études et de prévention élaborés et dirigés par d'autres;
- La formation en cours d'emploi me permet de demeurer à jour et d'intégrer, dans mes pratiques, les connaissances récentes issues de la recherche.

**En terminant, Monsieur Royer, au cours de la dernière année, vous avez pris la parole à de nombreuses occasions pour défendre la cause des garçons, soulignant qu'ils sont plus nombreux à éprouver des difficultés à l'école, qu'ils sont davantage à risque de décrochage scolaire, qu'on les retrouve en majorité placés en classes spéciales. Vous avez d'ailleurs consacré tout un ouvrage à cette question (*Leçons d'éléphants : pour la réussite des garçons à l'école*) et avez même subi quelques critiques face notamment à cette proposition de discrimination positive à l'égard de l'embauche d'enseignants masculins au primaire. Sur quelles bases pourrions-nous justifier de favoriser davantage l'emploi d'enseignants masculins? En quoi cette solution peut-elle vraiment aider la cause des garçons?**

Si 35 % des filles ne possédaient aucun des diplômes du secondaire à l'âge de 20 ans, si 69 % de tous les EHDAA étaient des filles, si les filles constituaient 80 % de tous les élèves mis sous médication pour des raisons de comportement, si 80 % de tous les jeunes suspendus ou expulsés des écoles étaient des filles et si, enfin, seulement 12 % des enseignants du primaire et 37 % des enseignants du secondaire étaient des femmes et que leur présence diminuait d'année en année, peut-on croire qu'une augmentation de la présence d'enseignantes pourrait améliorer la situation? Pour être clair, il n'y a pas de relation entre l'apprentissage des élèves et le sexe de leur enseignant. La qualité du pédagogue est ce qu'il faut rechercher. Néanmoins, les préoccupations et les intérêts des garçons seront naturellement pris davantage en compte si les proportions hommes/femmes dans nos écoles correspondent plus à la réalité. Il relève de la myopie cognitive ou de l'intégrisme (ou des deux) que de nier l'influence des modèles adultes féminin et masculin sur le développement des enfants et des adolescents.

**Par ailleurs, les hommes sont peu attirés par la formation en enseignement préscolaire et primaire. La profession est peu valorisée et on constate également des taux élevés d'abandon dans les premières années de la carrière. Comment faire pour revaloriser la profession enseignante?**

Il va falloir augmenter les critères de sélection. Une personne qui vient d'être admise dans une faculté d'éducation devrait automatiquement être perçue comme ayant un fort dossier académique et un excellent français et non pas comme quelqu'un qui ne pouvait être admis dans un autre programme. Faut-il rappeler la cote R de ceux qui sont les derniers admis dans nos facultés d'édu-

cation. Il faut activement inciter les meilleurs étudiants (hommes et femmes) du collégial à devenir enseignants. Un programme de bourses spéciales, un « chapeau les gars! » pour les intéresser au métier d'enseignant ainsi que des stages payés en quatrième année du baccalauréat aux meilleurs étudiants et étudiantes me semblent des mesures porteuses et nécessaires.

**Enfin, quelles sont les pistes de solutions qui pourraient réellement renverser cette situation alarmante chez les garçons?**

Tout d'abord, il faut reconnaître explicitement que les garçons sont nettement plus à risque en ce qui concerne l'échec scolaire. Il importe par la suite de mettre en place des mesures de prévention et d'intervention précoce auprès des garçons qui éprouvent des difficultés de langage, de lecture ou de comportement; de réaliser un dépistage systématique des problèmes émergents de comportement chez les garçons de 3, 4 et 5 ans et d'établir des objectifs précis de réussite pour les garçons (90 % posséderont un niveau de lecture moyen de sixième année à la fin du primaire et 85 % auront un des diplômes du secondaire avant l'âge de 20 ans). En ce qui a trait aux façons de faire, on pourrait envisager d'utiliser le samedi et la période estivale (école d'été) pour combler les retards scolaires des garçons plutôt que de recourir au redoublement ou à la promotion automatique; utiliser de manière systématique un « carnet de santé en lecture » qui suit les garçons en difficulté durant tout le primaire, de l'éveil phonologique au préscolaire jusqu'au passage au secondaire; assurer des services d'orthopédagogie au secondaire pour les garçons qui présentent des retards et des troubles spécifiques d'apprentissage; offrir un mentorat d'une personne de même sexe au début du secondaire avec un suivi hebdomadaire pour les garçons qui risquent l'échec ou l'abandon; prévoir des moments privilégiés où les garçons se retrouvent entre eux et les filles entre elles, particulièrement lors des activités parascolaires et des jeux libres; mettre en œuvre un programme de prévention de l'absentéisme et de l'exclusion des garçons de l'école (suspension et expulsion). Par ailleurs, il faut faire clairement comprendre aux garçons qu'ils vont fréquenter l'école au secteur des jeunes jusqu'à l'âge de 18 ans ou l'obtention d'un diplôme. Pour ce qui est des enseignants, il faudrait faire en sorte qu'ils reçoivent des formations sur la manière d'enseigner en tenant compte des différences de genre

dans le développement, l'apprentissage et le comportement; sur la manière de travailler avec les parents, tout particulièrement les pères des garçons qui présentent des besoins particuliers; sur la problématique spécifique de la santé mentale en misant sur le comment reconnaître, intervenir, signaler. De plus, il serait pertinent de mettre en place des mesures de discrimination positive pour augmenter à l'école la présence des enseignants masculins et valoriser la contribution en éducation des hommes de la communauté. Finalement, il ne faut pas oublier d'offrir l'équivalent des mesures précédentes pour assurer la réussite scolaire des filles en difficulté.

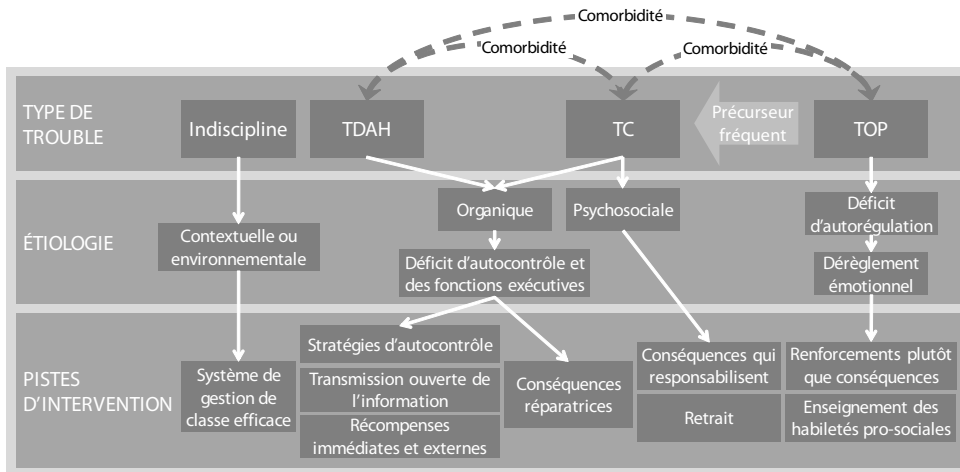
## Les troubles de comportement externalisés : de l'étiologie à l'intervention différentielle

Isabelle PLANTE  
Jean BÉLANGER  
UQAM



Comment intervenir lorsqu'un élève refuse d'effectuer le travail demandé, dérange fréquemment le fonctionnement d'un groupe classe, insulte un coéquipier ou frappe un autre élève? Dans le langage courant, l'expression « trouble de comportement » est souvent employée pour faire référence à ces comportements, dits externalisés. Ces troubles, qui se caractérisent par de l'agitation, de l'impulsivité, un manque d'obéissance ou de respect des limites et une certaine agressivité (Roskam, Kinoo et Nassogne, 2007), représentent un défi constant pour de nombreux enseignants. Selon le DSM-IV-TR (American Psychiatric Association [APA], 2000), les troubles du comportement externalisés regroupent trois principaux syndromes : le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), le trouble des conduites (TC) et le trouble oppositionnel avec provocation (TOP). Ajoutons également l'indiscipline qui, bien que ne faisant pas partie des pathologies établies par le DSM-IV-TR, est la source de nombreux comportements perturbateurs en classe. Malheureusement, dans le quotidien de l'école, ces syndromes sont trop souvent confondus, produisant conséquemment des interventions inappropriées. Après avoir brièvement cerné l'indiscipline, les manifestations et l'étiologie des différents troubles du comportement seront décrites. Pour chacun des troubles abordés, sans prétendre qu'elles soient exhaustives, des pistes d'intervention susceptibles d'outiller les enseignants en vue d'une intervention différentielle seront proposées. Ces éléments sont synthétisés à la figure 1.





**Figure 1.** L'intervention fondée sur l'étiologie des troubles de comportement externalisés

## L'indiscipline

Contrairement à un trouble de comportement, l'indiscipline n'apparaît que dans certains contextes et peut se résorber à l'aide d'un système de gestion de classe employé avec des élèves à développement typique (Evertson et Weinstein, 2006). La base d'une gestion de classe efficace prend appui sur un système de règles de classe et de conséquences logiques établi en début d'année. Pour être efficaces, les règles de classe doivent être peu nombreuses et formulées de façon à englober un ensemble de comportements spécifiques. Dans le cas du manquement aux règles, plusieurs interventions peuvent être employées, en fonction de la gravité du geste commis. Les techniques de Redl et Wineman (1964) proposent une banque d'interventions pertinentes pour pallier l'indiscipline et incluent notamment le fait d'ignorer intentionnellement les comportements fautifs et le renforcement des comportements attendus, la proximité et le contrôle par le toucher, et l'atténuation de la tension par l'humour. Les conséquences dites logiques, donc en lien avec le comportement mésadapté et visant à enseigner les comportements attendus, permettent également de sanctionner les comportements inadéquats, sans être associées aux effets négatifs de la punition traditionnelle, telle la copie ou la retenue. Lorsque les comportements inadéquats sont récurrents, le recours à un système d'émulation, qui renforce les comportements attendus à l'aide de récompenses matérielles ou de privilèges, peut s'avérer efficace. Bien qu'une bonne gestion de classe ne permette pas d'enrayer les comportements perturbateurs

issus des troubles de comportement en soi, il s'agit néanmoins d'une base essentielle, à laquelle devront s'ajouter des interventions plus spécifiques, adaptées aux troubles du comportement abordés ci-dessous.

### *Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH)*

Touchant entre 3 % et 10 % des élèves nord-américains, dont trois fois plus de garçons que de filles, le TDAH est le plus diagnostiqué de tous les troubles durant l'enfance (Lussier et Flessas, 2009). Trois catégories de symptômes entourent le TDAH : l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité (APA, 2000). L'inattention peut se manifester par une incapacité à maintenir une attention soutenue pour réaliser une tâche assignée ou par une distraction accrue par des stimuli externes. L'hyperactivité se traduit par des comportements tels que remuer souvent les mains ou les pieds, se tortiller sur sa chaise ou se lever souvent en classe. Finalement, l'impulsivité se caractérise notamment par le fait d'avoir du mal à attendre son tour de parole ou par une incapacité à inhiber des réponses verbales.

En plus des traitements pharmacologiques qui ont démontré leur efficacité pour réduire les symptômes du TDAH (Faraone, Biederman, Spencer et Aleardi, 2006), l'étiologie de ce trouble permet de cibler des pistes d'intervention adaptées au contexte scolaire. En effet, les recherches des dernières décennies sur le TDAH suggèrent que ce trouble émane d'un manque d'autocontrôle (Barkley, 2011). L'enseignement de stratégies d'apprentissage et d'autocontrôle émotionnel est donc une avenue à privilégier avec les élèves présentant un TDAH. Le manque d'autocontrôle associé au TDAH affecte à son tour quatre fonctions exécutives : la mémoire de travail, l'autorégulation de l'affect, de la motivation et de la vigilance, le langage internalisé



et la reconstitution (Barkley, 2011). Les conséquences qui découlent de ces déficits permettent également de formuler certaines pistes d'intervention destinées aux praticiens en éducation.

D'abord, le TDAH altère les processus de régulation interne qui permettent d'organiser des séquences d'action pour atteindre un but, tels le maintien de l'information à l'esprit ou l'anticipation. Concrètement, cette lacune peut rendre ardue pour un élève TDAH la mémorisation des documents à prévoir en vue d'une leçon ou encore la mémorisation du but ou des étapes d'un projet. Une intervention susceptible de faciliter ce processus consiste à rendre cette information ouverte, par exemple en affichant des listes de rappel du matériel nécessaire ou des étapes d'une tâche ou d'une journée. La gestion du temps est également un élément complexe pour les enfants et adolescents atteints du TDAH, qui éprouvent une aversion pour les délais et vivent dans le moment présent, à l'affût des récompenses immédiates. Parallèlement, puisque le TDAH réduit la motivation interne nécessaire à la mise en œuvre de comportements dirigés vers l'atteinte d'un but, les individus atteints de ce trouble trouveront leur motivation dans des sources externes. Par conséquent, en plus des renforcements verbaux donnés par l'enseignant, qui sont souvent insuffisants, un système d'émulation individualisé peut s'avérer efficace pour récompenser des comportements qui, sans quoi, n'ont pas de conséquences immédiates pour l'élève (DuPaul, Helwig et Stay, 2011). À l'aide d'un tel système, les comportements ciblés peuvent être renforcés par des points ou des jetons qui pourront éventuellement être échangés contre des renforçateurs ou des privilèges choisis par l'élève concerné (p. ex., le droit de réaliser une activité de son choix durant une période).

## Le trouble des conduites (TC)

Le TC se traduit par un ensemble de conduites répétitives et déviantes qui bafouent les droits fondamentaux d'autrui ou qui violent les normes sociales adaptées à l'âge de l'individu (APA, 2000). Ce trouble, qui touche entre 2 % et 13 % des individus, dont deux fois plus de garçons que de filles, entraîne des comportements d'agression envers des personnes ou des animaux, la destruction de biens matériels, des actes de fraude ou de vol, ou de graves violations des règles établies. Bien que le TC disparaisse généralement à l'âge adulte (Lussier et Flessas, 2009), ce trouble est néanmoins l'un des précur-

seurs de la personnalité antisociale chez l'adulte (Loeber, Burke et Pardini, 2009). Les écrits sur le sujet soutiennent l'hypothèse d'une double étiologie du TC (Lussier et Plessas, 2009). Pour un premier type de TC, l'étiologie serait psychosociale alors que pour un deuxième type, elle serait plutôt organique (c.-à-d., issue d'une lésion ou d'une immaturité des lobes frontaux). La principale différence entre ces deux catégories de TC concerne l'intentionnalité des gestes commis. Ainsi, chez les TC à caractère psychosocial, l'hostilité, la provocation ou la violation des règles sont volontaires. À l'inverse, le TC organique commet des délits impulsifs sous l'effet d'une colère incontrôlable et pourrait être issu, comme dans le cas du TDAH, de lacunes des fonctions exécutives. Par conséquent, seul l'enfant ou l'adolescent ayant un TC organique ressent un sincère regret pour les fautes commises et souffre des difficultés qu'il éprouve dans ses relations interpersonnelles (Lussier et Plessas, 2009).

Bien que les comportements déviants associés au TC soient similaires peu importe l'étiologie du trouble, cette dissociation est importante pour l'intervention en milieu scolaire. Compte tenu de la gravité des comportements déviants des élèves ayant un TC, des conséquences claires devront leur être exposées et appliquées systématiquement. Cependant, si des conséquences favorisant la responsabilisation, telles que le retrait du lieu où les actes répréhensibles ont été commis, conviennent au TC psychosocial, des conséquences visant à réparer les fautes commises sont mieux adaptées au TC organique (Lussier et Flessas, 2009). Plusieurs approches cognitivo-comportementales ont également démontré leur efficacité pour diminuer les comportements déviants associés au TC. Parmi ces approches, les interventions visant la gestion de la colère ou le développement de l'auto-contrôle émotionnel sont pertinentes pour le milieu scolaire. De telles interventions consistent notamment à amener les élèves à trouver des réactions alternatives à la suite de frustrations, à anticiper les conséquences de leurs gestes et à développer de l'empathie afin de comprendre le point de vue des autres lors de conflits (Loeber *et al.*, 2009).

## Le trouble oppositionnel avec provocation (TOP)

Défini comme un ensemble de comportements négatifs, hostiles et provocateurs, le TOP affecte entre 2 % et 12 % des garçons et des filles (Loeber *et al.*, 2009). Le

TOP, qui peut se manifester par des colères fréquentes, la contestation de l'autorité et une tendance à être irrité par les autres, est couramment décrit comme une forme modérée du TC, qui en précède souvent l'apparition (APA, 2000). Il est issu de faibles capacités d'autorégulation, produisant un dérèglement émotionnel. De plus, les élèves atteints d'un TOP accordent une importance accrue aux récompenses tout en minimisant les signes de punition, ce qui altère leurs prises de décision (Luman, Sergeant, Knol et Oosterlaan, 2010). Ce trouble entraîne donc de nombreuses difficultés sociales tant avec les pairs qu'avec les parents et les enseignants.

En contexte scolaire, la plupart des interventions efficaces avec les élèves TC le seront également avec des élèves manifestant un TOP. Notamment, l'enseignement explicite des stratégies d'autocontrôle émotionnel ou de gestion des comportements colériques peut s'avérer bénéfique. De plus, puisque les récompenses sont particulièrement attrayantes aux yeux des élèves atteints d'un TOP, le renforcement des bons comportements, plutôt que l'application de conséquences à la suite d'un comportement fautif, est une approche à privilégier avec eux. Un autre type d'intervention efficace avec les élèves manifestant de faibles compétences relationnelles est l'enseignement des habiletés prosociales (Cook, Gresham, Kern, Barreras, Thornton et Crews, 2008). Les composantes spécifiques de ce type d'intervention varient considérablement et prennent diverses formes, tels des systèmes de renforcement des comportements adaptés, du modelage ou l'enseignement de procédures pour pallier des difficultés sociales. En dépit de leur hétérogénéité, la plupart des programmes d'enseignement d'habiletés prosociales mettent l'accent sur l'acquisition, la mise en œuvre et le maintien de comportements prosociaux et sur la réduction ou l'élimination des comportements problématiques incompatibles.

## Conclusion

Ce bref survol des différents syndromes qui émanent des troubles du comportement externalisés révèle qu'en dépit de symptômes souvent similaires, la source des comportements perturbateurs en classe varie considérablement. En contexte scolaire, l'intervention auprès des élèves manifestant les troubles du comportement abordés est d'autant plus complexe que ces différents troubles affichent une forte comorbidité. Ainsi, rares sont les élèves qui n'ont qu'un seul diagnostic. Néan-

moins, une meilleure compréhension de ces syndromes est susceptible de guider l'intervention pédagogique vers une perspective différentielle, mieux adaptée aux différents troubles de comportement. De plus, ceci montre à quel point la recherche sur l'intervention différentielle auprès de ces jeunes est capitale.

## Références

- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4<sup>e</sup> éd., texte révisé). Washington, DC : American Psychiatric Association.
- Barkley, R. A. (2011). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, executive functioning, and self-regulation. Dans R. F. Baumeister et K. D. Vohs (dir.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2<sup>e</sup> éd.) (p. 551-564). New York, NY : Guilford.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S. et Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144.
- DuPaul, G. J., Helwig, J. R. et Stay, P. M. (2011). Classroom interventions for attention and hyperactivity. Dans M. A. Bray et T. J. Kehle (dir.), *The Oxford handbook of school psychology* (p. 428-441). New York, NY : Oxford University Press.
- Evertson, C. M. et Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practices and contemporary issues*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Spencer, T. J. et Alvardi, M. (2006). Comparing the efficacy of medications for ADHD using meta-analysis. *Medscape General Medicine*, 8(4), 4-17.
- Loeber, R., Burke, J. et Pardini, D. A. (2009). Perspectives on oppositional defiant disorder, conduct disorder, and psychopathic features. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(1), 133-142.
- Luman, M., Sergeant, J. A., Knol, D. L. et Oosterlaan, J. (2010). Impaired decision making in oppositional defiant disorder related to altered psychophysiological responses to reinforcement. *Biological Psychiatry*, 68(4), 337-344.
- Lussier, F. et Flessas, J. (2009). *Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Dunod.
- Redl, F. et Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif* (tome II). Paris, France : Fleurus.
- Roskam, I., Kinoo, P. et Nassogne, M.-C. (2007). L'enfant avec troubles externalisés du comportement : approche épigénétique et développementale. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 55(4), 204-213.

## Soutien au comportement positif (SCP) : un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales

Steve **BISSONNETTE**

Chercheur associé du CRIFPE

Carl **BOUCHARD**

Normand **ST-GEORGES**

Université du Québec en Outaouais (UQO)\*



### Introduction

Malgré tous les efforts consacrés au soutien à la persévérance scolaire depuis plus de 20 ans, notre système d'éducation laisse échapper, bon an mal an, presque un jeune sur trois. Afin de hausser le plus rapidement possible le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a présenté en 2009 une stratégie d'action intitulée « L'école, j'y tiens! ». Parmi les pistes d'action proposées, le MELS recommande d'intervenir prioritairement auprès de ceux dont les probabilités d'abandonner l'école sont élevées, soit les élèves en difficulté ayant accumulé des retards scolaires. Parmi ces élèves, ce sont ceux ayant des troubles du comportement qui persévèrent le moins (MELS, 2006). Puisque les retards scolaires des élèves ayant des troubles comportementaux semblent avoir un impact important sur le décrochage au niveau secondaire, il devient alors essentiel de privilégier des interventions efficaces dans la scolarité de ces élèves. Un examen attentif des différents systèmes de prévention des difficultés comportementales nous a permis d'en distinguer un fondé sur des données probantes. Il s'agit du système *Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS)*. Une quarantaine d'études, publiées depuis le milieu des années 90, ont été réalisées sur le système PBIS qui est appliqué actuellement dans plus de 14 300 écoles élémentaires et secondaires étatsuniennes (Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2011). Notre groupe de recherche a participé à la traduction du système appelé en français *Soutien au comportement positif (SCP)* en collaboration avec les équipes d'entraîneurs SCP des trois conseils scolaires de langue française de l'est ontarien. Nous avons également participé à son implantation dans plus de 50 écoles franco-ontariennes et dans 8 écoles québécoises.

\* Steve Bissonnette et Carl Bouchard sont professeurs au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Normand St-Georges agit comme professionnel de recherche au même endroit. M.M. Bissonnette, Bouchard et St-Georges ont créé le groupe de recherche sur la Gestion Efficace des Comportements et des Apprentissages (GECA).

## Soutien au comportement positif (SCP)

Le SCP propose la mise en place d'un système de soutien sur le plan de la gestion des comportements afin de créer et de maintenir un milieu propice à l'apprentissage. Le système préconise l'adoption d'une approche à l'échelle de l'école tout entière dans laquelle on prend les devants en matière de discipline et on se fonde sur l'idée que les comportements souhaités et les compétences comportementales attendues en classe et hors classe doivent être définis précisément, enseignés explicitement et être reconnus lors de leur manifestation. De plus, un continuum d'interventions est défini afin d'agir rapidement et efficacement auprès des problématiques comportementales et de soutenir l'adoption des comportements préalablement enseignés. Le système encourage chaque école à déterminer ses propres besoins en relevant et en analysant de façon systématique des données sur les problèmes comportementaux vécus et en faisant en sorte que le personnel travaille en équipe pour élaborer une approche cohérente et positive de la discipline dans l'école. Plus spécifiquement, le système SCP implique la mise en œuvre de dix composantes.

### 1. L'engagement formel du personnel scolaire (enseignants et directions)

La direction d'école est un partenaire essentiel à l'implantation du système. À la suite d'une présentation du SCP par une personne-ressource, la direction s'engage formellement à participer activement et à soutenir la mise en œuvre du système. Cet engagement obtenu, le système est alors présenté au personnel scolaire de l'école (enseignants et professionnels), qui devra faire de même. Le système sera implanté seulement si 80 % et plus du personnel scolaire s'engage dans la mise en œuvre du système, dont la durée minimale est de trois ans.

### 2. La création d'une équipe SCP et l'autoévaluation des mesures mises en place

Les engagements obtenus, une équipe-école SCP est ensuite formée afin d'implanter le système dans son intégralité. Cette équipe, composée de la direction et de quelques membres représentatifs du personnel sco-

laire, recevra une formation de trois à cinq jours par une personne-ressource (*coach SCP*) afin de mettre en œuvre le système. De plus, l'équipe formée et tous les membres du personnel scolaire remplissent un questionnaire standardisé, l'*Effective Behavior Support Survey*, traduit et adapté en français par les entraîneurs SCP des trois conseils scolaires de l'est ontarien et notre groupe de recherche, faisant l'inventaire des diverses mesures d'ordre disciplinaire mises en place dans l'école. Cet outil permet l'autoévaluation de l'école et l'établissement de priorités d'action sur le plan de la discipline et des comportements. À la suite de l'implantation du système, l'équipe SCP se rencontre mensuellement afin d'évaluer et d'analyser le système et les données comportementales s'y rattachant.

### 3. L'établissement des valeurs

Lors de la formation fournie à l'équipe SCP, cette dernière établit de trois à cinq valeurs qui seront prônées par l'école auprès des étudiants, des membres du personnel et des parents. Les valeurs de respect et de responsabilité sont généralement prônées dans les écoles implantant le SCP, et ce, tant du côté étatsunien que canadien. Les valeurs adoptées sont ensuite transformées en attentes comportementales pour chacune des aires de vie de l'école.

### 4. Les attentes comportementales

Comme mentionné précédemment, toutes les valeurs adoptées sont transformées en attentes comportementales observables et formulées positivement par l'équipe SCP, et ce, pour toutes les aires de vie de l'école. Par exemple, la valeur du respect sera transformée en comportements observables et attendus dans les classes, les laboratoires, les corridors, les casiers, etc., en somme dans tous les endroits fréquentés par les élèves. Le travail réalisé permet d'obtenir une matrice comportementale, matrice qui devient alors le code et procédures de l'école. Ainsi, tous les comportements attendus des élèves sont indiqués précisément. Ces comportements seront ensuite enseignés explicitement par le personnel scolaire.



## 5. L'enseignement explicite des attentes comportementales

À l'aide de la personne-ressource, l'équipe SCP élabore des plans de leçons, destinés au personnel scolaire, afin d'assurer et d'harmoniser l'enseignement explicite des attentes comportementales auprès de tous les élèves, et ce, en contexte réel. Ainsi, dans chacune des aires de vie de l'école, les élèves reçoivent un enseignement systématique (modelage – pratique guidée – pratique autonome) des comportements attendus en lien avec les différentes valeurs adoptées par l'école. De plus, ces attentes comportementales sont affichées visiblement dans chacune des aires de vie afin de rappeler aux élèves et au personnel scolaire les comportements souhaités.

## 6. L'élaboration d'un système de renforcements

Un système de renforcements est élaboré par l'équipe SCP afin de reconnaître, valoriser et encourager la manifestation des comportements enseignés. Les bénéfices apportés par une procédure de renforcement résident en outre dans le fait de favoriser le sentiment de compétence chez des enfants qui reçoivent en général peu de renforcements positifs.

## 7. Un continuum d'interventions ciblant les différentes problématiques comportementales

Renforcer positivement les comportements attendus ne signifie pas, pour autant, qu'il faille éviter d'intervenir face aux problèmes comportementaux rencontrés. Au contraire, lors de la formation fournie à l'équipe SCP, celle-ci élabore une classification des comportements problématiques allant de mineur à majeur. Cette classification permet de cerner explicitement les comportements problématiques qui sont gérés exclusivement par les enseignants et ceux qui sont gérés par la direction de l'école ou le responsable de l'encadrement des élèves. Ainsi, les comportements problématiques mineurs, comme ne pas avoir le matériel requis, sont gérés par le personnel enseignant et les comportements problématiques majeurs, comme la bataille, sont gérés par la direction de l'école ou le responsable de l'encadrement des élèves. À cette classification s'ajoute un menu de conséquences possibles et d'interventions. Ce travail

permet, d'une part, d'harmoniser au sein de l'école des interventions comportementales cohérentes et efficaces et, d'autre part, d'éviter que des élèves soient retirés de classe sans motif préalablement déterminé et autorisé.

## 8. La compilation et l'analyse des données comportementales

Des rapports d'incidents disciplinaires sont élaborés par l'équipe SCP afin que le personnel scolaire (enseignants et direction) puisse noter les comportements problématiques mineurs et majeurs rencontrés. Les rapports soumis et les renforcements positifs attribués aux élèves sont compilés et analysés mensuellement par l'équipe SCP, à l'aide d'un outil informatisé et sous la supervision de la personne-ressource, afin de dresser un portrait de l'école sur le plan comportemental. Cette analyse des données permet de répondre aux questions suivantes : Quels sont les comportements problématiques rencontrés? Où et quand ces comportements se produisent-ils? Qui adopte les comportements problématiques observés? Est-ce que seulement quelques élèves sont impliqués dans les problématiques rencontrées? À quels niveaux retrouve-t-on ces problématiques? Dans quelles classes? Est-ce que la majorité des élèves ont obtenu des renforcements positifs au cours du dernier mois? Y a-t-il une diminution des problèmes comportementaux comparativement aux mois précédents, etc. L'analyse comportementale permet d'obtenir des renseignements précis sur la gestion des comportements au sein de l'école. Elle permet également d'élaborer efficacement un plan d'action en fonction des problématiques constatées.

## 9. La fonction des comportements

Malgré la mise en place des différentes composantes décrites précédemment, certains élèves auront des comportements inadéquats et persistants. Sous la supervision étroite de la personne-ressource, l'équipe SCP formule des hypothèses, à la lumière des renseignements accessibles, sur la fonction (évitement ou obtention) de ces comportements. L'équipe se questionne alors sur les motifs pouvant expliquer les comportements problématiques de certains élèves. Les réponses trouvées servent ensuite à formuler des hypothèses de solution aux difficultés rencontrées. L'équipe SCP gère ainsi les problèmes comportementaux selon un processus de

résolution de problème. De plus, l'ensemble du personnel scolaire est sensibilisé à l'analyse fonctionnelle du comportement.

## 10. La présence d'un coach SCP

La présence d'une personne-ressource ou d'un coach SCP est essentielle à la mise en œuvre des diverses composantes du système. L'accompagnement soutenu de l'équipe SCP et du personnel scolaire par une personne experte sur le plan comportemental, un psychoéducateur par exemple, est indispensable au succès d'un tel système. En fonction des problématiques observées, cette personne peut, selon les besoins, fournir de la formation à l'équipe SCP et aux membres du personnel scolaire sur la gestion efficace de classe, sur la gestion des comportements difficiles, sur l'analyse fonctionnelle des comportements, etc. De plus, dans le but de faciliter la mise en œuvre du système, tous les documents produits au fil du temps par les écoles ayant implanté le SCP sont remis aux équipes SCP actuelles. Les écoles étant très semblables entre elles sur le plan comportemental, les documents remis deviennent alors une source précieuse d'informations facilitant grandement la mise en œuvre des diverses composantes du système.

## Les effets du système SCP dans une école élémentaire

Les effets du système SCP ou PBIS, sur le plan comportemental, sont mesurés généralement à l'aide du nombre de « références disciplinaires gérées par la direction de l'école » (une traduction d'*Office Discipline Referral* [ODR]), soit le nombre de rapports d'incident disciplinaire majeur remplis par le personnel scolaire, les directions et les enseignants. Un rapport d'incident majeur est produit lorsqu'un élève manifeste un comportement qui nécessite qu'il soit retiré de la classe, isolé des autres ou placé dans un local précis sous la supervision d'un responsable à l'encadrement. Une analyse préliminaire des références disciplinaires réalisée par notre groupe de recherche dans une école élémentaire de milieu très défavorisé, école qui a implanté quelques composantes seulement du système SCP (composantes 5, 6 et 7), montre une réduction de 26 % du nombre d'incidents comportementaux dans l'école. Ainsi, le nombre moyen d'incidents comportementaux mensuels est passé de

69 incidents/mois en 2010 à 51 incidents/mois en 2011. Sur une période de 10 mois, ce résultat représente environ 180 incidents comportementaux de moins à gérer au cours d'une année scolaire pour la direction de l'école et les services d'éducation spécialisée.

## Conclusion

Les élèves ayant des troubles du comportement sont ceux dont les probabilités de quitter l'école sans un diplôme d'études secondaires sont les plus élevées (MELS, 2006). Ainsi, il est urgent de mettre en place des interventions préventives auprès des élèves à risque de manifester des difficultés comportementales. Pour être efficaces, ces interventions doivent être issues de la recherche en éducation, c'est-à-dire être fondées sur des données probantes (Bissonnette, Gauthier et Péladeau, 2010). Or, c'est le cas du système SCP.

Par conséquent, nous croyons, à l'instar de Lapointe et Freiberg (2006), que plutôt que de consacrer toutes ses énergies à réinventer la roue dans son milieu avec l'approche essai-erreur, il est préférable de mettre en place un système ou un programme qui a fait ses preuves, comme PBIS ou SCP, car celui-ci saura ouvrir la voie à la liberté d'enseigner et d'apprendre dans un climat plus favorable et sans dérangements constants.

## Références

- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place. Les données probantes dans l'enseignement et la formation. *Actes de la recherche*, 8, 107-133.
- Lapointe, M. L. et Freiberg, H. J. (2006). Indiscipline, conflits et violence à l'école : pistes nord-américaines. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école, j'y tiens! – Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. (2011). <http://www.pbis.org/>



## Les défis de la formation initiale et continue dans l'intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement

Nadia **DESBIENS**  
François **BOWEN**  
Université de Montréal



La présence dans la classe d'élèves ayant des difficultés de comportement est un sujet qui suscite une certaine controverse dans le monde de l'éducation en raison des nombreux enjeux qu'elle soulève à la fois pour les enseignants et pour les pairs. Il est vrai que ces jeunes perturbent régulièrement le déroulement des activités de classe, réclament une attention soutenue de la part des enseignants et se retrouvent souvent en situation de conflit avec leurs camarades et les adultes de l'école. Force est de constater que certains enseignants ne parviennent tout simplement pas à maintenir l'ordre et la discipline dans leur classe et à encadrer efficacement ces élèves. Or, bien qu'elle ne soit pas parfaite, ce n'est peut-être pas tant la formation initiale en enseignement qu'il faut ici mettre en cause que la nature complexe de certaines problématiques rencontrées chez les élèves et la difficulté qu'a le milieu scolaire à faire face à ces situations.

Il faut reconnaître qu'au Québec, les programmes de formation initiale en éducation se sont nettement enrichis au cours des dernières années, grâce à des réformes importantes permettant aux futurs enseignants de développer leurs compétences : stages pratiques en milieu scolaire à chacune des quatre années de formation, cours de gestion de classe, intervention auprès de clientèles diversifiées, différenciation pédagogique, adaptation de l'enseignement, intervention en situation de crise, etc. La formation initiale en enseignement est résolument axée sur le développement d'une relation éducative positive avec les élèves, le déploiement de stratégies efficaces pour prévenir les problèmes de comportement en classe (établissement des règles, utilisation du renforcement positif, travail coopératif, techniques d'intervention pour contrer l'indiscipline, etc.) et l'importance de travailler en collaboration lorsque les situations sont plus complexes et exigent la mise en œuvre de ressources plus spécialisées. Bien que le programme de formation initiale prépare mieux que jamais les futurs enseignants

à exercer une bonne gestion de classe, à encourager les bons comportements chez leurs élèves et à mettre en œuvre des interventions universelles efficaces permettant de réduire l'indiscipline et de favoriser un climat d'apprentissage adéquat, cette formation est somme toute insuffisante pour gérer les 10 à 15 % d'élèves qui présentent un plus grand besoin d'être encadrés et soutenus par des interventions spécialisées et ciblées. Il faut cesser de croire à la pensée magique selon laquelle un programme universitaire peut former, en quatre ans, un enseignant spécialiste à la fois des questions de didactique des matières, de pédagogie ainsi que d'adaptation scolaire. Enseigner aux élèves qui manifestent des difficultés de comportement constitue un défi et demande des connaissances avancées; voilà pourquoi il existe des programmes de formation en adaptation scolaire au 1<sup>er</sup> et au 2<sup>e</sup> cycle permettant, entre autres, d'obtenir cette spécialisation. Au-delà de la question de la formation initiale, force est d'admettre qu'une réelle appropriation des stratégies éducatives efficaces pour gérer les comportements difficiles, et leur transfert dans la pratique, exige des compétences personnelles et professionnelles de la part des enseignants. Soulignons ici, entre autres, la capacité d'autocontrôle de ses émotions malgré une situation de crise, celle de ne pas tomber dans le piège de l'escalade avec un élève opposant et la gestion des conduites agressives et violentes. Bien que ces contenus soient abordés de façon dynamique et intégrée dans la formation initiale, cela reste somme toute plutôt théorique, jusqu'au jour où l'enseignant en exercice est confronté à pareille situation. Ces quelques exemples montrent à quel point les défis d'une formation en intervention auprès des élèves en difficulté de comportement dépassent les exigences d'un programme de 1<sup>er</sup> cycle : ces défis sont élevés, exigeants et relèvent d'une formation continue profondément ancrée dans une démarche de développement professionnel de l'enseignant.

Alimentée par notre expérience d'accompagnement des milieux scolaires et par nos recherches en évaluation de programmes et en développement professionnel, notre réflexion nous amène à soulever certains enjeux que doit obligatoirement relever une formation qui se veut optimale pour intervenir auprès des élèves en difficulté de comportement. D'abord, il nous apparaît essentiel que les enseignants aient de meilleures connaissances à

l'égard de la nature exacte des problèmes de comportement et de la complexité des problématiques qui y sont associées. De même, il convient aussi de bien connaître et comprendre les éléments de l'environnement scolaire qui augmentent ou diminuent les risques de voir apparaître ou s'accroître les problèmes de comportement. Bien que les déterminants individuels, familiaux et sociaux exercent une influence considérable sur les difficultés que vit le jeune, il faut également reconnaître que l'école contribue de façon significative à l'expression ou à la réduction des problèmes de comportement entre ses murs. L'ensemble de ces connaissances est nécessaire puisqu'elles sont intimement liées à la compréhension des besoins particuliers des jeunes en difficulté et au choix de stratégies d'intervention spécifiques, appropriées et différenciées en fonction de ces besoins et de la nature des problèmes.

Par ailleurs, l'intervention auprès des élèves en difficulté de comportement, si elle se base avant tout sur de bonnes connaissances, nécessite également des compétences personnelles de haut niveau, voire une certaine résilience professionnelle pour faire face au stress qu'engendre le quotidien avec des élèves qui peuvent être démotivés, désengagés, opposants, agressifs et parfois violents. Toutefois, même pour un superenseignant, le travail en collaboration avec des ressources spécialisées constitue la clé pour mettre en œuvre un plan d'action structuré et des interventions ciblées qui assureront un encadrement adapté aux jeunes. Il ne revient pas à un seul éducateur (enseignant ou professionnel) de prendre en charge l'intervention auprès d'un élève en difficulté de comportement; il s'agit d'une responsabilité qui doit être partagée par toute l'équipe-école. Or, il n'est pas si simple de travailler en partenariat, notamment lorsqu'il implique différents professionnels, voire différents organismes (CSSS, Centre jeunesse, ressources communautaires). Le travail avec des ressources adéquates et de façon concertée (techniciens en éducation spécialisée, psychoéducateurs, orthopédagogues) soulève en effet de nombreux défis. Outre le leadership efficace que doit exercer la direction, la définition des rôles et le partage des responsabilités, les attentes et les convenus, la disponibilité des ressources, etc., c'est également le sentiment de compétence de chacun, le climat de confiance et l'adoption d'attitudes positives qui invitent à résoudre les situations problématiques et à surmonter les obstacles

qui sont les clés d'une collaboration interprofessionnelle efficace, notamment dans les cas d'élèves en difficulté de comportement. Enfin, la collaboration avec les parents constitue un autre enjeu important pour les agents d'éducation qui travaillent auprès de ces élèves. Le soutien des parents représente le véhicule par excellence pour renforcer les interventions menées à l'école afin d'améliorer les comportements des jeunes. Or, lorsque des parents sont confrontés à la présence de difficultés très importantes chez leur enfant, ils peuvent avoir tendance à projeter la responsabilité de son dysfonctionnement sur l'extérieur, parfois même sur les membres de l'équipe scolaire, fragilisant ainsi la relation école-famille et rendant la collaboration plus laborieuse (le phénomène inverse peut également se produire, l'enseignant blâmant les comportements de l'enfant sur l'inaptitude des parents). Par ailleurs, ces parents peuvent aussi être confrontés aux mêmes comportements difficiles de leur enfant à la maison, tout en étant aux prises avec leurs difficultés personnelles, limitant du coup leur capacité à participer pleinement à une démarche collaborative et augmentant la pression sur l'école et ses partenaires afin d'offrir un soutien également à la famille.

Alors que la recherche en éducation a depuis longtemps dégagé les interventions efficaces pour intervenir auprès des jeunes en difficulté de comportement, il est surprenant de constater à quel point leur acquisition, leur application et leur maintien dans la pratique professionnelle demeurent un défi, autant pour les formateurs que pour les organisations scolaires. Différents facteurs peuvent être mis de l'avant pour expliquer cet écart que l'on constate entre, d'une part, les connaissances issues de la recherche et, d'autre part, le transfert dans la pratique quotidienne du personnel scolaire. Certes, les caractéristiques personnelles de l'enseignant, plus particulièrement son sentiment de compétence et de confiance en ses capacités d'intervenir en situation difficile, sont en partie tributaires de ses actions auprès de ses élèves. De même, les caractéristiques du milieu dans lequel il œuvre peuvent aussi jouer un rôle; entendons ici les ressources professionnelles accessibles tout autant que les valeurs, pratiques et attentes à l'endroit du personnel et des élèves, le leadership exercé par la direction, le climat éducatif qui prévaut au sein de l'établissement scolaire et les liens avec la communauté, plus particulièrement avec les parents. Mais c'est probablement davantage le

manque de soutien, notamment lors des premières années critiques d'insertion professionnelle, qui pourrait être ici mis en cause. C'est un peu comme si le monde de l'éducation avait adopté une philosophie « *train and hope* » à l'égard des jeunes enseignants. Non seulement les conditions d'emploi favorisent-elles l'obtention de charges d'enseignement dans les classes et les milieux les plus difficiles, et ce, à quelques jours de la rentrée scolaire, mais en plus, l'organisation du travail prévoit peu de mesures de soutien à l'insertion socioprofessionnelle. Or, à défaut d'un accompagnement soutenu, d'un réseau d'entraide et de communautés de pratique pouvant les soutenir dans la résolution des problèmes rencontrés, les jeunes enseignants se retrouvent vite déconcertés, démunis et dépassés par l'ampleur de la tâche et les comportements difficiles (parfois violents) de leurs élèves. Ils ont alors tendance à opter pour des moyens disciplinaires essentiellement de nature réactive (punitions, retenues, expulsions) qui ne favorisent en rien l'établissement d'une gestion de classe efficace et le développement d'une relation maître-élève signifiante. Il nous faut repenser la façon dont nous devons/pouvons soutenir les enseignants dans le transfert des connaissances au cœur de leur pratique professionnelle. L'établissement de mécanismes de formation continue efficaces et efficaces promus par les organisations scolaires, voire éventuellement par un ordre professionnel, nous apparaît ici incontournable. À notre avis, une démarche réflexive, tant sur le plan individuel qu'à travers une démarche collective, apparaît indispensable pour favoriser le développement de mécanismes d'auto-régulation essentiels au développement professionnel. Quels que soient les moyens privilégiés pour favoriser la mobilisation des connaissances en intervention auprès des jeunes en difficulté de comportement et leur transfert dans la pratique, ces formules doivent selon nous être souples, facilement accessibles et de qualité pour assurer l'appropriation des pratiques éducatives réputées efficaces et appuyées par la recherche.

Enfin, soulignons que l'appropriation de pratiques éducatives et de stratégies d'intervention efficaces requiert également de bien comprendre leurs conditions de mise en œuvre. Ces stratégies reposent avant tout sur des objectifs visant le développement des habiletés cognitives, sociales et comportementales des jeunes en difficulté de comportement. Elles proposent des

interventions qui permettent de renforcer les facteurs de protection dans l'environnement scolaire, apportant des changements dans le climat et les pratiques du personnel, de la cohérence entre les éducateurs impliqués auprès du jeune et une collaboration étroite avec la famille et les organismes communautaires qui peuvent soutenir le plan d'action en dehors de l'école. Compte tenu de la pluralité des facteurs et des processus en jeu dans le développement, le maintien et l'aggravation des difficultés de comportement, une intervention adéquate nécessite que les actions menées par le milieu scolaire s'inscrivent dans un plan de prévention global, vaste et concerté qui envisage des actions à long terme. Pour faire face à des problèmes sociaux aussi complexes que les difficultés de comportement, les écoles doivent planifier des interventions à plusieurs niveaux et viser simultanément les jeunes et leur environnement immédiat (famille, école, autres milieux de vie) de façon à maximiser leur efficacité.

## En conclusion

À l'instar de la médecine qui forme des omnipraticiens et des spécialistes, il faut entrevoir l'acte éducatif auprès des élèves en difficulté de comportement (et autres clientèles vulnérables) comme une spécialisation de la profession enseignante. Cette spécialisation ne peut être l'apanage de la formation initiale, qui se doit d'être appuyée par des programmes spécialisés de 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles en adaptation scolaire, de même que par des mécanismes de formation continue pensés et élaborés par les partenaires du monde de l'éducation : gouvernement, syndicats et universités. Pour cela, il nous faut développer une vision commune à tous ces acteurs ainsi que des actions intégrées à l'intervention auprès des élèves ayant des besoins particuliers. L'ajout de ressources et d'interventions à la pièce, aussi nombreuses et dispersées, ne résoudra pas les problèmes de façon efficace et durable. Les actions des chercheurs-formateurs des universités, du MEELS, des commissions scolaires ainsi que des associations syndicales se doivent d'être concertées et conçues selon une véritable vision de prévention universelle et ciblée. Grâce aux données issues de la recherche, les pratiques d'intervention efficaces et leurs conditions de mise en œuvre sont bien connues des chercheurs, mais encore trop peu des praticiens. La diffusion de cette connaissance passe indéniablement par une meilleure concertation et un

maillage plus étroit de ces différents partenaires dans une véritable politique d'adaptation scolaire et des programmes intégrés visant le développement de connaissances et d'expertise chez le personnel scolaire.

## La pratique du sport pour les élèves en trouble de comportement : une fausse balle ou un coup sûr?

**Martin GENDRON**

Professeur, Université du Québec à Rimouski (UQAR) – Campus de Lévis, Canada  
Directeur du groupe de recherche sur l'apprentissage et la socialisation (APPSO)

**Éric DUGAS**

Maître de conférences – HDR, Université Paris Descartes, France  
Membre du laboratoire du GEPECS, équipe TEC, EA 3625



### Les troubles du comportement et les enjeux de l'intervention

Les élèves en trouble de comportement (TC) ne sont pas simplement ceux qui dérangent les adultes et leurs pairs à l'école. Ils sont aussi les principales victimes des conséquences que génère la dynamique interactionnelle découlant de leurs comportements. Pourtant, le système scolaire québécois fait de l'objectif de socialiser l'élève l'une de ses trois missions. Celle-ci représente un défi de taille lorsqu'il est question des élèves dits « TC ». De nombreux programmes d'intervention axés sur la modification de comportement et le développement d'habiletés sociales possèdent des forces, mais aussi des limites (Bowen, Desbiens, Gendron et Bélanger, 2006). Pour être efficace, l'intervention doit impliquer activement l'élève dans un contexte naturel stimulant où ce dernier a la possibilité de mettre en pratique de nouveaux comportements tout en recevant de la rétroaction de la part d'un adulte signifiant. Pour certains auteurs, la pratique du sport et de l'activité physique offre ce contexte d'apprentissage favorable (Gendron, Royer, Potvin et Bertrand, 2003; Morris, Sallybanks, Willis et Makkai, 2004). Au-delà des bénéfices de santé physique et psychologique qui lui sont attribués, peut-on tout de même douter de la vertu éducative et rééducative de ce type d'activité auprès des élèves TC?



## Le procès du sport...

Qui n'a pas entendu parler en 2011 de l'assaut de Zdeno Chara des Bruins de Boston sur Max Pacioretty des Canadiens de Montréal au hockey de la LNH ou du « coup de boule » de Zidane en 2006 lors de la Coupe du monde de soccer? Ce ne sont que deux exemples médiatisés de gestes brutaux (voire choquants) que le sport professionnel peut présenter. Force est d'admettre que dans l'opinion publique, la réputation du sport pousse le citoyen à croire que le sport génère de la violence. Le phénomène de violence (gestes mineurs ou majeurs) dans le sport n'est pas nouveau et il n'est que le reflet de sa présence dans la société en général. Devant ce portrait peu éloquent, il faut l'avouer, est-ce utopique de vouloir considérer le sport, dans son acception ludique plus large, comme un moyen complémentaire d'intervention auprès des jeunes manifestant des troubles de comportement?

## La défense contre-attaque...

Rétablissons maintenant certains faits. Comme toutes choses, le sport et la pratique d'activités physiques peuvent entraîner leur lot de bénéfices, mais aussi des conséquences. Plusieurs facteurs peuvent déterminer la finalité de l'expérience sportive : le choix de l'activité, l'objectif visé, les motivations, l'encadrement, le respect des règles du jeu, etc. L'exemple caricaturé présenté dans la série de films des années 1980 intitulée *Karate Kid* illustre bien comment la pratique d'une activité peut favoriser ou non le développement global d'un jeune sportif. À côté de tout bon entraîneur ou club sportif, il en existe aussi de moins bons en raison du manque d'expérience, de ressources ou de conviction de pouvoir éduquer un citoyen (et non pas uniquement un athlète pouvant exécuter des gestes techniques dans une discipline sportive).

Est-ce possible d'utiliser le sport ou l'activité physique pour faire œuvre d'éducation? De nombreux ouvrages font état de bénéfices physiques et psychologiques découlant de la pratique d'activités sportives (Gendron *et al.*, 2003). Restons toutefois pragmatiques en évitant les pièges de la promotion gratuite des vertus du sport en réponse à tous les maux. D'après Morris *et al.* (2004), les deux rôles clés que peut jouer le sport chez les

jeunes sont : diminuer l'ennui et réduire la somme de temps libre non supervisé, non encadré. Voici d'autres exemples de buts d'une pratique sportive pouvant être poursuivis avec des jeunes en difficulté : 1) le drainage d'énergie négative, 2) le développement d'habiletés personnelles et relationnelles telles que la gestion de la colère, la résolution de problèmes, la capacité d'adaptation, 3) l'amélioration de l'image de soi, de la confiance en soi, du sentiment de compétence, 4) l'augmentation de la motivation face au changement, 5) la valorisation de l'effort et de la persévérance pour un projet signifiant (Gendron, 2009; Gendron et LeYondre, 2011).

## Le plan de match...

Comment choisir une activité sportive pour espérer en tirer bénéfice sur le plan de l'intervention comportementale? Il ne semble pas y avoir de prescription universelle. Pour le choix, cela peut nécessiter une réflexion afin que ce dernier soit fait de façon stratégique. D'abord, précisons qu'en raison de leur nature, sport et activité physique ne sont pas synonymes, le premier étant un élément parmi d'autres de la seconde. Initialement, les sports ont été pensés par des adultes et pour des adultes. Les principales caractéristiques du sport sont : une activité ludomotrice dans laquelle les participants sont engagés et l'acceptation par ces derniers d'un système de règles auquel chacun s'inscrit comme pour un contrat. Aussi, ce qui démarque un sport d'une autre activité est qu'il possède par sa nature compétitive un enjeu : la victoire ou la défaite. Lorsque l'enjeu est élevé, certains peuvent avoir tendance à vouloir « étirer » les règles du jeu et de l'éthique. Si cela est déjà un problème avec des élèves « TC » (réf. respect des règles), il serait judicieux de ne pas prévoir ce type d'activité avant de leur avoir donné au préalable la possibilité de pratiquer sans pression les nouveaux comportements à acquérir. Pour l'activité physique, disons simplement ici qu'il s'agit de toute activité motrice pratiquée seul ou entre amis soit pour garder la forme ou pour le simple plaisir, sans qu'il y ait d'encadrement ni d'enjeu trop grand. En guise de synthèse, voici des catégories d'activités proposées par Dugas (2004 et 2007), fortement inspirées des travaux de Parlebas (1981), avec des exemples pour chacune.



Activités	Caractéristiques	Exemples
<b><u>Non institutionnalisées</u></b>		
Quasi-jeux	Pas de règles explicites ni de compétition, activités libres	patins à roues alignées, jogging, cyclotourisme
Jeux de rue	Règles fluctuantes auto-instituées, en milieu urbain	hockey de rue, skateboard, basketball de rue
Jeux traditionnels	Règles existantes non officielles, variantes multiples	ballon prisonnier, ballon chasseur, ballon canadien
Quasi-sports ou jeux sportifs quasi institutionnels	Pratiqué avec une licence dans l'espace institutionnel du sport, cadre compétitif facultatif	tennis, squash, badminton
Jeux didactiques (en éducation physique)	Ensemble de situations motrices adaptées par les enseignants selon des normes éducatives et à des fins pédagogiques	tous les exemples d'activités cités nécessitant une adaptation plus ou moins grande en vue de travailler un objectif du programme scolaire
<b><u>Institutionnalisées</u></b>		
Sports	Règles établies par des instances sportives officielles	soccer, hockey sur glace, rugby

Sauf exception, le sport est roi dans les gymnases. Certes, de nombreux avantages émergent de ce choix de programmation en éducation physique. Par contre, étant donné les écarts d'habiletés physiques, techniques et tactiques de certains élèves pratiquant un ou des sports de façon compétitive en parascolaire, plusieurs sont désavantagés sur le plan de l'évaluation, mais surtout de la motivation et du plaisir à simplement jouer tout en apprenant. Pour l'élève « TC », si par exemple l'objectif est d'améliorer l'habileté sociale du contrôle de soi, il semble logique sur le plan pédagogique de le placer dans un contexte où l'activité lui permettra de progressivement augmenter le niveau de difficulté et de stress volontairement imposés à l'apprenant. Dans une démarche d'intervention, débiter par le sport pourrait pour certains de ces élèves constituer un défi trop important, une erreur stratégique nuisant à l'atteinte de l'objectif. Par ailleurs, peu importe le type d'activité choisi, l'intervenant doit constamment rappeler à l'élève l'objectif principal qui, à ce moment précis, consiste à mettre en pratique un comportement en oubliant presque la finalité habituelle du jeu. Il faut insister davantage sur le processus que sur le résultat du jeu (pour plus de détails, voir Gendron, Royer et Morand (2005), *Programme PEC : Guide II – Volet scolaire*, pour le processus d'enseignement des habiletés sociales et pour des suggestions de jumelage de jeux et d'habiletés sociales). Par exemple, si l'intervenant utilise le basketball comme moyen pour pratiquer l'habileté

sociale « partager » et que dans une équipe, il y a un joueur élite qui monte constamment la balle sans faire de passe et qui fait tous les paniers, même si cette équipe gagne au pointage, l'intervenant passe sans aucun doute à côté de son objectif, n'est-ce pas?

### Prolongation...

Une étude réalisée auprès d'adolescents de 12 à 15 ans révèle que ceux qui sont formellement identifiés comme TC ont tendance à privilégier les activités physiques de type non organisé (aucun encadrement, aucun horaire, aucune règle particulière à suivre) contrairement à leurs homologues non-TC qui préfèrent les activités physiques de type compétitif/récréatif (encadrement, horaire et règles du jeu en vigueur) (Gendron, Royer, Bertrand et Potvin, 2005). Il faut respecter la nature même de l'individu qui peut préférer des activités solitaires. Toutefois, il est souhaitable d'encourager les jeunes à pratiquer régulièrement une activité collective de leur choix. Cela pourrait avoir pour effet de mettre en pratique leurs habiletés sociales, d'acquiescer une discipline personnelle et de développer un sentiment d'appartenance à un groupe constitué (idéalement) de modèles prosociaux auxquels s'identifier. Et toute forme sociale de pratique physique « bien didactisée » (sport ou jeu collectif) peut permettre d'atteindre les objectifs visés.

## Tirs de barrage : conclusion à tirer...

Sous sa carapace, l'élève TC désire souvent cacher ses vulnérabilités, telles que son manque de confiance en soi ou son faible sentiment de compétence. Lors de l'étude de Gendron *et al.* (2005) mentionnée précédemment, un résultat intéressant pour les intervenants « terrain » a surgi. En effet, la variable pouvant le mieux expliquer un niveau élevé d'habiletés sociales chez les participants (réf. coopération, contrôle de soi, empathie, affirmation de soi) fut la même chez les deux catégories de participants : un sentiment élevé de compétence (*self-efficacy*). Concrètement, plus ce sentiment est élevé par rapport à l'atteinte des objectifs (sentiment de compétence), plus le niveau d'habiletés sociales des jeunes sera élevé. Pour l'intervenant, ceci se résume à dire que s'il souhaite améliorer les habiletés sociales chez l'élève (facteur de risque déterminant), il faudra aussi travailler de façon complémentaire le sentiment de compétence par une approche multimodale. De cette façon, l'élève n'apprendra pas seulement une habileté sociale sur le plan théorique, mais il pourra développer le sentiment qu'il possède tout ce qu'il faut pour la mettre en pratique avec succès (aspect qui semble faire défaut dans le processus d'acquisition de nouveaux comportements chez les élèves TC). Or, tout porte à croire que la pratique d'activités physiques et sportives peut permettre de pallier certaines limites relevées à ce jour dans les programmes d'intervention. Attention : gare à ceux qui voudraient cibler trop d'objectifs à la fois... Suivez les principes du plan d'intervention adapté utilisés en milieu scolaire.

Il ne faut pas s'y méprendre : la place du sport et de l'activité physique dans la démarche d'intervention auprès d'élèves TC se veut complémentaire. Son rôle de soutien ne vise aucunement à remplacer le rôle principal joué par des interventions structurées ayant fait leurs preuves en ce qui a trait au volet de mise à niveau des connaissances par l'apprenant. Là où le sport et les jeux peuvent jouer un rôle déterminant, c'est dans les occasions de mise en pratique d'habiletés ainsi que l'attitude et la motivation de l'élève à s'investir dans sa démarche de changement. Pourquoi la pédagogie par le jeu utilisée en petite enfance ne pourrait-elle pas aussi s'appliquer au primaire et au secondaire? Quel rôle de soutien peuvent jouer l'éducation physique et les activités parascolaires pour les élèves TC? À quand des programmes sport-études pour les élèves en difficulté en manque de motivation afin qu'ils s'investissent plus

activement dans leur projet d'avenir? Quand les activités physiques et sportives seront-elles prises plus au sérieux quant aux bienfaits qu'elles ont à offrir à des jeunes en difficulté pour lesquels l'école et les stratégies pédagogiques conventionnelles riment encore trop souvent avec inadaptation et échecs répétés? Il en manque pourtant si peu pour avoir un plan de match presque parfait... Et si chacun commençait simplement par planifier de jouer quelques minutes avec son groupe pour apprendre à mieux connaître les enfants. Ça pourrait aider à mieux intervenir auprès des élèves... Pensez-y!

## Références

- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M. et Bélanger, J. (2006). L'acquisition et le développement des habiletés sociales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportements à l'école : diagnostic et intervention* (p. 213-227). Montréal, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Dugas, E. (2004, oct.-nov.-déc.). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. *Revue française de pédagogie*, 149, 5-17.
- Dugas, E. (2007). Du sport aux activités physiques de loisir : des formes culturelles et sociales bigarrées. *SociologieS – Théories et recherches*, 1-12.
- Gendron, M. (2009). *Sport et violence chez les jeunes : potentiel éducatif?* Ministère de la Sécurité publique – Gouvernement du Québec.
- Gendron, M. et Le Yondre, F. (2011, janvier). Le sport canalise-t-il ou engendre-t-il l'agressivité? *Vie pédagogique*, 156. Accessible en ligne : [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/156/index.asp?page=dossierA\\_5](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/156/index.asp?page=dossierA_5)
- Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R. et Potvin, P. (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 211-233.
- Gendron, M., Royer, E. et Morand, C. (2005). *Programme PEC – Pratiquons ensemble nos compétences : Guide II – Volet scolaire*. Québec, Canada : Centre de santé et de services sociaux de Portneuf.
- Gendron, M., Royer, E., Potvin, P. et Bertrand, R. (2003). Troubles du comportement, compétence sociale et pratique d'activités physiques chez les adolescents : enjeux et perspectives d'intervention. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32(2), 349-372.
- Morris, L., Sallybanks, J., Willis, K. et Makkai, T. (2004). Sport, physical activity and antisocial behaviour in youth. *Youth Studies Australia*, 23(1), 47-52.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris, France : INSEP.

## Un élève en difficulté de comportement... un enseignant en difficulté d'enseignement! « Le programme Répît-Transit »

Robert **TURBIDE**, ps. éd.  
Personne-ressource  
Service régional de soutien et d'expertise  
à l'intention des élèves ayant des difficultés  
d'ordre comportemental  
Pour les commissions scolaires  
francophones de l'île de Montréal



**R**épît-Transit est un programme scolaire préventif (primaire/secondaire) fondé sur une approche multimodale et systémique qui cherche à conserver la responsabilité de tous les acteurs impliqués dans la situation de l'élève (élève – enseignant – parents). Ce programme a pour mission de favoriser la poursuite des apprentissages en classe régulière des jeunes en difficulté de comportement ou en rupture de fonctionnement, tout en soutenant le milieu scolaire, en particulier les enseignants, par le développement et l'appropriation de nouvelles compétences leur permettant de mieux vivre avec ces jeunes à risque.

Le programme Répît-Transit offre à l'élève un lieu temporaire où il peut poursuivre son cheminement académique avec un enseignement personnalisé et où il peut recevoir du soutien en termes d'encadrement pour ses comportements. Il suppose un bref retrait du jeune de la situation conflictuelle, question de lui donner un répît, ainsi qu'à son enseignant et au groupe-classe, suivi d'une réintégration progressive dans sa classe d'origine, le tout s'échelonnant sur une période de 8 à 12 semaines.

Le programme s'appuie sur **huit grands principes** en lien avec les orientations des politiques scolaires actuelles et les conditions de réussite dégagées de la recherche scientifique, soit :

1. Offrir un répît au jeune et à l'enseignant;
2. Protéger le lien d'appartenance à l'école d'origine;
3. Intervenir rapidement et de façon concertée;
4. Miser sur l'apprentissage des habiletés sociales et le développement des compétences à l'école et à la maison;
5. Conserver la responsabilité de tous les acteurs impliqués dans la situation de l'élève;
6. Intervenir de façon suffisante pour améliorer la situation du jeune autant à la maison qu'à l'école;
7. Renforcer le sentiment de compétence de l'enseignant;
8. Favoriser la réappropriation par le parent de son rôle d'éducateur.

## La demande de services

La démarche débute lorsque les difficultés d'un élève persistent malgré les interventions mises en place par l'équipe-école pour contrôler la situation. La direction d'école prend alors contact avec le **service de Répit-Conseil**, assuré par un intervenant scolaire (psychologue, psychoéducateur ou orthopédagogue), dont le mandat est d'offrir une réponse immédiate.

## L'évaluation de la situation

En collaboration avec l'équipe-école, une évaluation approfondie des comportements de l'élève, de sa situation scolaire et familiale ainsi que des interventions antérieures est mise de l'avant. Le service de Répit-Conseil accompagne les intervenants scolaires dans leur cheminement face aux difficultés de l'élève et propose de nouvelles pistes de solutions. Les responsabilités des acteurs scolaires sont respectées tout au long de la démarche; ce sont eux qui interviennent directement sur la situation. Environ 70 % des cas se résolvent grâce aux nouvelles mesures mises en place. Pour les autres, deux options peuvent être envisagées : admission au programme Répit-Transit (environ 20 % des cas) ou référence en classe spéciale (environ 10 % des cas).

## L'admission de l'élève au programme Répit-Transit

Les modalités d'admission au programme Répit-Transit sont discutées dans le cadre d'une rencontre impliquant tous les acteurs au dossier de l'élève : l'intervenant du service Répit-Conseil, l'enseignant, la direction, le travailleur social, les parents et, pour une partie de la rencontre, l'élève. L'intervenant-pivot de l'équipe du programme Répit-Transit (généralement un psychoéducateur) prend le relais du service de Répit-Conseil. La direction s'engage à mettre les moyens en place pour faciliter la collaboration des intervenants scolaires concernés. De leur côté, les parents s'engagent à recevoir la visite d'un intervenant social durant toute la durée du programme. Pour sa part, l'équipe-école, plus particulièrement l'enseignant, s'engage à réintégrer l'élève à la fin du programme, une fois que ses comportements se sont améliorés. À la suite de la rencontre, l'intervenant-pivot

du programme Répit-Transit se présente dans la classe d'origine de l'élève pour annoncer aux pairs le déplacement de l'élève vers le local d'intervention. Il explique le cheminement que l'élève entreprend et sollicite leur collaboration pour faciliter sa réintégration.

## L'intervention auprès de l'élève en difficulté

L'intervention consiste à retirer l'élève de son milieu scolaire d'origine pour démontrer l'importance de ses comportements et fournir une pause à tous les acteurs impliqués dans son dossier. L'élève fréquente alors le local d'intervention du programme Répit-Transit, un local de classe aménagé expressément à l'intérieur d'une école primaire ou secondaire, où il bénéficie d'un encadrement individualisé dont le plan de travail est déterminé par son enseignant d'origine. On y compte un orthopédagogue et un psychoéducateur (ou éducateur spécialisé) qui assurent le suivi individuel d'un nombre limité d'élèves à la fois. La majeure partie du temps est consacrée à la poursuite des travaux scolaires et/ou à la mise à niveau des apprentissages. Des activités visant le développement d'habiletés sociales y sont proposées et adaptées en fonction des besoins des élèves. Selon l'âge des élèves, de 6 à 10 jours doivent être complétés de façon satisfaisante avant de procéder à la réintégration progressive en classe d'origine. Accompagné au départ par l'intervenant-pivot du programme Répit-Transit, l'élève retourne éventuellement dans son milieu de façon autonome. La durée et la fréquence des réintégrations augmentent graduellement avec le temps. Tout au long de son passage au programme Répit-Transit, une attention est portée au maintien du lien entre l'élève, son enseignant et la classe d'origine.

## L'accompagnement de l'équipe-école

Le programme Répit-Transit représente l'occasion d'offrir un répit aux membres de l'équipe-école, plus particulièrement à l'enseignant, qui conserve toutefois la responsabilité de planifier et d'acheminer les travaux de l'élève. À ce titre, différentes modalités de communication peuvent être envisagées avec les intervenants du programme. L'intervenant-pivot rencontre également l'enseignant et les membres de l'équipe-école pour

planifier le retour graduel de l'élève. Il accompagne ce dernier lors des premières réintégrations, puis se retire graduellement.

## **L'accompagnement des parents**

En parallèle avec l'intervention réalisée en milieu scolaire, un intervenant social assure un suivi régulier auprès des parents, à domicile. Les parents s'engagent à recevoir la visite régulière d'un intervenant social du CSSS pendant toute la durée du programme. Essentiellement, l'intervenant social a pour rôle de favoriser le développement des habiletés parentales et l'harmonisation des apprentissages réalisés à l'école et à la maison.

## **La sortie du programme**

Le programme se termine lorsque l'équipe du programme Répît-Transit considère que l'élève est en mesure d'effectuer un retour complet et autonome dans sa classe d'origine ou encore lorsque la situation de l'élève demande l'intervention d'un autre type de service. Les services Répît-Conseil peuvent se poursuivre une fois que l'élève a terminé son passage au programme Répît-Transit. Des visites ponctuelles peuvent également être rendues à l'élève et du soutien peut être offert à l'enseignant au besoin.

## **Référence**

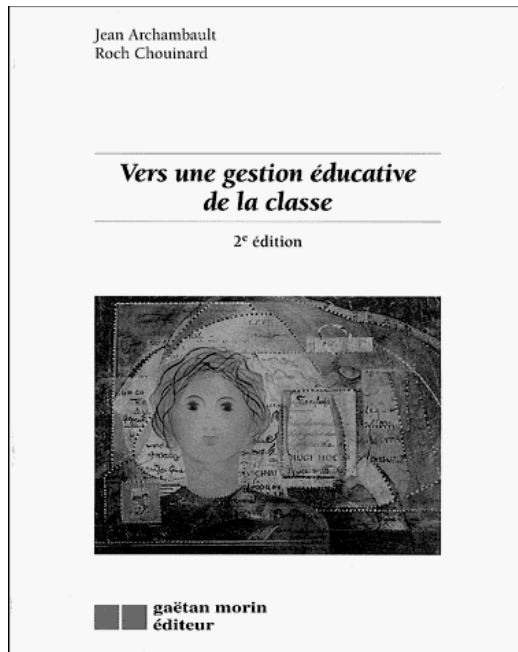
Tougas, A-M., Turbide, R. & Chagnon, F. (2010). L'expérience d'une approche multimodale pour favoriser le maintien en classe ordinaire des élèves en difficulté de comportement au primaire. Dans N. S. Trépanier & M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 309 - 330). Presses de l'Université du Québec.



# Recension

**Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3<sup>e</sup> éd.). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin Éditeur.**

**Jérôme ST-AMAND**  
Candidat au doctorat en psychopédagogie  
Université de Montréal



**E**nseigner aux enfants et aux adolescents est un défi complexe qui exige un éventail de compétences professionnelles. Dans la foulée de celles-ci, l'acte d'enseigner, plus que jamais, est facilité lorsque le professionnel maîtrise une gestion de classe efficace. Nécessaire pour favoriser les apprentissages, la gestion de classe exige un amalgame de connaissances théoriques et pratiques que les chercheurs et praticiens Jean Archambault et Roch Chouinard exposent dans leur ouvrage intitulé *Vers une gestion éducative de la classe*. Audacieux, pragmatiques, critiques et convaincants quant aux pratiques à mettre en œuvre, ces auteurs présentent un ouvrage de référence très utile visant plus spécifiquement les enseignants des classes régulières. Les enseignants des classes spéciales y trouveront néanmoins des informations pertinentes, des idées fécondes pour tout enseignant désireux d'améliorer sa pratique ou même de mettre en œuvre une vision renouvelée de la gestion de classe. Il faut croire en effet que cet ouvrage répond aux besoins des futurs enseignants comme à ceux des professionnels en exercice puisqu'il s'agit d'une troisième édition, après celles de 1996 et 2003. Le succès indéniable de cet ouvrage est dû, croyons-nous, aux explications précises et explicites de concepts, de théories pertinentes et d'activités que les praticiens pourront facilement mettre en place dans leur classe.

Par le biais d'un bref rappel historique, ces auteurs nous plongent d'abord dans l'évolution du concept de gestion de classe; bien qu'il existe déjà de nombreuses définitions à cet égard, les auteurs se montrent audacieux en y développant l'idée d'une vision intégrée. Pour eux,



la gestion de classe constitue « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves » (p. 15). Cette vision amène d'emblée le lecteur à concevoir la gestion de la classe à travers, notamment, le développement de pratiques propres à trois contextes particuliers :

La partie 1, *L'établissement de conditions propices au développement des compétences*, est divisée en deux chapitres qui visent l'établissement d'un mode de fonctionnement cohérent dans la classe. Une gestion de classe efficace est présentée au chapitre 1 comme le fruit d'un travail collectif, d'une collaboration avec les collègues et les parents. Le chapitre 2 se penche sur le développement de la relation maître-élève en abordant un aspect (et un défi) bien connu des jeunes enseignants : la suppléance. Bénéfique, cette partie offre notamment une marche à suivre concrète pour faciliter le travail du suppléant. Intimement liées, les deux dernières parties du chapitre abordent d'une manière efficace tout ce qui concerne les règles de classe. De l'élaboration des règles et des procédures jusqu'aux techniques pour les enseigner, cette section plaira aux nouveaux enseignants autant qu'à ceux qui sont plus expérimentés.

La partie 2, *Le maintien de conditions propices au développement des compétences*, expose les actions importantes inhérentes au maintien des conditions favorables au développement des compétences. D'entrée de jeu, certains principes favorisant le respect des règles et des procédures sont invoqués au chapitre 3; l'analyse de ces principes généraux lève le voile sur plusieurs outils destinés justement à faire respecter les règles de fonctionnement en classe. Les auteurs s'attardent notamment à l'idée qu'il est difficile de concevoir un enseignement efficace sans l'application de certaines conséquences dites logiques, sans toutefois être punitives. Critiques, Archambault et Chouinard le sont donc à l'égard des bienfaits supposés des systèmes d'émulation tels qu'ils sont conçus généralement; ils proposent un paradigme différent de celui de la récompense associée au comportement, en axant plutôt leur réflexion sur les moyens d'intervention soutenant le développement des mécanismes d'autorégulation chez l'élève et l'adoption par l'enseignant d'une gestion démocratique de la classe. Le chapitre suivant se penche sur la motivation scolaire en y décrivant, outre les princi-

aux mécanismes internes et externes, les liens entre ces derniers et les bonnes pratiques en gestion de classe. De façon convaincante, les auteurs font la démonstration de la grande influence des enseignants sur la motivation des élèves en expliquant notamment les pratiques d'un enseignement efficace et de qualité.

La partie 3, *Le rétablissement de conditions propices au développement des compétences*, vise l'approfondissement des interventions chez les enfants affichant des problèmes de fonctionnement plus graves. Le chapitre 5 décrit les types et les catégories de problèmes de comportement tout en offrant une typologie de ceux-ci. Attribuant ainsi à l'école un rôle prépondérant quant à la réduction de ces comportements, les auteurs abordent brièvement les causes de ces problèmes en classe. Le chapitre 6 présente un éventail de principes liés à l'intervention où les auteurs exposent une schématisation des différents niveaux d'intervention auprès des élèves affichant des problèmes de comportement. Les auteurs suggèrent aux enseignants six étapes de la résolution de problème sur lesquelles travailler avec l'élève ainsi que la description d'une approche plus systémique de l'intervention avec ce type de problèmes, le tout accompagné, comme pour les sections précédentes, d'une présentation d'outils facilitant la mise en œuvre de ces pratiques. Le dernier chapitre aborde la question de l'élaboration des plans d'intervention et de l'utilisation adéquate des systèmes d'émulation.

En somme, le travail des auteurs Archambault et Chouinard constitue un ouvrage de référence, un outil, tant pour le praticien que pour le chercheur en éducation. En outre, ce livre est un plaidoyer convaincant pour une intervention cohérente auprès des élèves. Basés à la fois sur la grande expérience professionnelle des auteurs ainsi que sur leur expertise scientifique appuyée par des données probantes, les aspects abordés dans cet ouvrage favoriseront l'enrichissement des pratiques et la dynamisation des milieux éducatifs et, plus important encore, ils contribueront, nous l'espérons, à réduire les pratiques peu efficaces, voire nuisibles au développement des compétences scolaires et sociales chez les jeunes. Nous souhaitons donc à cet ouvrage la plus large diffusion et un succès aussi important que les deux premières éditions.

# Chronique sur les professions en éducation

## Changements institutionnels, culturels et épistémologiques. Des défis pour la formation et la pratique des enseignants?

Louis LEVASSEUR  
Chercheur associé du CRIFPE



Dans les deux derniers textes publiés dans le cadre de cette chronique, il a été essentiellement question de socialisation ou d'éducation au sens large du terme. La thèse du déclin de l'institution de François Dubet est la suivante. Antérieurement, avant les années 1960, les institutions (Église, partis politiques, syndicats, école, famille, etc.) avaient un pouvoir d'enrôlement tel qu'elles parvenaient à imposer les normes et les rôles auxquels les individus devaient se conformer afin de pouvoir fonctionner dans les différents aspects de la vie sociale et assurer, de ce fait, un certain ordre social. Par exemple, le rôle du père aujourd'hui plutôt instable sur ses assises correspondait à un modèle faisant l'objet d'un large consensus à l'échelle sociale. La sociologie de l'expérience que représente François Dubet insiste plutôt sur le fait qu'il revient au sujet, ou à l'individu, de donner un sens à son action. Être père ou époux oblige désormais à savoir donner un sens au rôle que l'on assume, lequel ne se laisse aucunement réduire à des modèles ancestraux devant être reproduits à l'identique. De même, être enseignant aujourd'hui ne se limite pas à reproduire les actions et à appliquer mécaniquement les « recettes » caractérisant la pratique pédagogique d'autrefois alors que les élèves et les contextes sociaux étaient différents. On verrait mal un enseignant d'un quartier défavorisé de Montréal enseigner selon les méthodes plus traditionnelles des frères enseignants des années 1940 du même quartier. En ce sens, nous dit Dubet, l'institution ne suffit plus à modeler nos actions, à définir a priori les valeurs et les normes dont les enseignants s'inspirent dans leur travail.

Il y aurait donc lieu de parler de déclin de l'institution ou du modèle institutionnel fort.

La chronique subséquente de Jean-Paul Payet apporte un bémol important avec lequel on peut ou non être d'accord : « L'institution scolaire n'est pas en déclin, elle est devenue hétérogène. Sa doctrine est composite, faite de cadres de référence anciens et d'autres plus récents. Ces différents cadres coexistent et leurs contradictions rendent l'agir enseignant plus complexe qu'auparavant. » Autrement dit, le sujet, ici l'enseignant, ne serait pas laissé complètement à lui-même dans la définition et la légitimation de son action. Il existerait des modèles universels structurant sa pensée. L'auteur en établit trois : le modèle de l'égalité formelle critiqué comme étant une forme d'indifférence aux différences selon la formule canonique de Bourdieu, l'individualisation centrée sur le développement intégral de la personne et l'action positive qui favorise la redistribution inégalitaire des ressources de manière à donner plus à ceux qui ont moins, ce que représentent les programmes compensatoires comme l'École montréalaise. Ces modèles orienteraient l'action éducative des enseignants, donneraient à ceux-ci une raison d'être, leur fourniraient une légitimation dont ils pourraient s'inspirer dans leur pratique au quotidien ou qui servirait de socle à leur identité professionnelle. En clair, si l'enseignant ne reproduit plus les modèles éducatifs qui ont prévalu, disons, dans les années 1950 et 1960, son action et ses convictions n'en demeurent pas moins balisées par des modèles globaux structurants largement partagés.

Une question s'impose ici. Si le modèle institutionnel tend à s'essouffler, ou si la mission d'éducation de l'école devient de plus en plus hétérogène, la mission d'instruction n'est-elle pas soumise à une même hétérogénéité? La réponse peut sembler évidente. En effet, la pédagogie n'est pas unique mais plurielle, les théories de l'apprentissage et de l'enseignement sont plurielles, et les savoirs sont également soumis à un processus important de délégitimation qui vient ébranler les certitudes culturelles de l'école. Il n'y a qu'à penser à la constitution du curriculum. Quelle matière enseigner mais surtout, quels contenus et dans quelle perspective? Enseigner la religion, cela ne dit rien de la perspective normative (éveil de la foi) ou objective qui structurera l'enseignement. Enseigner l'histoire, certes, mais en mettant prioritairement l'accent sur une vision du passé politique centrée sur des événements mémoriels fondateurs de l'identité

collective, sur une vision plus anthropologique centrée sur les mentalités et les habitudes de vie ou sur le développement d'une conscience citoyenne?

Mais il y a plus. Les savoirs plus « neutres » épistémologiquement ne sont pas à l'abri de la tempête qui secoue actuellement les murs de l'édifice culturel de l'école. En effet, les sciences, longtemps reconnues comme produisant des savoirs incontestables, se voient soumises à un processus de délégitimation, de relégitimation, à tout le moins, de transformation important. Nos recherches, partielles il est vrai, révèlent que les sciences actuellement, dans certains milieux, ne répondent plus à une rationalité scientifique fondée sur la méthode expérimentale, mais relèvent de plus en plus d'une triple injonction extrascientifique : 1) une morale environnementale par laquelle la valeur de la science provient de sa capacité à justifier une morale ou une politique écologique; 2) une épistémologie interdisciplinaire où la science sert à éclairer des débats et des enjeux de nature sociale; 3) une subjectivation de la connaissance où c'est le sujet (l'individu, l'enfant ou l'élève) et sa morale personnelle qui servent de fondement à la connaissance scientifique, selon qu'elle correspond ou non à ses convictions, à ses valeurs et à ses préférences. Ces injonctions ont certes leur raison d'être. Mais ne conserve-t-on pas l'impression d'une délégitimation disciplinaire qui pourrait éventuellement ouvrir la porte à des dérives insoupçonnées? Entendons-nous bien. La sensibilisation à l'écologie, le discours savant sur l'interdisciplinarité et la construction du sujet par lui-même à l'aide des différents enseignements sont une chose. La forme qu'ils prennent en classe quotidiennement et la légitimation qu'en donnent les enseignants en sont une autre.

On voit donc ici que ces constatations préliminaires ouvrent des perspectives de recherche importantes tant sur la formation « culturelle » des enseignants que sur leurs pratiques « culturelles ». Mais elles donnent surtout à voir l'ampleur du défi qui attend les jeunes enseignants œuvrant dans des milieux plus difficiles. Car si l'institution est en déclin et si la culture est hétérogène, comment ces jeunes enseignants pourront-ils affronter et colmater par eux-mêmes les brèches qui se creusent devant eux armés essentiellement d'une formation axée sur la connaissance psychologique de l'enfant? Les problèmes auxquels ils seront confrontés n'ont-ils pas une origine sociale et culturelle, et leur compréhension ne réclame-t-elle pas un raisonnement sociologique et épistémologique?

# Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

## Lorsqu'un problème éthique se présente en période d'insertion professionnelle

Lise-Anne ST-VINCENT  
Professeure au Département  
des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières



### Introduction

Les enseignants débutants doivent composer avec un quotidien chargé de tâches et de rôles non familiers. Ils doivent intervenir auprès de nombreux acteurs, tels que les élèves, la direction, les collègues, les parents ou les autres professionnels. Cette situation augmente les possibilités de rencontrer des problèmes d'ordre éthique qui peuvent s'avérer une source de tensions significatives.

### Reconnaître un problème éthique

Un problème d'ordre éthique se présente comme un dilemme qui exige une prise de décisions et un choix d'actions devant tenir compte de plusieurs éléments dont il faudra déterminer l'importance en fonction des incidences sur les personnes impliquées. Cela peut susciter des confrontations internes parce que certaines valeurs entrent en conflit (Legault, 2003). Voici, à titre d'exemple, le cas de Geneviève<sup>1</sup>, une enseignante débutante, titulaire dans une classe pour élèves ayant des troubles de comportement. La directrice de son école lui demande son avis professionnel sur la réintégration d'un de ses élèves en classe ordinaire. Geneviève s'y oppose, en justifiant sa position par le fait que l'élève n'est pas encore prêt. Cependant, la directrice désire répondre à la demande de la mère qui insiste pour que son enfant réintègre la classe ordinaire. La directrice impose donc à Geneviève de signer cette recommandation. La directrice s'appuie sur des règlements administratifs que Geneviève ne connaît pas et celle-ci cède sous l'incertitude. Pourtant, pour Geneviève, plusieurs interrogations

---

1 Ce cas est tiré d'une recherche doctorale (St-Vincent, 2011).

demeurent en suspens et le dilemme émerge : « Dois-je m'opposer à cette décision ou ne pas m'opposer? » La capacité à faire face à un problème éthique réside d'abord dans la capacité à reconnaître les dimensions éthiques à l'intérieur de situations problématiques, ce qui permet de s'engager dans la recherche de solutions au problème rencontré (Clarkeburn, 2002). Nous distinguons quatre dimensions éthiques : les personnes concernées, les valeurs en jeu, les principes de conduite professionnelle et le cadre professionnel (St-Vincent, 2011).

### **Les dimensions d'un problème d'ordre éthique**

Parmi les quatre dimensions généralement présentes dans l'analyse d'un problème éthique, celle des personnes impliquées est fondamentale puisque les professionnelles et professionnels sont amenés à anticiper les conséquences de leurs actions sur le bien-être des personnes concernées. Les valeurs en jeu représentent les structures internes sur lesquelles chaque individu se reporte spontanément pour prendre une décision, que ces valeurs soient acquises durant l'enfance, dans l'expérience personnelle ou dans l'expérience professionnelle. Les principes de conduite professionnelle sont adoptés à titre de références par les membres de la communauté enseignante pour définir les différents rôles des enseignants. Finalement, le cadre professionnel pose des balises et s'avère une dimension essentielle, car l'enseignante et l'enseignant s'inscrivent dans un cadre qui repose sur des lois et des normes des milieux.

Le témoignage de Geneviève indique qu'elle est en mesure de discerner les personnes à considérer dans cette situation sans trop de difficultés : l'élève lui-même, les autres élèves, le parent, la direction, la personne-ressource à la protection de l'élève, ses collègues et elle-même. En ce qui a trait aux valeurs, elle évoque avec assurance dans sa réflexion le bien-être psychologique de l'élève, l'équité dans le traitement et son intégrité en tant qu'enseignante. Pour les principes de conduite professionnelle, elle indique de manière plus générale ses rôles auprès de l'élève, auprès du parent et comme membre de l'équipe-école. Finalement, le cadre professionnel s'avère ardu à examiner, et c'est d'ailleurs le manque de connaissance des règlements et des lois qui a interrompu

son processus d'analyse du problème. Geneviève a cédé à la demande de la direction sans pouvoir s'engager dans un processus réel de résolution.

### **Résoudre un problème éthique en période d'insertion professionnelle**

Dans une recherche menée auprès d'environ une dizaine d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire qui étaient appelées à partager leur réflexion devant un problème éthique (St-Vincent, 2011), il est apparu que certaines préoccupations relatives à l'insertion professionnelle avaient une influence dans le processus d'analyse, et par conséquent dans l'engagement à la résolution du problème. Ces préoccupations ont été retenues comme étant relatives à l'insertion professionnelle parce que les participantes se trouvaient dans cette période et qu'elles les ont exprimées en ce sens. Par exemple, ces propos de Geneviève : « Je sentais que j'étais une proie facile parce que j'étais débutante. La directrice n'aurait pas fait ça aux autres enseignants ». Dans les différents types de préoccupations, nous retrouvons, entre autres, celles qui concernent l'élaboration de nuances dans le jugement professionnel et la reconnaissance de ses limites en insertion professionnelle. L'élaboration de nuances dans le jugement professionnel représente la manifestation d'une prudence dans les jugements et les prises de décisions par rapport au fait que les réactions émotives peuvent teinter le jugement devant une situation ou qu'il y a une distinction à faire entre les positions personnelles et professionnelles, par exemple. Par ailleurs, la reconnaissance de ses limites en période d'insertion professionnelle inclut le sentiment d'être en survie professionnelle durant les premiers contrats, l'incompréhension de certains rôles de l'enseignant ou encore les malaises devant l'agressivité physique ou verbale.

Dans la situation décrite, Geneviève exprime qu'elle ne possédait pas les arguments et l'assurance nécessaires pour appuyer sa position et échanger professionnellement avec la directrice par manque d'expérience et de crédibilité devant les problèmes de ce type. Cela a suscité des tensions significatives et le sentiment de ne pas avoir été traitée équitablement du fait qu'elle était débutante.



## Conclusion

Lorsqu'un novice rencontre un problème d'ordre éthique, il doit être en mesure de reconnaître les dimensions à l'intérieur du problème pour s'engager dans un processus de résolution avec les personnes concernées afin de coconstruire la meilleure solution dans le contexte. Pour cela, il s'avère souhaitable que le novice possède certaines connaissances de base du cadre professionnel, comme certaines lois qui s'appliquent au domaine de l'éducation ou certains règlements administratifs de l'organisation scolaire, et qu'il discerne de manière explicite certains rôles qu'il doit endosser comme professionnel, tels que ceux qu'il doit assumer auprès des parents. Par ailleurs, le milieu scolaire devrait être un lieu propice pour former une équipe, composée de membres de la direction, de professionnels ou de collègues par exemple, ayant pour fonction d'aider un novice à vivre une expérience de résolution de problème réel et à mettre en relief ses préoccupations relatives à l'insertion professionnelle par rapport au problème éthique lui-même.

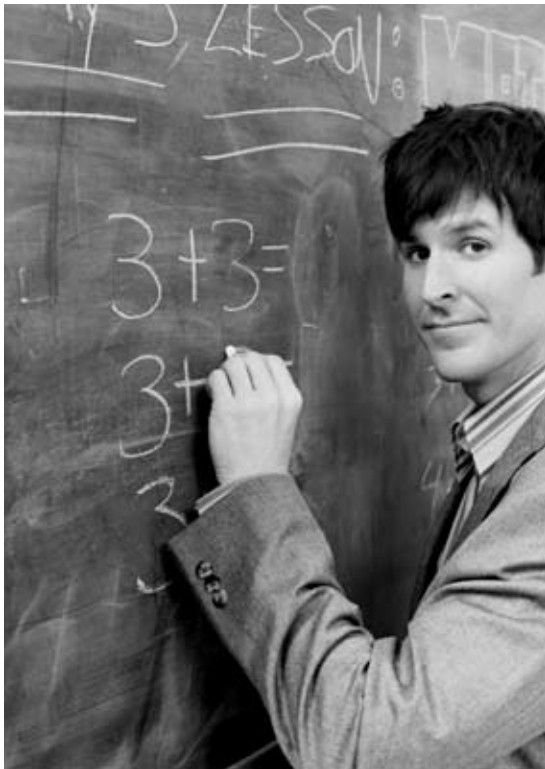
## Références

- Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral Education*, 31(4), 439-453.
- Legault, G. A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Sherbrooke, Canada.

# Chronique sur l'intervention éducative

## Formation didactique des maîtres à l'enseignement des mathématiques : questions persistantes

Helena BOUBLIL-EKIMOVA  
Professeure en didactique des mathématiques  
CRIFPE, Université Laval, Québec



La réorganisation du système d'éducation au Québec impose de nombreux changements relatifs à l'organisation des apprentissages. La question principale que posent les étudiants en formation initiale des enseignants est *Comment organiser les apprentissages mathématiques selon l'approche par compétences?*

Cette question nous renvoie à trois principaux éléments : 1) la notion de « compétence », 2) celle de « situation-problème » qui est au cœur de cette approche et 3) les concepts mathématiques qu'il faut mettre en jeu dans ces « situations-problèmes » afin d'organiser les apprentissages. Dans ce texte, nous abordons chacun de ces éléments et les questions qui persistent à leur égard, afin de souligner certains enjeux que la réforme représente pour la formation didactique des enseignants se destinant à l'enseignement des mathématiques au primaire.

### Approche par « compétences »

Les visées de la réforme correspondent au souhait de tout enseignant : donner du sens aux savoirs qu'il enseigne. Mais on ne peut pas enseigner la compréhension comme une liste de savoirs puisqu'elle est à la charge de l'élève. Cela exige de l'enseignant de faire un choix des « problèmes » qui permettront à l'élève d'utiliser tout son répertoire de connaissances et de le modifier de façon autonome en s'adaptant au *milieu* (au sens de Brousseau, 1988) d'une situation proposée. Cette partie du travail de l'enseignant est la plus difficile, car le choix des activités d'apprentissage dépend de plusieurs paramètres tels que les objectifs à atteindre, l'épistémologie de la notion à étudier, la connaissance du développement des élèves, la connaissance de différentes méthodes d'enseignement, etc. Cependant, si l'enseignant n'a pas

un « bon contrôle de ses conceptions épistémologiques relativement à ce type de situations, les erreurs sont plus lourdes de conséquences », ce qui va jouer un rôle important dans la qualité des connaissances acquises (Brousseau, 1988, p. 18-19). Comme on le voit, le rôle accordé aux interventions didactiques visant la décontextualisation, la structuration, la recontextualisation et l'autorégulation des savoirs est décisif dans cette approche. Faute de telles interventions, les élèves peuvent avoir des rencontres agréables et satisfaisantes avec des informations et des savoirs, sans construire pour autant la moindre connaissance nouvelle. Il me semble que sans description précise de l'approche visée, l'enseignant (et le futur enseignant) n'a pas assez de moyens pour mettre en œuvre cette approche lui permettant de concevoir les activités d'apprentissage appropriées, ou à tout le moins pour repérer les apports et les limites des activités d'apprentissage proposées dans les manuels. Cela risque également de ne pas changer la pratique de façon significative.

### Notion de « situation-problème »

En ce qui concerne la voie privilégiée de l'apprentissage par la résolution de situations-problèmes, elle rejoint l'orientation essentielle de la didactique des mathématiques. Cependant, la démarche décrite à travers les composantes de cette compétence – telles que « décoder, modéliser, appliquer, valider et partager » – ne semble pas fournir un appui suffisamment pertinent pour l'enseignant. La notion de « situation-problème » est très complexe. Elle réfère aux nombreux éléments théoriques permettant à l'enseignant d'analyser les conditions d'enseignement et d'apprentissage : niveau de développement de l'élève et ses connaissances initiales, typologie des situations selon le savoir visé et selon les objectifs d'apprentissage, situation *adidactique* et *dévolution*, *contrat didactique*, *milieu de la situation*, etc. D'une part, la richesse du cadre théorique utilisé pour expliquer chacune des interprétations de ces termes est difficilement envisageable dans le cadre de la formation didactique à l'enseignement des mathématiques compte tenu du temps alloué à la formation et des autres objectifs de la formation, tout aussi importants. D'autre part, étant donné le niveau encore insuffisant de la réflexion didactique de nos étudiants, l'introduction de ces éléments et leur explicitation dans le cadre de la formation didactique ne me paraît pas sans danger.

### Contenus disciplinaires

L'enseignement des mathématiques à l'école primaire exige de l'enseignant généraliste la mise en œuvre d'une multitude de connaissances susceptibles de développer les connaissances mathématiques des élèves. En formation, la focalisation sur des contenus mathématiques particuliers posant problème aux élèves s'avère insuffisante compte tenu de la formation de base déficiente en mathématiques des futurs enseignants du primaire. Pour être à l'aise dans leur enseignement, les futurs enseignants ont besoin d'un système cohérent de connaissances mathématiques et non d'une collection de savoirs mathématiques particuliers. La préparation mathématique (et surtout la formation d'une culture mathématique) nous apparaît donc comme un enjeu important, sur lequel nous devons agir dans le cadre de notre formation. Nous admettons volontiers qu'une bonne connaissance mathématique n'est pas une condition suffisante pour réaliser un bon enseignement. Cependant, il nous faut aussi admettre qu'il est très difficile pour le formateur en didactique des mathématiques de parler de didactique pour l'acquisition de connaissances lorsque celles-ci sont ignorées du public auquel le formateur s'adresse. De plus, les connaissances didactiques que le formateur transmettra lors de son enseignement seront interprétées selon les théories personnelles des étudiants et ne seront probablement pas mobilisées dans la pratique, elles ne deviendront donc pas utiles pour l'enseignement. Peut-être trouve-t-on ici l'une des raisons qui expliqueraient l'écart existant entre le contenu didactique de la formation et son utilisation dans la réalité scolaire.

### Conclusion

Avec la Réforme, la tâche de l'enseignant est devenue beaucoup plus lourde. On le place dans une situation nouvelle en lui demandant d'appliquer des programmes basés sur des concepts obscurs et abstraits en ce qui touche le développement des compétences et leur évaluation. Nous pouvons ajouter à ces enjeux généraux ceux qui sont liés directement à la discipline : description imprécise des savoirs essentiels du programme de mathématique (au plan des concepts, de leurs attributs et des processus permettant leur développement) et non-pertinence de certaines activités des manuels (Boublil-Ekimova, 2010).

Si la réussite de la mise en œuvre du programme axé sur le développement des compétences chez l'élève renvoie aux compétences professionnelles des enseignants, le programme actuel exige des interventions didactiques dans le cadre de formation à l'enseignement pour outiller le futur enseignant comme il convient. Par conséquent, les éléments décrits ci-haut rendent la tâche des formateurs très difficile quant aux choix des savoirs mathématiques et didactiques, et quant aux moyens de transposition de ces savoirs lors de la formation. Bref, la question fondamentale reste toujours la même : *comment préparer l'enseignant débutant pour orchestrer de façon cohérente cette organisation des apprentissages?*

## Références

- Boublil-Ekimova, H. (2010). Analyse des compétences et des contenus mathématiques proposés par la réforme pour l'enseignement de la géométrie, en regard de la théorie des situations didactiques. *Bulletin de l'AMQ*, 4, 27-48.
- Brousseau, G. (1988). Les différents rôles du maître. Conférence prononcée à l'UQAM, Québec, Canada. *Bulletin de l'Association mathématique du Québec*, 2(23), 14-24.

# Chronique de la recherche étudiante

## Les difficultés d'apprentissage du français chez les étudiants chinois : le rôle de l'enseignant

Song YING  
Université Tsinghua, Chine  
Étudiante postdoctorale, Université Laval



À la suite d'une dizaine d'années d'enseignement du français auprès d'étudiants universitaires chinois, nous proposons une réflexion sur les causes possibles des difficultés d'apprentissage qu'ils éprouvent. Ces dernières semblent résider à la fois dans l'écart entre ces deux langues fort différentes que sont le chinois et le français, et dans la grande distance qui sépare les cultures chinoise et française. Ces différences nous conduisent finalement à repenser le rôle traditionnel de l'enseignant.

### Difficultés d'apprentissage du français pour les étudiants chinois

Dans cette partie, nous examinons quelques difficultés d'apprentissage engendrées par la distance interlinguistique entre le chinois et le français. Nous observons aussi la conception sociale et culturelle des étudiants chinois, qui est fort différente de la compréhension occidentale.

#### La phonétique et la grammaire

Pour mieux comprendre les erreurs des apprenants de français, examinons les différences phonétiques entre le français et le chinois. Le chinois appartient à la famille des langues sino-tibétaines. Étant indivisible, immuable et porteuse de sens, l'unité de base du chinois n'est pas le son, mais la syllabe, composée de deux ou trois sons. Un Chinois qui apprend le français n'a donc pas l'habitude d'« entendre les sons en français, il fait plutôt attention à des unités porteuses de sens » (Ivanova-Fournier, 2009, p. 87). Ainsi, en fonction de sa mémorisation globale des mots, l'étudiant crée des confusions en remplaçant une unité lexicale par une autre, phonétiquement différente de la première.

Les étudiants n'entendent pratiquement pas les différences entre [b]/[p], [d]/[t], [g]/[k], car ils ne connaissent pas l'opposition sonore/sourde. Pour eux, il n'y a pas de différence



entre boue/pou, cadeau/gâteau. Comme la faute principale est consonantique, les étudiants chinois confondent alors les consonnes sourdes et sonores (Borrell et Billières, 1989). Par exemple, l'étudiant prononce prune [bryn] au lieu de [pryn]; brune [pryn] au lieu de [bryn]; drap [tra] au lieu de [dra]; griller [krije] au lieu de [grije]. Cette faute est phonémique et peut par conséquent entraîner un changement de sens et l'incompréhension de l'interlocuteur. En un mot, l'étudiant chinois cherche à « entendre » le sens plutôt qu'à « entendre » des phonèmes isolés. Par ailleurs, comme il n'existe guère de temps dans la grammaire chinoise, les apprenants ont du mal à faire la distinction entre l'imparfait, le passé simple, le plus-que-parfait et le passé composé.

### Les différences culturelles

Depuis toujours, on considère la langue comme une manifestation de la culture de ceux qui la parlent et une expression de leur mentalité. En ce sens, certaines difficultés des étudiants chinois dans l'apprentissage du français sont dues à cette différence culturelle.

Plusieurs observations montrent que la mémorisation occupe une place prépondérante dans l'apprentissage de la langue étrangère par les étudiants chinois. Si cette stratégie d'acquisition d'une nouvelle langue peut s'avérer primordiale au niveau débutant, la situation est fort différente au niveau intermédiaire. Au lieu d'utiliser l'indice de la situation de la communication, l'apprenant en position d'insécurité linguistique essaie alors à tout prix de se remémorer ce qui a été appris ou encore cherche dans le dictionnaire le mot qui lui échappe. En effet, « la pensée traditionnelle chinoise accorde une plus grande importance à l'assimilation qu'au raisonnement logique » (Beijing Chinese Language College, 2006, p. 3). Or, une démarche davantage communicative aiderait les étudiants à surmonter l'incertitude et à développer une intuition linguistique.

### Un rôle à redéfinir pour l'enseignant de français

En Chine, l'enseignement est plutôt traditionnel. Ainsi, la plupart des enseignants de français adoptent une méthode pédagogique de type magistral. Les étudiants prennent des notes, sont peu autonomes et plutôt faibles en matière de communication orale. Il semble donc nécessaire de changer le rôle de l'enseignant de français dans la classe, de favoriser davantage la com-

munication orale, de stimuler l'étude indépendante chez les étudiants.

Par ailleurs, afin de mieux enseigner le français, l'enseignant aurait intérêt à adopter une posture d'*intermédiaire inter-culturel*. Ainsi, l'apprentissage du français serait facilité par sa mise en contexte culturel tant il est vrai que la compréhension d'une langue ne peut reposer uniquement sur le décodage des sons et des syllabes, mais renvoie en partie à son usage contextualisé. L'adoption de cette posture n'est pas toujours aisée, certains enseignants chinois manifestant parfois une forme de résistance à la culture française. Cependant, la grande majorité des enseignants de français se sont déjà perfectionnés en France et possèdent donc une connaissance relative de sa culture. Dans ce contexte, l'enseignant peut non seulement transmettre les contenus du français, observer leur expression orale et écrite, mais aussi donner aux étudiants des clés pour comprendre la culture, anticiper les différences culturelles qui risquent de causer des problèmes, mettre les étudiants au courant de cette réalité et les encourager à construire leurs propres études d'une manière réflexive et à surmonter les impressions initiales, les préjugés et les stéréotypes culturels.

### Conclusion

À l'heure actuelle, la coopération et les échanges sino-français dans les domaines tels que le commerce, la culture et les sciences se sont considérablement accrus et, conséquemment, la maîtrise du français est davantage sollicitée. Vu sous cet angle, il importe de former la capacité interculturelle des étudiants. Pour y arriver, l'enseignant de français devrait avoir une idée différente de son rôle traditionnel, perfectionner ses connaissances interculturelles et jouer un rôle de médiateur. C'est sur la base de ces pistes exploratoires que nous comptons élaborer au cours de la prochaine année une recherche de nature plus empirique.

### Références

- Beijing Chinese Language College (2006). *Connaissances générales en cultures chinoises*. Beijing, Chine : Foreign Language Teaching and Research Press.
- Borrell, A. et Billières, M. (1989). L'évolution de la norme phonétique en français contemporain. *La linguistique*, 25, fasc. 2, 45-62.
- Ivanova-Fournier, P. (2009). Certaines difficultés d'apprentissage du français pour des sinophones. *Études françaises*, 73, 87-91. <http://wenku.baidu.com/view/c0d18a0d4a7302768e993923.html>

# Chronique internationale

## Création d'un département d'éducation à l'Université technologique du Paraná, campus de Curitiba (UTFPR)

Adriana Maria Wan **STADNIK**  
Université technologique fédérale du Paraná



L'Université technologique fédérale du Paraná, l'UTFPR, se situe à Curitiba, capitale de l'État du Paraná, au sud du Brésil. Elle est la première université ainsi nommée (technologique) au Brésil et, par conséquent, elle a une histoire un peu différente des autres universités au pays. L'établissement n'a pas été créé, mais transformé à partir du Centre fédéral d'éducation technologique du Paraná (CEFET-PR), lui-même issu de l'ancienne l'École des artisans apprentis, fondée en 1909. L'UTFPR est donc l'héritière d'une longue et impressionnante tradition dans l'enseignement professionnel brésilien.

L'établissement offre des programmes de formation professionnelle et technique de niveau secondaire et postsecondaire (l'équivalent du cégep au Québec), en plus d'avoir comme principal mandat la formation initiale de niveau supérieur, les études supérieures de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles et les projets de services à la communauté. Il compte plus de 60 programmes de niveau supérieur, des baccalauréats (y compris celui de génie) et des licences (baccalauréat en enseignement) dans différents domaines, notamment les sciences et les technologies. L'UTFPR cherche à consolider également sa mission de développement de la recherche en assurant plus d'une dizaine de programmes de 2<sup>e</sup> cycle, 20 programmes de maîtrise, deux doctorats et plusieurs groupes de recherche.

Quant à la formation professionnelle technique, l'UTFPR répond aux besoins d'une clientèle désireuse de qualification professionnelle sur le plan technique, en offrant plusieurs programmes techniques en lien étroit avec différents domaines du marché du travail.

En ce qui concerne les relations avec les entreprises et la communauté, il a des rapports très soutenus avec le secteur privé, ainsi qu'avec la communauté, et ce, à travers le développement de la recherche appliquée, la culture entrepreneuriale et les activités sociales et parascolaires, entre autres.

Dans l'État du Paraná, l'UTFPR compte sur douze *campi*. Chaque campus prévoit des programmes de formation en fonction des besoins de la région où il est situé. Dans sa structure actuelle, l'UTFPR, campus de Curitiba, vient d'instaurer un département d'éducation – DEPED (en 2010). Le nouveau département est en franche expansion, il cherche à faire rayonner ses professeurs et à s'approprier un corpus théorique pour accomplir son mandat en tant que responsable des programmes d'appui pédagogique et de développement professionnel des professeurs de l'établissement.

Avec la création du DEPED, la professeure Marielda Pryjma et moi-même avons créé un groupe de recherche, le Groupe de recherche sur le développement professionnel des professeurs (GRDPE), reconnu par le Conseil national de développement scientifique et technologique du Brésil (CNPq) et certifié par l'UTFPR. Ce groupe de recherche s'intéresse à la formation et au développement socioprofessionnel des professeurs universitaires qui interviennent dans différents domaines professionnels et notamment dans l'éducation.

Lors des lectures et des discussions réalisées dans notre groupe de recherche, la présence des auteurs du CRIFPE (Maurice Tardif, Cecília Borges, Francisco Loiola, Claude Lessard, entre autres) est une constante. De plus, des liens ont été établis avec le Centre grâce à la professeure Carla Portela, membre du CRIFPE, venue à Montréal pour poursuivre ses études doctorales. Ainsi, l'idée de réaliser un stage postdoctoral dans ce centre de recherche a émergé. Pour réaliser mon stage postdoctoral, j'ai obtenu une bourse de la CAPES (Coordination d'appui et de perfectionnement des études supérieures), important organisme subventionnaire au Brésil. L'octroi de cette bourse témoigne non seulement de la qualité du projet et du plan d'études présentés, mais également de la reconnaissance, par la CAPES, de la qualité de la formation à l'Université de Montréal et de l'excellence du CRIFPE en termes de développement de la recherche scientifique.

Outre ce stage postdoctoral, je réalise également un mandat institutionnel par l'intermédiaire du GRDPE. Ce mandat consiste à établir un réseau de chercheurs entre les membres du CRIFPE et ceux du GRDPE de l'UTFPR, groupe de recherche auquel je suis affiliée. Rappelons que le GRDPE est reconnu par le CNPq et formé par des professeurs du Département d'éducation dont les travaux de recherche abordent la question du développement socioprofessionnel des professeurs et professeurs universitaires ou de l'enseignement supérieur. À long terme, ce groupe vise à créer un créneau de chercheurs œuvrant en collaboration étroite dans le domaine de la recherche et de la formation de professeurs et professeurs universitaires.

S'inspirant des travaux développés par les chercheurs du CRIFPE, les chercheurs du GRDPE se questionnent sur la formation des professeurs universitaires, sur leurs pratiques pédagogiques, ainsi que sur leur processus de professionnalisation à l'intérieur des établissements universitaires. Comment devient-on professeur à l'université? Quels sont les processus de socialisation socio-professionnels des professeurs universitaires? Qu'est-ce qu'enseigner à l'université aujourd'hui? Qu'enseigne-t-on dans un programme de formation professionnelle? Par ailleurs, si on pense aux jeunes d'aujourd'hui, ceux qu'on appelle la génération Y, on peut se demander comment les professeurs adaptent ou diversifient leur répertoire pédagogique? Se remettent-ils en question? Vivent-ils une phase de diversification et d'activisme? S'inspirent-ils de leurs expériences préprofessionnelles? Comment vivent-ils leur socialisation professionnelle? Sur quelles références s'appuient-ils pour enseigner en formation initiale de maîtres ou en formation professionnelle?

Ainsi, à partir de ces questionnements et en bénéficiant des différentes ressources du CRIFPE, j'espère pouvoir approfondir mes connaissances pour essayer de répondre à nos problèmes de recherche. Cette collaboration est, je l'espère, mutuelle. Je crois que, si d'un côté le CRIFPE est un terrain fertile pour recevoir et former des chercheurs et, par là, pour appuyer des groupes de recherche en émergence comme le nôtre, de l'autre, l'UTFPR est un terrain prometteur pour réaliser des activités d'internationalisation de la recherche et faire rayonner les chercheurs du Centre.

# Vient de paraître

Falardeau, É. et Simard, D. (2011). *La culture en classe de français. Témoignages d'enseignants*. Québec, Canada : Presses de L'Université Laval.

Julie-Christine **GAGNÉ**  
Professionnelle de recherche, CRIFPE-Laval



Cet ouvrage rédigé par deux professeurs-chercheurs de l'Université Laval et membres réguliers du CRIFPE, Erick Falardeau et Denis Simard, porte sur la formation culturelle des élèves en classe de français. Il s'adresse d'abord aux enseignants de français du secondaire et aux enseignants en formation initiale qui souhaitent se donner des outils pratiques et théoriques pour mieux comprendre et mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement en classe de français. Il devrait également intéresser les formateurs et les chercheurs en quête de données rigoureusement analysées pour documenter et comprendre la complexité des questions liées à une approche culturelle de l'enseignement.

Dans le premier chapitre du livre, les auteurs présentent de manière simple et synthétique le cadre théorique et la méthodologie sur lesquels repose la recherche qu'ils ont menée auprès d'enseignants de français au secondaire. Ils définissent ainsi les notions de « culture » et de « rapport à » et décrivent les trois dimensions du rapport à la culture (subjective, épistémique et sociale) qui ont guidé l'analyse des discours des enseignants.

Le second chapitre, consacré aux portraits de huit enseignants de français qui vivent la culture quotidiennement au sein de leur classe, représente selon nous le cœur de l'ouvrage et en illustre toute l'originalité. Les auteurs nous offrent des témoignages authentiques et riches pour appréhender la complexité du métier d'enseignant et de la tâche de « passeur culturel ». Loin d'y voir autant de petits manuels de ce que devrait être un « bon prof »,

ces témoignages permettent de mettre en lumière de façon dynamique différentes pratiques d'enseignants qui tentent de placer au cœur de leur enseignement la formation culturelle de leurs élèves. L'écriture de style narratif de même que la grande place accordée aux paroles des enseignants rendent vivante la lecture de ces portraits. On y décrit les différents parcours culturels des enseignants, leur vie familiale, leur formation et leur entrée dans la profession, les rencontres et les lectures qui les ont marqués et touchés, bref un ensemble d'éléments qui ont façonné leur rapport à la culture et qui déterminent la manière dont ils la véhiculent en classe. Si pour certains les pratiques d'enseignement découlent directement d'un rapport affectif à la langue et à la littérature, pour d'autres, elles s'appuient davantage sur des préoccupations sociales, voire politiques. Prenons l'exemple de Chantale, une enseignante dont le rapport à la culture se vit continuellement sur le mode du combat puisqu'elle doit chaque jour revendiquer la place du français par rapport à l'anglais qui semble être, pour plusieurs collègues de l'établissement où elle enseigne, la voie royale des élèves pour réussir leur vie professionnelle. Cette lutte pour la valorisation du français se transporte dans la classe de Chantale, qui souhaite rendre ses élèves conscients des tensions linguistiques qui existent à l'intérieur de l'école et, plus largement, au sein de la société québécoise contemporaine.

Le troisième chapitre de l'ouvrage présente, quant à lui, une synthèse plus critique des pratiques recensées sous la forme de tensions illustrant de manière éloquente les enjeux de l'approche culturelle en classe de français. Les auteurs y font dialoguer leur cadre théorique avec les pratiques déclarées des enseignants en insérant celles-ci dans un cadre didactique plus large, et ce, dans le but de faire ressortir celles qui leur semblent davantage susceptibles de contribuer au développement du rapport à la culture des élèves. Ils décrivent, pour ne donner qu'un exemple, la forte tension qui existe entre deux pôles importants de l'approche culturelle : d'une part, la centration des enseignants sur la capacité réflexive des élèves (comprise comme une mise à distance de la culture), notamment par la médiation des connaissances qui permettent de nommer le monde, et, d'autre part, la primauté accordée aux pratiques culturelles de l'élève avec toute l'affectivité qu'elles impliquent. L'analyse des discours des enseignants a permis de comprendre qu'ils

considèrent tous de manière différente ces deux forces en jeu lorsqu'ils abordent la question de la formation culturelle de leurs élèves.

Enfin, dans une quatrième partie conclusive, les auteurs dégagent plusieurs caractéristiques qui leur semblent constituer des repères intéressants pour permettre aux enseignants et aux étudiants en formation des maîtres de comprendre et de mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement dans leurs classes. Pour amenuiser la tension décrite plus haut, les auteurs proposent, par exemple, de donner du sens aux savoirs en les articulant à des pratiques culturelles significatives aux yeux des élèves. Cette articulation doit être explicitée par l'enseignant pour renforcer la valeur qu'accorde l'élève à ses apprentissages en classe de français.

En somme, l'ouvrage de Falardeau et Simard constitue un outil précieux et original pour réfléchir à une approche culturelle de l'enseignement, notamment en classe de français. L'approche dynamique et vivante des auteurs facilite grandement l'accès à l'analyse de leurs données de recherche, qui n'en sont pas moins rigoureuses pour autant.



Nous invitons tous les lecteurs du bulletin *Formation et profession*  
à visiter le site du Centre à l'adresse **www.crifpe.ca**

## Les membres du CRIFPE

Vous pouvez en tout temps consulter les bulletins *Formation et profession*  
en vous rendant sur le site du CRIFPE

### Chercheurs réguliers

[www.crifpe.ca/formationetprofession](http://www.crifpe.ca/formationetprofession)

**Anadon**, Marta Élis UQAC  
**Bédard**, Johanne U Sherbrooke  
**Borges**, Cecilia U Montréal  
**Brassard**, André U Montréal  
**Cardin**, Jean-François U Laval  
**Chartrand**, Suzanne-G. U Laval  
**Correa Molina**, Enrique U Sherbrooke  
**Deaudelin**, Colette U Sherbrooke  
**Dembélé**, Martial U Montréal  
**Desbiens**, Jean-François U Sherbrooke  
**Éthier**, Marc-André U Montréal  
**Falardeau**, Érick U Laval

**Gauthier**, Clermont U Laval  
**Gervais**, Colette U Montréal  
**Gohier**, Christiane UQAM  
**Jeffrey**, Denis U Laval  
**Karsenti**, Thierry U Montréal  
**Larivée**, Serge J. U Montréal  
**Larose**, François U Sherbrooke  
**Legault**, Frédéric UQAM  
**Lessard**, Claude U Montréal  
**Loiola**, Francisco U Montréal  
**Malo**, Annie U Montréal  
**Maroy**, Christian U Montréal

**Martineau**, Stéphane UQTR  
**Maubant**, Philippe U Sherbrooke  
**Mercier**, Julien UQAM  
**Mottet**, Martine U Laval  
**Mukamurera**, Joséphine U Sherbrooke  
**Peters**, Martine UQO  
**Poellhuber**, Bruno U Montréal  
**Portelance**, Liliane UQTR  
**Potvin**, Patrice UQAM  
**Raby**, Carole UQAM  
**Riopel**, Martin UQAM  
**Savoie-Zajc**, Lorraine UQO

**Simard**, Denis U Laval  
**Solar**, Claudie U Montréal  
**Spallanzani**, Carlo U Sherbrooke  
**Tardif**, Maurice U Montréal

### Chercheurs associés

**Anderson**, Araujo-Oliveira UQAT  
**Archambault**, Hélène U Alberta  
**Beaudoin**, Sylvie U Sherbrooke  
**Biron**, Diane U Sherbrooke  
**Bissonnette**, Steve UQO  
**Blaser**, Christiane U Sherbrooke  
**Boivin**, Marie-Claude U Montréal  
**Boublil-Ekimova**, Helena U Laval  
**Bouhon**, Mathieu U Sherbrooke  
**Boudreau**, Pierre U Ottawa  
**Bourque**, Jimmy U Moncton  
**Boutet**, Marc U Sherbrooke

**Bouvier**, Félix UQTR  
**Carignan**, Isabelle U Sherbrooke  
**Charland**, Patrick UQAM  
**Cherblanc**, Jacques UQAC  
**Cividini**, Monica UQAC  
**Collin**, Simon UQAM  
**Couture**, Christine UQAC  
**Crespo**, Manuel U Montréal  
**David**, Robert U Montréal  
**Dezutter**, Olivier U Sherbrooke  
**Émery-Bruneau**, Judith UQO  
**Gagnon**, Mathieu UQAC

**Gérin-Lajoie**, Diane OISE-U Toronto  
**Giroux**, Patrick UQAC  
**Grenon**, Vincent U Sherbrooke  
**Guillemette**, François UQTR  
**Hébert**, Manon U Montréal  
**Kaszap**, Margot U Laval  
**Lacourse**, France U Sherbrooke  
**Larouche**, Marie-Claude UQTR  
**Lataille-Démoré**, Diane U Laurentienne  
**Lefrançois**, David UQO  
**Lepage**, Michel U Montréal  
**Leroux**, Mylène UQO

**LeVasseur**, Louis U Laval  
**Moldoveanu**, Mirela U Sherbrooke  
**Montgomery**, Cameron U Ottawa  
**Morrisette**, Joëlle U Montréal  
**Pellerin**, Glorya UQAT  
**Richard**, Mario UQAM  
**Saussez**, Frédéric U Sherbrooke  
**Terrisse**, Bernard UQAM  
**Tremblay**, Ophélie UQAM  
**Turcotte**, Sylvain U Sherbrooke  
**Voyer**, Brigitte UQAM

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante  
Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon Marie-Victorin, Université de Montréal  
90, Vincent d'Indy, Montréal (Québec), Canada H2V 2S9

