

## *Un lien manifeste entre le degré de réussite scolaire et les troubles du comportement*

# **Les jeunes en difficulté de comportement et la formation des enseignants : un savoir orphelin à la recherche de praticiens**

par Égide Royer, Ph. D. \*

*Nous savons tous qu'il n'est pas facile d'enseigner à des élèves qui présentent des comportements difficiles et que la formation que reçoivent les enseignants ne les prépare que très peu à intervenir auprès de ce type d'élèves.*

*Néanmoins, un enseignant bien formé peut arriver à gérer de façon efficace les comportements perturbateurs de ses élèves et provoquer une amélioration de la conduite de ces derniers, par exemple en établissant des règles claires et des directives, en fournissant une rétroaction positive et corrective dans le cas de comportements adaptés ou en ayant recours à différentes méthodes telles que la réprimande, la suspension de renforcement, le coût de la réponse ou l'attribution de récompenses en vue de diminuer les comportements problématiques.*

*Le présent article traite de quelques-unes des connaissances de base ayant trait aux enfants et aux adolescents qui manifestent des troubles émotionnels ou comportementaux. Il présente certaines suggestions relatives à la formation des enseignants et à l'éducation à offrir à ces élèves.*

### **Introduction**

Au cours des quinze dernières années, l'auteur a donné de nombreux séminaires de formation continue et plusieurs conférences portant sur l'intervention auprès des élèves ayant des troubles émotionnels ou comportementaux, que ce soit en Belgique, en Angleterre, en France, au Canada, en Thaïlande ou au Brésil. Une conclusion apparaît évidente : la formation initiale et continue des enseignants présente des lacunes notoires en ce qui a trait à la façon d'instruire ces élèves. Le moins qu'on puisse dire, c'est que le domaine de la recherche et les milieux de pratique entretiennent une relation difficile.

Que nous apprend la recherche sur l'éducation des élèves présentant des troubles émotionnels ou comportementaux?

Si l'on tient compte des connaissances de base disponibles sur le sujet, les considérations suivantes apparaissent rela-

tivement importantes lorsqu'il s'agit de composer avec ce type d'élèves :

Lorsqu'on fait face à des problèmes de comportement, c'est l'ensemble de l'école qui doit se préoccuper de l'élève. Nous savons que, pour obtenir des résultats, il est important que le personnel enseignant tienne compte d'une approche globale mettant à contribution toute l'école et faisant appel à une forte collaboration intersectorielle.

La réussite scolaire est un objectif fondamental en matière d'intervention auprès de ce type d'élèves. En effet, il est impératif que ces jeunes développent les habiletés nécessaires pour pouvoir progresser sur le plan scolaire, étant donné qu'il existe un lien manifeste entre le degré de réussite scolaire et les troubles du comportement (Ruhl et Berlinghoff, 1992).

Le mode d'intervention principal de l'école ne devrait pas être basé sur la répression, mais bien sur une amélioration générale de l'environnement scolaire ainsi que des méthodes disciplinaires. Skiba et Peterson (2000) recommandent, notamment, de faire appel à la résolution de conflits ou à l'apprentissage social, de mettre en œuvre des stratégies visant à diminuer les comportements perturbateurs en classe, de favoriser la participation des parents, d'instaurer une discipline et une gestion des comportements à l'échelle de l'école et de recourir à l'évaluation fonctionnelle de même qu'à des plans d'intervention individualisés.

Il est essentiel pour ceux qui enseignent aux élèves présentant des troubles émotionnels ou comportementaux d'établir des limites et de manifester des attentes positives. Certaines vérités fondamen-

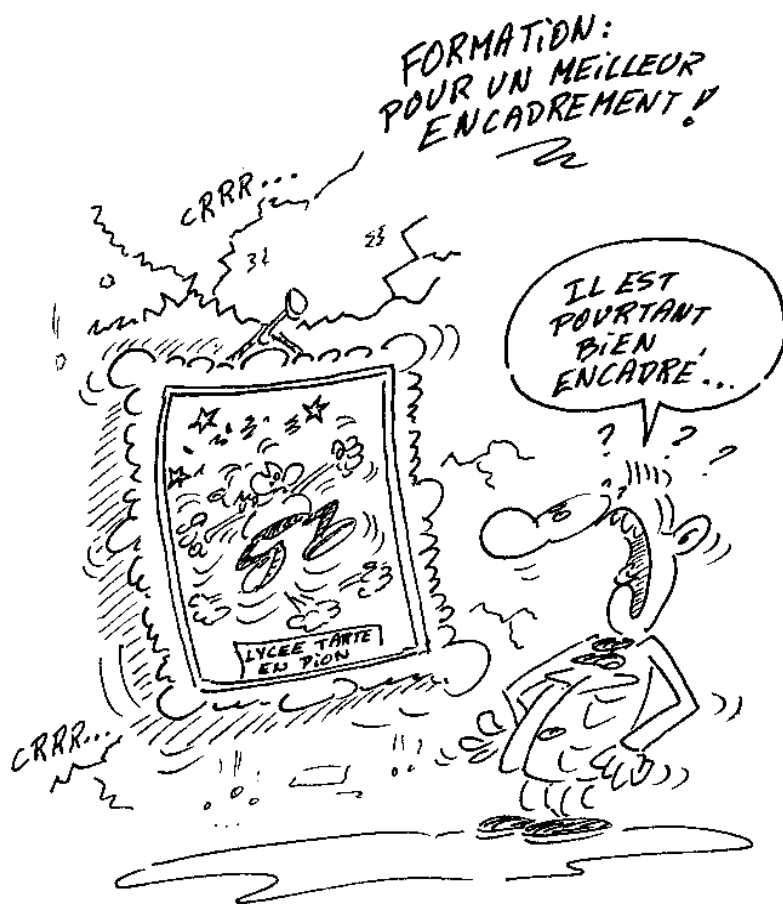
\* Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Canada.

## Il est nécessaire d'intervenir de façon individualisée

tales sont connues depuis longtemps au regard des pratiques didactiques considérées comme efficaces avec ces élèves. Comme le dit Visser (2002), le milieu de l'adaptation scolaire a établi des «vérités éternelles» ou des éléments clés qui doivent être présents dans toute intervention menée auprès de ce type d'élèves, par exemple le fait de maintenir une communication consistante et cohérente, de fixer des limites ou de leur donner des défis à relever. Aussi loin qu'on puisse se rappeler, il semble que ces pratiques se soient révélées efficaces avec des élèves en difficulté.

L'évaluation constitue une composante majeure de toute intervention. Nous savons que l'attribution d'étiquettes, qu'elles soient de nature éducative ou psychiatrique, ne permet pas vraiment de prédire le degré de réceptivité d'une intervention (Cooper, 1996; Strain, 2001; Tremblay et Royer, 1992). Les développements récents dans le domaine de l'analyse fonctionnelle soutiennent l'importance des actions conçues spécialement pour les élèves présentant des troubles émotionnels ou comportementaux. L'habileté à reconnaître les différentes fonctions du comportement et à enseigner des comportements de substitution est essentielle à toute intervention dans ce domaine.

Un élément crucial d'une éducation réussie en ce qui concerne les élèves en difficulté de comportement est la prise en considération d'une échelle de valeurs par le personnel de l'école. Selon Cole, Visser et Daniels (1999), «avec des élèves présentant des troubles émotionnels ou comportementaux, il est impossible d'avoir une bonne pratique sans une échelle de valeurs solide et appropriée du personnel scolaire, celle-ci déterminant l'ethos d'une école» (p. 13, traduction de l'auteur). Une bonne école apparaît dès lors comme un endroit propice à l'apprentissage. Sa philosophie est de soutenir le développement harmonieux à la fois des élèves et du personnel (Royer, 1995). Elle préconise un enseignement différencié, positif et de qualité par l'amélioration des compétences du personnel et de ses habiletés en matière de résolution de problèmes. Son principe de base est d'aider les élèves



non seulement à apprendre, mais également à maintenir des comportements sociaux acceptables (Bullock, 1999).

Si l'on veut réellement faire œuvre d'éducation auprès des élèves présentant des troubles émotionnels ou comportementaux, il est nécessaire d'intervenir de façon individualisée. Ainsi, à la suite d'une analyse fonctionnelle soignée, on doit planifier une intervention multimodale et multienvironnementale, adaptée aux besoins particuliers de ce type d'élèves. Chaque cas doit être considéré de façon individuelle à l'aide d'un mode d'intervention élaboré consciencieusement. Bien que cet aspect demande à la fois temps et énergie, il est en relation directe avec les comportements complexes manifestés par bon nombre d'enfants et d'adolescents à l'école. Cela rend justice à leur individualité ainsi qu'à la complexité de chaque être humain.

Les paragraphes qui précèdent ont présenté des exemples de pratiques fortement soutenues et bien documentées par la recherche sur le sujet. Pourtant, elles ne font pas vraiment partie de l'expertise professionnelle des enseignants qui travaillent avec des élèves ayant des troubles émotionnels ou comportementaux.

### Deux solitudes

De l'aveu de tous, l'utilisation par les enseignants des connaissances issues de la recherche pour supporter leurs interventions auprès des jeunes qui présentent des problèmes de comportement est pour le moins limitée (Schiller, 1995). Comme l'affirme Greenwood (2001), l'éducation n'atteint pas un niveau d'efficacité comparable aux autres domaines scientifiques. La prise de décision n'y est pas soutenue par l'évidence empirique. Dans ce secteur d'activité, la pratique est souvent basée sur une façon commune de faire les choses et n'est l'objet d'aucune expérience scientifique permettant de déterminer son degré de contribution à l'apprentissage et à la réussite scolaire des élèves. Même les principes établis constituent un mélange d'idéologie et de politique, soutenu occasionnellement par la recherche.

Le moins qu'on puisse dire, c'est que, dans leurs interactions avec les élèves en difficulté, nos enseignants démontrent un manque de connaissances et d'habiletés qui s'avère problématique. Plus souvent qu'autrement, ils ne peuvent compter sur aucun plan d'intervention ni aucune procédure particulière en

# *La formation initiale que reçoivent les enseignants ne les prépare pas à offrir un enseignement adéquat à ces jeunes*

cas de crise. Pour plusieurs raisons, cette situation tend à rendre instable même la classe spéciale. Dans ce contexte, plusieurs chercheurs remettent en question l'habileté des enseignants de la classe ordinaire à composer avec ce type d'élèves (Cheney et Barringer, 1995). Cependant, ce qui est évident, c'est que même les meilleures stratégies en matière de gestion du comportement ne sont pas bien appliquées dans le système scolaire (Skiba, Peterson et Williams, 1997; Wehby et autres, 1998).

Plusieurs enseignants continuent d'opter pour des méthodes peu efficaces parce que l'impact de l'introduction dans leur pratique de modes d'intervention éprouvés par la recherche ne leur semble pas évident. Très souvent, la modification de leur façon de faire – ce que propose la recherche – n'est pas en soi une action qui en vaut la peine. Un autre obstacle significatif est le temps. Des enseignants se montrent peu enthousiastes à l'idée de mettre en œuvre des procédés demandant trop de temps, même si ceux-ci sont prometteurs (Vaughn et autres, 1998). Dans certains cas, leur hésitation peut être liée au rapport coût-bénéfices. Si le changement implique un coût trop élevé et que les bénéfices risquent d'être faibles ou de ne toucher qu'un seul élève (celui qui manifeste des troubles émotionnels ou comportementaux), l'enseignant est peu disposé à changer sa manière de composer avec les problèmes de comportement dans sa classe (Malouf et Schiller, 1995).

Nous devons garder à l'esprit qu'il arrive rarement que des enseignants ou des établissements soient poursuivis pour ne pas avoir appliqué les méthodes didactiques considérées comme les plus efficaces ou pour avoir négligé de modifier une pratique qui s'est avérée improductive ou néfaste pour leurs élèves. L'explication courante de l'échec d'un élève est généralement basée sur des caractéristiques telles que la pauvreté, l'incapacité, la langue, le milieu ethnique ou le milieu familial et rarement sur l'utilisation par l'enseignant de pratiques inefficaces ou inappropriées (Carnine, 1995).

Étant donné la qualité de notre savoir sur les méthodes d'enseignement privi-

légiées avec les élèves présentant des troubles émotionnels ou comportementaux et compte tenu des problèmes importants qu'éprouvent ces jeunes pendant et après leur scolarisation, le fait de ne pas utiliser les meilleurs procédés disponibles pour les aider à réussir constitue réellement un problème éthique. Cette situation a également des répercussions sur la qualité des recherches menées en milieu scolaire. Lorsque nous, les chercheurs, présentons aux enseignants un nouveau programme d'intervention afin qu'il soit évalué, nous présumons qu'ils possèdent déjà les habiletés de base nécessaires pour mettre en œuvre et tester le programme en question. Par analogie, disons que, lorsqu'un nouveau médicament est testé en pharmacologie dans le but de déterminer son efficacité pour le traitement d'une maladie en particulier, les chercheurs médicaux supposent que les médecins qui devront appliquer le protocole de recherche seront en mesure d'administrer à un patient une injection intraveineuse ou d'enregistrer sa pression artérielle. Bref, ces chercheurs ne doutent pas que le praticien participant à l'étude sera capable d'appliquer le traitement avec intégrité en recourant à un certain bagage de connaissances médicales fondamentales. Cela n'est pas si sûr lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre et d'évaluer un nouveau programme d'éducation visant à aider les élèves présentant des troubles émotionnels ou comportementaux à accéder à la réussite scolaire. Voilà une autre raison pour laquelle nous devons construire un pont entre le savoir et la pratique (Carnine, 1997).

Nous ne pouvons nous pencher sur la relation difficile entre le domaine de la recherche et les milieux de pratique sans prendre en considération la formation des enseignants, que ce soit avant l'exercice de la profession ou en cours d'exercice, en ce qui concerne particulièrement la façon de travailler avec les élèves présentant des troubles émotionnels ou comportementaux. Comme l'affirment Sugai, Bullis et Cumblad (1997), la formation initiale que reçoivent les enseignants ne les prépare pas à offrir un enseignement adéquat à ces jeunes. Pour cette raison, si nous devons nous inté-

resser vraiment à la qualité de l'enseignement offert à ce type d'élèves, l'aspect fondamental que nous devons examiner est la qualité de la formation initiale et continue des enseignants.

## **Quel type de formation doit-on offrir aux enseignants?**

Il est maintenant reconnu que les facultés d'éducation doivent revoir leur curriculum en matière de formation des enseignants (pour de l'information sur des connaissances et des habiletés particulières, voir Bullock, Ellis et Wilson, 1994) dans le but de mieux préparer les futurs enseignants à intervenir auprès des élèves présentant des troubles émotionnels ou comportementaux et à diminuer les conflits. Il est impératif que soient introduits des cours et des séminaires qui tiennent compte des connaissances les plus récentes dans notre champ d'activité et qui traitent précisément des problèmes éprouvés par les enseignants dans la classe d'aujourd'hui. Quelles sont les caractéristiques d'un programme de formation initiale adéquat pour ce qui est de l'enseignement à offrir aux élèves présentant des troubles émotionnels ou comportementaux?

La formation initiale doit appuyer le développement et l'utilisation d'une intervention proactive plutôt que réactive avec les élèves en difficulté. Il doit être clair pour chaque enseignant que deux niveaux d'intervention – général et particulier – doivent exister au sein de l'école. Les interventions générales touchent chacun des élèves par l'entremise des règlements de l'établissement, des règlements de la classe et de l'apprentissage des habiletés sociales. Quant aux interventions particulières, elles consistent en des actions personnalisées et adaptées, par exemple les consultations, les plans d'intervention individualisés, l'autocontrôle ou l'apprentissage de la gestion de l'agressivité. Comme le propose Walker (2000), la formation initiale doit mettre l'accent sur la résolution de problèmes et l'élaboration de stratégies

## *La direction d'école devrait encourager les sessions de formation en cours d'exercice*

qui fonctionnent réellement en milieu scolaire.

De plus, la formation initiale doit rendre les enseignants aptes à intégrer les nouvelles connaissances et habiletés soutenues par la recherche de même que les pratiques privilégiées dans le domaine (Royer, 2001). Cet aspect doit faire partie intégrante de la mission du personnel scolaire et représenter un projet soutenu de carrière. Nous savons maintenant que les sessions de formation isolées peuvent être inspirantes et augmenter le degré de conscience des enseignants. Toutefois, ces ateliers en nombre limité ne modifient que rarement la pratique enseignante dans la classe. Par conséquent, la direction d'école devrait encourager les sessions de formation en cours d'exercice. Celles-ci auront de meilleures chances de produire de réels changements si elles sont source de renforcement personnel et professionnel pour l'enseignant. Si cette formation améliorée conduit dans l'ensemble à une plus grande productivité en classe, en présence d'élèves manifestant des troubles émotionnels ou comportementaux – et il ne fait aucun doute que cela entraînera également une diminution du stress ressenti par les enseignants –, alors les nouvelles approches seront mieux accueillies par le milieu scolaire comme faisant partie des modes d'intervention privilégiés par les enseignants. De cette façon, la consultation et la supervision directes du personnel enseignant seront parmi les meilleurs moyens de former les praticiens en cours d'exercice en ce qui regarde l'intervention comportementale (Nelson et Rutherford, 1987; Veillet et Royer, 2001).

### **Références**

- Bullock, L. M., Ellis, L. L., & Wilson, M. J. (1994). Knowledge/skills needed by teachers who work with students with severe emotional/behavioral disorders: A revisit. *Behavioral Disorders*, 19(2), 108-125.
- Bullock, L. M. (1999, May). Understanding, reaching and teaching today's youth. Keynote address, Second Canadian Conference on Educating Students with Emotional and Behavioral Disorders, Québec, QC, Canada.
- Carnine, D. (1997). Bridging the research-to-practice gap. *Exceptional Children*, 63, 513-521.
- Carnine, D. (1995). The professional context for collaboration and collaborative research. *Remedial and Special Education*, 16, 368-371.
- Cheney, D., & Barringer, C. (1995). Teacher competence, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(3), 174-182.
- Cole, T., Visser, J., & Daniels, H. (1999). A model explaining effective practice in mainstream schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 4(1), 12-18.
- Cooper, P. (1996). Giving it a name: The value of descriptive categories in educational approaches to emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning*, 11, 146-150.
- Greenwood, C. R. (2001). Science and students with learning and behavioral problems. *Behavioral Disorders*, 27(1), 37-52.
- Malouf, D., & Schiller, E. (1995). Practice and research in special education. *Exceptional Children*, 61, 414-424.
- Nelson, C. M., & Rutherford, R. B. (1987). Behavioral interventions with behaviorally disordered students. In M. Wang, M. Reynolds, & H. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice* (Vol. 2, pp. 125-153). New York: Pergamon Press.
- Royer, É. (1995). Behavior disorders, suspension and social skills: Punishment is not education. *Therapeutic Care and Education*, 4, 32-36.
- Royer, É. (2001). The education of students with emotional and behavioral difficulties: One size does not fit all. In J. Visser, T. Cole, & H. Daniels (Eds.), *Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Schools*, 1 (pp. 127-140). London: Elsevier Science.
- Ruhl, K. L., & Berlinghoff, D. H. (1992). Research on improving behaviorally disordered students' academic performance: A review of the literature. *Behavioral Disorders*, 17, 178-190.
- Schiller, E. P. (1995, August). The missing link in special education research: The practitioner. *CEC Today*, p. 14.
- Skiba, R. J., Peterson, R. L., & Williams, T. (1997). Office referrals and suspension: Disciplinary intervention in middle schools. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 1-21.
- Skiba, R. J., & Peterson, R. L. (2000). School discipline at a crossroad: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66(3), 335-347.
- Strain P. S. (2001). Empirically based social skill intervention: A case for quality-of-life improvement. *Behavioral Disorders*, 27(1), 30-36.
- Sugai, G., Bullis, M., & Cumblad, C. (1997). Providing ongoing skill development and support. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 5(1), 55-64.
- Tremblay, R., & Royer, É. (1992). Pour une perspective éducationnelle dans l'évaluation des élèves en trouble du comportement. *Sciences et comportement*, 22, 253-262.
- Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Klingner, J. K. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 21(1), 57-74.
- Veillet, M., & Royer, É. (2001). Los problemas de comportamento na escola secundaria: Avaliação de um modelo de formação pragmática por acompanhamento de professores. Les problèmes de comportement à l'école secondaire: évaluation d'un modèle de formation pragmatique par accompagnement des enseignants. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34, 651-672.
- Visser, J. (2002). Eternal verities: The strongest links. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 7(2), 68-84.
- Walker, H. M. (2000). Investigating school-related behavior disorders: Lessons learned from a thirty-year research career. *Exceptional Children*, 66(2), 151-161.
- Wahby, J. H., Symons, F. J., & Canale, J. A. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, 24(1), 51-56.