

---

**AIDER LES ÉLÈVES EN PROIE À DES PROBLÈMES DE DISCIPLINE GRAVES OU PERSISTANTS QUI LES  
EMPÊCHENT DE RÉUSSIR À L'ÉCOLE : ÉTAT DE LA SITUATION**

**SHELLEY HYMEL ET NATALIE ROCKE HENDERSON, UNIVERSITÉ DE COLOMBIE-BRITANNIQUE**

**Rapport préparé pour le Symposium de recherche sur l'éducation du ministère de l'Éducation  
de l'Ontario – les 18, 19 et 20 janvier 2006**

Avant d'offrir un soutien approprié aux enfants et aux jeunes en proie à de graves problèmes de discipline, il faut comprendre qui sont ces enfants. Il est impossible de répondre aux besoins de tous au moyen d'une approche unique. L'efficacité de l'intervention dépend de la nature du problème, de ses causes et des facteurs qui y contribuent. Il s'agit d'un groupe hétérogène d'élèves qui nécessitent une gamme complexe de services et de soutiens, dont certains ne leur ont pas été offerts pendant leur scolarité. En effet, d'après la recherche menée par Morgan-D'Atrio et collègues (1996) sur les suspensions, la plupart des jeunes renvoyés des écoles intermédiaires et secondaires ont de sérieuses difficultés sur le plan scolaire et social. La recherche et l'expérience nous disent que ces élèves se répartissent au moins en trois groupes distincts mais se recoupant, qui ont été étudiés selon des protocoles de recherche différents. Nous commencerons par une vue d'ensemble de ce que les décideurs et les pédagogues doivent savoir sur chacun de ces groupes.

Le premier groupe se compose d'élèves en proie à des troubles émotionnels et comportementaux profonds, qui tendent à constituer la majorité des élèves renvoyés et suspendus de l'école (Cooley, 1995; Rose, 1998). Si beaucoup d'élèves qui ont des troubles émotionnels et comportementaux sont identifiés et placés dans des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté, beaucoup d'autres encore ne sont pas identifiés. Des études épidémiologiques indiquent que, si environ 20 % des enfants et des jeunes ont d'importants problèmes de santé mentale, la plupart ne sont pas diagnostiqués (Offord, 1986; Romano et al., 2001). Des problèmes externes comme les troubles de conduite et les troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité affectent quelque 4,2 à 4,8 % des élèves (âgé de 4 à 17 ans) respectivement (Waddell & Sheppard, 2002). Ces troubles se manifestent souvent pendant l'enfance (en général, 11 ans est l'âge moyen auquel que les troubles compulsifs commencent à se manifester; pour la plupart des enfants, ces troubles émergent entre 7 et 15 ans; Kessler et al, 2005; Wittchen, Kessler, Pfister, & Lieb, 2000), soulignant la nécessité pour le personnel des écoles de se familiariser avec la nature et les symptômes de ces troubles puisqu'ils sont les premiers à les déceler. Une recherche longitudinale menée par Pierce, Ewing et Campbell (1999) indique que, parmi les enfants d'âge préscolaire qualifiés de « difficiles à gérer », 41 % répondent aux critères cliniques du trouble oppositionnel avec provocation ou du problème de conduite avant l'âge de 13 ans.

Les deux autres groupes comprennent des élèves qui affichent un comportement agressif ou antisocial. Plus d'un siècle de recherches indiquent que les comportements agressifs chez les enfants et les jeunes sont associés à des problèmes d'adaptation à court et à long terme, comme la criminalité, le chômage et les troubles de santé mentale (voir Coie & Dodge, 1998; Tremblay, 2000, 2003; Vaillancourt & Hymel, 2004), ainsi qu'à des difficultés d'ordre scolaire comme le redoublement (p. ex., Rodney et al., 1999). Cependant, les spécialistes ont décelé deux groupes de jeunes antisociaux ou agressifs (*Diagnostic and Statistical Manual*, 4<sup>e</sup> édition révisée, American Psychological Association, 2000). On décèle un comportement antisocial chez une petite mais importante proportion de ces enfants dès la petite enfance; ce comportement s'aggrave pendant l'adolescence, et ces jeunes agressifs « aux troubles précoces » (Patterson, Reid, & Dishion, 1992) ou « qui persistent toute la vie » (Moffitt, 1993) ont tendance à afficher des comportements plus extrêmes. Pour la majorité des jeunes manifestant un

---

comportement agressif pendant l'adolescence (Moffitt, 1993, 2003), cette attitude antisociale atteint son apogée pendant l'adolescence pour ensuite diminuer. Ce comportement antisocial et agressif peut se traduire par des problèmes de discipline, un désintérêt croissant à l'égard de l'école, des réactions à un facteur de stress immédiat ou la rébellion. Chaque groupe d'élèves évolue selon des trajectoires différentes et nécessite des interventions personnalisées.

### **Élèves en proie à des troubles émotionnels et comportementaux**

Dans certaines écoles, les enfants qui affichent des troubles émotionnels et comportementaux modérés sont souvent placés dans des programmes d'éducation à l'enfance en difficulté. En Colombie-Britannique, par exemple, depuis 2001, les élèves en proie à des troubles émotionnels et comportementaux sont régulièrement plus nombreux que les élèves ayant des troubles d'apprentissage, et représentent le groupe le plus *vaste* d'élèves inscrits à des programmes d'éducation à l'enfance en difficulté (ministère de l'Éducation de Colombie-Britannique, 2006). On sait que les enfants qui ont des troubles émotionnels et comportementaux sont à risque, non seulement parce qu'ils ont de la difficulté à entretenir des relations interpersonnelles, mais aussi à cause de leurs mauvais résultats scolaires, le taux d'échec étant de 50 % chez ces enfants (département de l'Éducation des États-Unis, 2001; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Ces élèves posent des problèmes importants pour le personnel enseignant et sont souvent incapables de bénéficier de l'enseignement dispensé dans les classes ordinaires (Kauffman, 2005). Les élèves en proie à des troubles émotionnels et comportementaux sont parfois placés dans des classes pour enfants en difficulté où le ratio élèves-enseignant est réduit et où ils reçoivent une aide plus importante au chapitre du comportement. Selon le département de l'Éducation des États-Unis (2001), jusqu'à 33 % des enfants qui ont des troubles émotionnels et comportementaux passent 60 % ou plus du temps d'enseignement en dehors de la salle de classe ordinaire; 18 % des élèves sont éduqués ailleurs qu'à l'école publique (p. ex., dans un établissement distinct ou dans un foyer résidentiel, un hôpital, etc.).

Il est important de déceler les problèmes rapidement mais le processus est compliqué par le taux élevé de comorbidité (troubles concurrents) chez les enfants diagnostiqués comme ayant des troubles émotionnels et comportementaux. Des estimations prudentes indiquent qu'entre 10 et 30 % des élèves en proie à des troubles émotionnels et comportementaux ont aussi d'autres problèmes psychologiques (Tankersley & Landrum, 1997). Pour certains, cette comorbidité est la règle plutôt que l'exception (Angold, Costello & Erkanli, 1999; Armstrong & Costello, 2002; IDEA, 2004). La corrélation entre les troubles émotionnels et comportementaux et la difficulté scolaire est également remarquable. Par exemple, aux États-Unis, environ 25 à 50 % des élèves chez lesquels on a diagnostiqué un trouble d'apprentissage affichent aussi des troubles sociaux-émotionnels et/ou comportementaux (p.p. ex., Rock, Fessler, & Church, 1997). Une étude sur les interventions concernant 22 élèves (de la 3<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> année), parmi lesquels les enseignants ont décelé des troubles comportementaux (Hymel et al., 2005), a permis d'établir qu'un seul de ces élèves avait fait l'objet d'une évaluation scolaire, bien que, d'après les enseignants, la vaste majorité de ces élèves affichent de hauts niveaux cliniques de problèmes externes *et* scolaires; cette constatation souligne une erreur commune, à savoir que ces enfants affichent des problèmes de comportement et non des difficultés scolaires. Conformément à la notion que l'échec scolaire peut avoir un effet domino, et accroître les risques, selon une recherche longitudinale menée par McKinney (1989; McKinney & Feagans, 1984), les élèves du palier élémentaire qui ont des problèmes d'apprentissage et des troubles émotionnels et comportementaux affichent un comportement inadapté et ont de moins bons résultats scolaires au fil du temps. « *L'échec scolaire peut faire obstacle à la poursuite des études, réduire l'estime de soi, et pousser un élève à s'associer à des élèves qui se sont « détournés » de l'objectif ultime de l'éducation* » (traduction libre) (Hanley, 2003, p.328). Qui plus est,

---

le soutien scolaire est souvent limité par un financement par catégorie et des politiques en vertu desquelles un enfant ne peut avoir qu'une seule anomalie "principale" (l'enfant ayant soit des problèmes d'apprentissage soit des troubles émotionnels et comportementaux, mais pas les deux) (Altman, 1991; Schorr, 1991). Bien que de nouveaux modèles de classification et de prestation de services aux enfants en proie à des problèmes d'apprentissage/troubles émotionnels et comportementaux aient été proposés aux États-Unis (p. ex., Rock et al., 1997), ces modèles n'ont pas encore été mis en place dans les écoles.

### **Jeunes agressifs et antisociaux**

Une littérature assez distincte qui traite exclusivement des jeunes agressifs et antisociaux a commencé à modifier notre perception des comportements agressifs chez les enfants. Par exemple, si les recherches se sont toujours concentrées sur la façon dont certains enfants deviennent agressifs et les raisons de cette agressivité, selon Tremblay (2000, 2003), cet objectif est peut-être inapproprié. Puisque c'est au préscolaire qu'on observe les comportements physiques les plus agressifs, Tremblay suggère que tels comportements peuvent être normaux au début mais qu'ils diminuent peu à peu lorsque les enfants apprennent à socialiser et à régler les problèmes autrement que par l'agressivité. Pour Tremblay, la question est de savoir pourquoi certains enfants ne réussissent pas à bénéficier de ce processus de socialisation et à canaliser leur agressivité. Autre exemple, l'agressivité a toujours été associée à une faible estime de soi et à l'idée qu'elle était utilisée pour dominer les autres et se donner un sentiment de supériorité. Cependant, les données empiriques étayant ce genre d'affirmation sont limitées ou mitigées (voir Baumeister, Smart & Boden, 1996) et des études plus récentes suggèrent que l'agressivité peut être liée à une faible estime de soi et au narcissisme, ou être considérée comme un moyen de renier ses caractéristiques négatives ou de protéger une estime de soi à la fois fragile et élevée (p. ex., Baumeister et al., 1996; Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt & Caspi, 2005). Ainsi, les raisons qui sous-tendent des comportements agressifs ou turbulents peuvent varier en fonction des personnes. Finalement, la recherche sur les relations entre les enfants indique depuis longtemps que l'agressivité est l'une des conséquences les plus fréquentes du rejet des autres ou d'une situation sociale modeste (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993; Coie & Dodge, 1998; Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Cependant, d'autres recherches indiquent que seulement environ la moitié des enfants agressifs sont rejetés par leurs camarades (Cillessen, van Ijzendoorn, van Liewhout, & Hartup, 1992), que certains de ces jeunes sont mêmes populaires et qu'ils occupent une place importante au sein de leur groupe (voir Vaillancourt & Hymel, sous presse). De fait, Vaillancourt, McDougall et Hymel (2003) ont constaté que plus de la moitié des élèves considérés comme étant des « petits durs » étaient en fait des élèves populaires qui jouissaient d'un statut considérable et d'un certain pouvoir auprès de leurs camarades. Vaillancourt et des collègues ont démontré en outre que les liens entre le statut dont jouit un élève auprès de ses camarades et son agressivité varient selon que cet élève possède ou non des qualités que les autres apprécient. Les élèves agressifs dont les caractéristiques sont appréciées des autres élèves (ils sont beaux, athlétiques, bien habillés, etc.) jouissent d'un statut, d'un pouvoir et d'une popularité considérables, tandis que les élèves agressifs qui ne possèdent pas de telles caractéristiques sont généralement rejetés par leurs camarades. De telles conclusions ont modifié la perception des gens à l'égard des comportements agressifs et antisociaux. Si on a toujours pensé que les jeunes agressifs étaient détestés de leurs camarades et qu'ils manquaient d'estime de soi et que cette tendance à l'agressivité était acquise socialement, une recherche plus récente indique que certains jeunes agressifs jouissent d'un statut considérable tout en ayant une faible estime de soi, et qu'ils n'ont pas bénéficié des facteurs de socialisation typiques qui encouragent d'autres solutions que la violence.

Finalement, la recherche montre qu'un comportement agressif n'est pas une simple caractéristique propre à la personne, mais qu'il est essentiellement une conséquence du contexte social

---

dans lequel cette personne évolue. Des études indiquent que les enfants et les jeunes agressifs ont tendance à considérer cette agressivité comme normale (voir Coie & Dodge, 1998; Guerra, Huesmann, & Hanish, 1995) et que plus les jeunes grandissent, plus ils ont tendance à approuver et à admirer l'agressivité chez leurs camarades (p. ex., Bukowski, Sippola, & Newcomb, 2000; Huesmann & Guerra, 1997). Outre les valeurs et vues personnelles concernant l'agressivité, l'attitude de normalité et les convictions des camarades à cet égard contribuent également à la probabilité de tels comportements. Par exemple, la recherche indique que les enfants qui ont une attitude de « détachement moral » à l'égard de comportements agressifs, comme l'intimidation, pour en tirer un profit personnel ou justifier ce genre de comportement ont davantage tendance à intimider les autres (Hymel, Rocke Henderson, & Bonanno, 2005; Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortegba, Costabile & LoFeudo, 2003). Cependant, au-delà de ces convictions personnelles, la mesure dans laquelle les autres apprécient ou justifient des comportements intimidants contribuent également à la probabilité d'un tel comportement (Vaillancourt et al. 2006). Ainsi, les mesures que les écoles prennent pour venir à bout des comportements agressifs et antisociaux doivent non seulement tenir compte des élèves agressifs eux-mêmes mais aussi du climat social dans lequel ces derniers évoluent.

### **Adopter des solutions proactives au problème des élèves à risque**

Pour régler les problèmes de discipline dans les écoles, il convient de modifier notre façon de penser. Jusqu'ici, nous avons réagi de façon réactive aux transgressions ou actes de violence, souvent par des punitions, et avons offert une aide seulement lorsqu'un modèle de comportement négatif s'est établi (p. ex., Conroy, Hendrickson, & Hester, 2004). De fait, les mesures les plus souvent prises face à des comportements agressifs et hostiles comprennent la suspension et le renvoi. Il est normal, en cas de transgression grave, de chercher avant tout à préserver la sécurité de toute la population scolaire. Toutefois, selon les résultats d'un échantillon composé de 1 234 directrices et directeurs et responsables de la discipline d'écoles américaines, lorsqu'on demande aux administrateurs quels sont les problèmes graves ou modérés auxquels ils sont le plus souvent confrontés dans leurs écoles, les réponses les plus fréquentes sont les retards (40 %), l'absentéisme (25 %) et les bagarres entre élèves (20 %). Des transgressions plus graves, comme la consommation de drogues (9 %), la possession d'armes (2 %) et la violence contre le personnel enseignant (2 %) sont rarement mentionnés (National Centre for Education Statistics, Violence and Discipline Problems in US Public School, 1996-1997). Toutefois, Skiba et Peterson (1999) ont constaté que, bien que la raison la plus fréquente des suspensions soit les bagarres entre élèves, dans la plupart des cas, les élèves sont suspendus pour des infractions anodines qui n'ont pas de conséquence directe sur la sécurité scolaire, comme le manque de respect, la désobéissance, les retards et l'absentéisme. Ces mesures réactives sont-elles efficaces? La recherche indique que ces mesures ont peu d'utilité, qu'elles ont rarement une conséquence positive durable sur le comportement et qu'elles ont en fait des répercussions nuisibles non voulues sur les élèves (voir le rapport du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique "Focus on Suspension", 1999), dont un risque de décrochage accru (p. ex., Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986). Des études récentes portant sur les méthodes utilisées dans les écoles pour discipliner les élèves à problèmes révèlent que ces méthodes ne sont pas appliquées de manière cohérente et que l'application de politiques de tolérance zéro (dont le renvoi et la suspension) et les procédures de sécurité physique ne semblent pas réduire la violence dans les écoles et entraînent parfois plus de perturbations (Skiba & Peterson, 1999; 2000), ce qui nous conduit à nous poser des questions sur le bien-fondé du renvoi de ces élèves motivé par des raisons de sécurité.

Si les suspensions et les renvois ne servent à rien, quelles sont les autres options? Premièrement, il faudrait que les administrateurs scolaires découvrent *pourquoi* les élèves arrivent en retard, sèchent les cours ou se bagarrent avec d'autres élèves et qu'ils essaient de résoudre les problèmes avec les élèves de

---

manières plus acceptables sur le plan social. Les élèves peuvent s'absenter de l'école pour diverses raisons, dont l'anxiété due au harcèlement et aux mauvais traitements de la part d'autres élèves. Les jeunes provocateurs et perturbateurs peuvent aussi avoir besoin de soutien en dehors de l'école (Kearney & Albano, 2004). Les mesures disciplinaires comme la suspension et le renvoi ne s'attaquent qu'aux symptômes et ne règlent pas les motifs du comportement, alors qu'il est préférable, voire essentiel, de traiter les deux. Les comportements agressifs et provocateurs sont en fait des appels au secours de la part des élèves. Comprendre la fonction et « l'intention » de communication d'un tel comportement devient une tâche essentielle pour les pédagogues (voir Brady & Halle, 1997 sur les méthodes d'évaluation fonctionnelles).

Malgré la gravité de leurs transgressions, il est important de se rappeler que ces enfants sont encore en développement, qu'ils essaient de comprendre le monde et acquièrent un sens de moralité. Ce faisant, les pédagogues auraient tout intérêt à tirer des leçons de ces transgressions plutôt que de les voir comme un problème de discipline, et à aider les enfants à réfléchir à d'autres manières de résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés, et dont certains ne peuvent être réglés sans l'aide d'un adulte. Pour ce faire, les enseignantes et enseignants, qui se plaignent souvent de ne pas avoir tous les outils nécessaires pour gérer la salle de classe (Bullock, Ellis, & Wilson, 1994; Maag & Katsiyannis, 1999), doivent recevoir une formation appropriée, qui tient compte du fait que le personnel enseignant doit régler toutes sortes de problèmes tout en maintenant l'ordre dans la salle de classe et en répondant aux besoins scolaires de 25 à 30 élèves. En fait, même des techniques assez simples comme l'usage accru d'un renforcement positif se traduisent par une réduction du nombre de suspensions et du taux de décrochage (voir Skiba & Peterson, 2000). Toutefois, les enseignantes et enseignants doivent connaître diverses techniques pour venir à bout des comportements perturbateurs avant qu'ils ne s'intensifient. Ils doivent aussi reconnaître que les problèmes comportementaux sont souvent le résultat de difficultés scolaires. Traiter le comportement directement risque de ne pas résoudre le problème sous-jacent, qu'il soit relationnel ou scolaire. Cependant, l'efficacité de toute technique dépend de la relation que l'enseignante ou l'enseignant entretient avec ses élèves.

Pour bien travailler avec les élèves qui affichent d'importants problèmes de discipline et de comportement, les pédagogues doivent absolument comprendre l'importance que revêtent les relations – celles que les élèves entretiennent entre eux et avec le personnel enseignant et, en bout de ligne, celles qu'ils entretiennent avec l'école. De plus en plus de recherches soulignent l'importance de créer des liens solides entre les élèves et les enseignants, les élèves et leurs camarades et, finalement, les élèves et l'école. Selon les théoriciens dans le domaine de l'attachement (p. ex., Ainsworth, 1963; Bowlby, 1969, 1973), l'être humain est biologiquement prédisposé à nouer et à entretenir des rapports émotionnels avec les autres et une recherche récente dans le domaine des neurosciences sociales confirme que nous « sommes programmés » pour établir des liens avec les autres (Goleman, 2006). Les êtres humains doivent avoir un sentiment d'appartenance (Baumeister & Leary, 1995) et les théoriciens de la motivation scolaire savent maintenant que ce sentiment d'appartenance est essentiel à la réussite scolaire (Ryan & Powelson, 1991). Les élèves qui n'ont pas le sentiment d'appartenir à leur école sont davantage exposés à l'échec et à d'autres conséquences négatives (p. ex., Cernkovich & Giordano, 1992; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko & Fernandez, 1989) comme la délinquance (Jenkins, 1997). Par contre, les élèves qui participent à des activités parascolaires ont le sentiment d'appartenir et tendent moins à décrocher ou à manifester des comportements antisociaux ou à s'engager dans des activités délictueuses (Mahoney, 2000; Mahoney & Cairns, 1997).

---

Il incombe aux enseignantes et enseignants d'instaurer un cadre d'apprentissage sûr et sécurisant pour leurs élèves. En effet, ils doivent faire preuve de chaleur et de soutien pour aider les enfants à avoir de bons résultats et à s'épanouir, même s'ils sont à haut risque (probablement surtout s'ils sont à risque). Deux études illustrent ce point. Premièrement, Hamre et Pianta (2005) ont comparé un échantillon d'élèves de 1<sup>re</sup> année à haut risque placés dans des classes où ils ont reçu un soutien émotionnel de la part de l'enseignante ou de l'enseignant tout au long de la journée et un groupe d'élèves à haut risque placés dans une classe où ils ne bénéficiaient pas d'un tel soutien. À la fin de la 1<sup>re</sup> année, le premier groupe d'élèves présentaient de meilleurs résultats et moins de conflits avec leurs enseignants. Un tel soutien dispensé par le personnel enseignant, dès la 1<sup>re</sup> année, peut avoir des conséquences importantes sur le comportement des élèves plus tard. Lorsque Kellam, Rebok, Ialongo et Mayer (1994) ont placé des élèves de 1<sup>re</sup> année au hasard dans des classes chaotiques ou bien gérées, ils ont constaté que les chances que les élèves deviennent agressifs à l'école intermédiaire dépendaient de la façon dont les classes étaient gérées durant les premières années. Parmi les élèves qui affichaient beaucoup d'agressivité à leur arrivée à l'école (selon leurs enseignantes et enseignants), les chances qu'ils soient identifiés comme étant hautement agressifs à l'école intermédiaire étaient de 3 :1 pour les élèves qui avaient été placés dans des classes bien gérées, contre 59 :1 pour ceux qui avaient été placés dans des classes chaotiques ou mal gérées. Ces résultats soulignent l'importance d'un soutien positif *précoce* de la part de l'enseignante ou l'enseignant pour les enfants agressifs à haut risque. Le défi consiste à donner aux enseignantes et enseignants les compétences nécessaires pour personnaliser le soutien requis par certains élèves tout en répondant aux besoins de tous les autres. La théorie de l'attachement souligne l'importance de nouer des relations positives entre l'élève et l'enseignant, surtout chez les jeunes à haut risque, agressifs et antisociaux; des théories récentes autour des liens entre le désengagement et la violence (Moretti, DaSilva & Holland, 2004) et des décennies d'expérience confirment le bien-fondé d'établir des relations positives avec les jeunes en difficulté (voir Hayden 1989; Watson, 2003).

Les relations entre camarades comptent aussi. Deux décades de recherche révèlent que les élèves qui affichent des difficultés d'ordre social et ne sont pas bien acceptés par leurs camarades de classe risquent d'avoir des problèmes d'adaptation durables (voir McDougall, Hymel, Vaillancourt & Mercer, 2001); en outre, un comportement agressif est un facteur important de rejet de la part des autres élèves (voir Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998). Les élèves qui sont rejetés par l'ensemble du groupe ne profitent pas de toutes les occasions de nouer des liens positifs avec leurs camarades, et risquent davantage de s'associer à d'autres élèves qui ont aussi subi le rejet de leurs camarades ou sont agressifs, susceptibles de leur donner le mauvais exemple et d'encourager les comportements de déviance (Parker & Asher, 1987), désormais qualifiés de « *peer deviancy training* » (Dishion McCord, & Poulin, 1999). Le rejet de la part des autres élèves entraîne souvent des difficultés d'ordre scolaire (voir McDougall et al., 2001), et augmente le risque de décrochage (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl & McDougall, 1996). Aider les élèves à haut risque à nouer des liens avec leurs camarades de classe en vaut la peine et peut être essentiel à l'efficacité des interventions.

### **Implications pratiques et orientations futures de la recherche.**

Les écoles font face à une tâche énorme et complexe, à savoir éduquer des élèves à haut risque, groupe d'élèves diversifiés qui affichent des comportements perturbateurs aptes à compromettre leur apprentissage et celui des autres. Cependant, ces élèves sont facilement incompris. Les suspensions et les renvois n'aident pas beaucoup les élèves à surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Compte tenu de la recherche ci-dessus, nous offrons les suggestions suivantes.

1. L'identification et l'intervention sont essentielles.

- 
2. Le processus d'évaluation des élèves ayant des problèmes de discipline et les interventions visant ces élèves doivent tenir compte et venir à bout des difficultés comportementales et scolaires auxquelles se heurtent ces élèves.
  3. Pour instaurer un environnement dans la classe et l'école dans le cadre duquel tous les élèves réussissent, les enseignantes et enseignants ont besoin d'une formation poussée, qui ne se limite pas à la gestion de la salle de classe et qui comprend des connaissances de base en matière de santé mentale, de fonctionnement des groupes et les stratégies d'intervention les plus efficaces qui soient. Les enseignantes et enseignants qui travaillent directement avec des jeunes à haut risque ont besoin d'une formation plus spécialisée.
  4. Les mesures de prévention et d'intervention devraient privilégier les pratiques fondées sur les données probantes (voir [www.casel.org](http://www.casel.org)) mais doivent aussi comprendre un processus d'évaluation de l'efficacité de tous les efforts déployés.
  5. Toutes les écoles doivent prendre des mesures pour encourager l'apprentissage socio-émotionnel et créer un climat scolaire positif pour créer un cadre d'apprentissage sûr et sécurisant qui décourage les comportements négatifs.
  6. Les élèves en proie à des problèmes de comportement chroniques et/ou profonds ont besoin d'une aide personnelle, dispensée en collaboration avec des organismes externes, s'il y a lieu. Les écoles doivent instaurer des processus d'évaluation et d'intervention qui répondent aux besoins personnels de chaque élève tout en reconnaissant que chaque élève a ses points forts et ses points faibles.
  7. On ne devrait avoir recours aux renvois et suspensions que dans les situations les plus graves et, le cas échéant, les écoles doivent assurer un suivi approprié.
  8. On doit envisager d'autres mesures que la suspension, comme les mesures de restitution (Gossens, 1992) ou réparatrices.
  9. Les écoles peuvent prendre des mesures pour améliorer le climat scolaire et instaurer ces mesures collectivement et individuellement.

Sur le plan des coûts-avantages, les écoles sont le lieu idéal pour aider les jeunes à haut risque et les efforts en valent sans doute la peine. En effet, selon l'économiste Cohen (1998), chaque décrocheur à haut risque coûte à la société entre 232 000 \$ et 388 000 \$ (\$US) et chaque jeune à haut risque qui devient un délinquant professionnel coûte à la société entre 1,3 et 1,5 million de dollars (\$US) sa vie durant, en terme de coûts externes (honoraires médicaux, frais d'incarcération, pertes de salaire, biens volés, frais judiciaires, etc.). Cela vaut vraiment la peine d'investir dans nos jeunes et de privilégier les mesures de soutien au détriment des mesures disciplinaires.

---

## Annexe A

### Lectures suggérées

Walker, H.M., Ramsey, E., & Gresham, F.M. (2004). *Antisocial Behavior in School : Evidence-based Practices* (Second Edition). Belmont (Californie) : Wadsworth/Thomson Learning.

Conoley, J.C. & Goldstein, A.P. (2004). *School violence intervention : A practical handbook* (deuxième édition).

Rutherford, Jr. R.B., Quinn, M.M., & Mathur, S.R. *Handbook of research in emotional and behavioral disorders*. New York : Guilford Press.

Biglan, A., Brennan, P.A., Foster, S.L., & Holder, H.D. (2004). *Helping adolescents at risk : Prevention of multiple problem behaviors*. New York : Guilford.

Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8th ed.). Upper Saddle River (New Jersey) : Pearson/Merrill Prentice Hall.

Livres pour les parents et le personnel enseignant :

Garbarino, J. & Bedard, C. (2001). *Parents Under Siege*. NY : Free Press

Greenspan, Stanley (1995). *The Challenging Child*. Perseus Books.

Green, Ross (1998). *The Explosive Child*. Harper Collins.

---

## RÉFÉRENCES

- Altman, D. (1991). The challenge of services integration for children and families. *Effective Services for Young Children*. National Research Council, Washington (DC) : National Academy Press.
- Angold, A., Costello, E. J., & Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 40, 57.
- Ainsworth, M. D. S. (1968), Object relations, dependency, and attachment : A theoretical review of the infant mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4<sup>e</sup> édition) Washington D.C. : Auteur.
- Armstrong, T.D., & Costello, E.J. (2002). Community studies on adolescent substance use, abuse, or dependence and psychiatric comorbidity. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(6), 1224-1239.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong : Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Baumeister, R.F., Smart, L., & Boden, J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression : The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1 : Attachment*. New York : Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2 : Separation*. New York : Basic Books.
- Brady, N.C. & Halle, J.W. (1997). Functional analysis of communicative disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 12 (2), 95-104.
- Buhs, E.S., Ladd, G. W. & Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization : Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Bukowski WM, Sippola LK, Newcomb AF. 2000. Variations in patterns of attraction to same- and other-sex peers during adolescence. *Developmental Psychology*, 36, 147-154.
- 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.
- Cernkovich, S.A., & Giordano, P.G. (1992). School bonding, rate and delinquency. *Criminology*, 30, 261-290.
- Cillessen, A.H.N., van IJzendoorn, H., van Lieshout, C., & Hartup, W. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys : Subtypes and stabilities. *Child Development*, 63, 893-905.
- Cohen, A. (1998). The monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology*, 14(1), 5-33.
- Conroy, M. A., Hendrickson, J. M., & Hester, P. P. (2004). Early identification and prevention of emotional and behavioral disorders. Dans R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (éditeurs), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 199-215). New York : Guilford Press.
- Cooley, S. (1995). Suspension/expulsion of regular and special education students in Kansas : A report to the Kansas State Board of Education. Topeka, KS : Conseil de l'éducation de l'État du Kansas. (ERIC document n° 395 403).

---

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Dans W. Damon, & N. Eisenberg (éditeurs), *Handbook of child psychology*, 5<sup>e</sup> édition : Vol. 3. (pp. 779-862). *Social, emotional, and personality development*. New York : John Wiley & Sons.

Dishion, T.J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm : Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-764.

Donnellan, M.B., Trzesniewski, K.H., Robins, R.W., Moffitt, T.E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, anti-social behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328-335.

Ekstrom, R.B., Goertz, M.E., Pollack, J.M., & Rock, D.A. (1986). Who drops out of high school and why? *Teachers College Record*, 87, 357-373..

Goleman, D. (2006). *Social intelligence*. New York : Bantam.

Gossen, D. C. (1992). *Restitution : Restructuring School Discipline*. New View Publications.

Guerra, N.G., Huesmann, L.R. & Hanish, L. (1995). The role of normative beliefs in children's social behavior. Dans N. Eisenberg (éditeur), *Review of personality, development, and social psychology : The interface* (pp. 140-158). Thousand Oaks, CA : Sage.

Hamre, B., & Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949-967.

Hayden, T. (1989) *Just another kid*. Toronto : Harper Collins.

Huesmann, L.R. & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408-419.

Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout : The influence of peers. Dans K. Wentzel & J. Juvonen (éditeurs), *Social motivation : Understanding children's school adjustment* (pp. 313-345). NY : Cambridge University Press.

Hymel, S. Martinez, Y., Hearle, N., Darwich, L., Clarke, S., Rocke Henderson, N., & Mear, D. (2005). *Strathcona Social Interaction Program : An innovative, attachment-based approach to supporting elementary students with behavioral difficulties*. Document présenté à la 8<sup>e</sup> conférence annuelle intitulée *Investigating Our Practices*, Université de Colombie-Britannique, Vancouver (Colombie-Britannique).

IDEA. (2004). Assistance to states for the education of children with disabilities and preschool grants to children with disabilities. *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. Ministère de l'Éducation des États-Unis. Washington (DC) : Registre fédéral.

Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8<sup>e</sup> édition). Upper Saddle River (New Jersey) : Pearson/Merrill Prentice Hall.

Kearney, C.A. & Albano, A.M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior. *Behavior Modification*, 28, 147-161.

Kendziora, K. T. (2004). Early intervention for emotional and behavioral disorders. Dans R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (éditeurs), *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 327-351). New York : Guilford Press.

Kessler, R.C., Berglund, P. Demler, D., Jin, R., & Walters, E.E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62, 593-602 ([www.archgenpsychiatry.com](http://www.archgenpsychiatry.com))

- 
- Mahoney, J.L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development, 71*, 502-516.
- Mahoney, J.L. & Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology, 33*, 241-253.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of early childhood rejection. Dans M. Leary (éditeur) *Interpersonal Rejection* (pp. 213-247). New York : Oxford University Press.
- McKinney, J.D., (1989). Longitudinal research on the behavioral characteristics of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 141-150.
- McKinney, J.D. & Feagans, L. (1984). Academic and behavioral characteristics : Longitudinal studies of learning disabled children and average achievers. *Learning Disability Quarterly, 7*, 251-265.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2006). *Students with special needs : How are we doing?* Extrait le 5 juin 2006 de <http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/performance.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, Special Programs Branch (1999). Focus on suspension : A resource for schools. Extrait le 10 décembre 2006 de [www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/suspension\\_resource.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/docs/suspension_resource.pdf).
- Ministère de l'Éducation des États-Unis. (2001). The condition of education. Institute of Education Sciences : National Center for Education Statistics. Washington (DC).
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior : A developmental taxonomy. *Psychology Review, 100*, 674-701.
- Moffitt, T. E. (2003). Life-course-persistent and adolescence-limited antisocial behavior : A 10-year research review and a research agenda. Dans B. B. Lahey, T. E. Moffitt, & A. Caspi (éditeurs), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 49-75). New York : Guilford Press.
- Moretti, M. M., DaSilva, K., & Holland, R. (2004). Aggression from an attachment perspective : Gender issues and therapeutic implications. Dans M. M. Moretti, C. L. Odgers, & M. A. Jackson (éditeurs), *Girls and aggression : Contributing factors and intervention principles* (pp. 27-56). Kluwer Academic.
- Morgan-D'Atrio, C. Northup, J., LaFleur, I., & Spera, S. (1996). Toward prescriptive alternatives to suspensions : A preliminary evaluation. *Behavior Disorders, 21*, 190-200.
- Morrison, G.M. & D'Incau, B. (1997). The web of zero tolerance : Characteristics of students who are recommended for expulsion from school. *Education and Treatment of Children, 20*, 316-335.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations : A meta-analytic review of popular rejected, neglected, controversial and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 111*, 99-128.
- Offord, D. R. (1986). Ontario child health study : Summary of initial findings. Ontario, Canada : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Pierce, E.W., Ewing, L.J., & Campbell, S.B. (1999). Diagnostic status and symptomatic behavior of hard-to-manage preschool children in middle childhood and early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*, 44-57.
- Rock, E.E., Fessler, M.A., & Church, R.P. (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/ behavioral disorders : A conceptual model. *Journal of Learning Disabilities, 30* (3), 245-263.

---

Rodney, L.W., Crafter, B., Rodney, H., & Mupier, R. (1999). Variables contributing to grade retention among African American adolescent males. *Journal of Educational Research*, 92, 185-190.

Romano, E., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Zoccolillo, M., & Pagani, L. (2001). Prevalence of psychiatric diagnosis and the role of perceived impairment : Findings from an adolescent community sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 451-461.

Rose, T. L. (1988). Current disciplinary practices with handicapped students : Suspensions and expulsions. *Exceptional Children*, 55, 230-239.

Rubin, K.H., Bukowski, W.M. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. Dans W. Damon (Series Ed.) et N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology : Vol. 3 : Social emotional and personality development* (5<sup>e</sup> édition, pp. 619-700. NY : Wiley.

Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment : Are low-accepted children at risks? *Psychological bulletin*, 102, 357-389.

Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys : A social interactional approach*. Eugene, OR : Castalia.

Pierce, E., Ewing, L. J., & Campbell, S. B. (1999). Diagnostic status and symptomatic behavior of hard-to-manage preschool children in middle childhood and early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 44-57.

Reinert, H.R., & Huang, A. (1987). *Children in conflict : Strategies for emotionally disturbed and behaviorally disordered* (Third Edition). Columbus, OH : Merrill.

Rubin, K.H., Bukowski, W. R., & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. Dans W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.). *Handbook of child psychology : Vol. 3 : Social, emotional and personality development* (5<sup>e</sup> édition, pp. 619-700). NY : Wiley.

Ryan, R.M. & Powelson, C.L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60, 49-66.

Sawka, K. D., McCurdy, B. L., & Mannella, M. C. (2002). Strengthening emotional support services : An empirically based model for training teachers of students with behavior disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 223-232.

Schorr, L.B. & Both, D. (1991). Attributes of effective services for young children : A brief survey of current knowledge and its implications for program and policy development. *Effective Services for Young Children*. National Research Council. Washington (DC) : National Academy Press.

Skiba, R. J. & Peterson, R. L. (1999). The dark side of zero tolerance : Can punishment lead to safe schools? *Phi Delta Kappan*, janvier 1999, 372-382.

Skiba, R.J. & Peterson, R. L. (2000). School discipline at the crossroads : From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66 (3), pp 335- ???

Tankersley, M., & Landrum, T. J. (1997). Comorbidity of emotional and behavioral disorders. Dans J. W. Lloyd, E. J. Kameenui & D. Chard (éditeurs), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 153-173). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, éditeurs.

Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood : What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.

Tremblay, R.E. (2003). Why socialization fails : The case of chronic physical aggression. Dans B. Lahey, T. Moffitt, & A. Caspi (éditeurs), *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 182-224). NY : Guilford.

---

Vaillancourt, T. & Hymel, S. (sous presse). Aggression and social status : the moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*.

Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2004). The social context of children's aggression. Dans M. M. Moretti, C. L. Odgers, & M. A. Jackson (éditeurs), *Girls and aggression : Contributing factors and intervention principles* (pp. 57-73). Kluwer Academic.

Vaillancourt, T., Hymel, S., Duku, E., Krygsman, A., Cunningham, L., Davis, C., Short, K., & Cunningham, C. (2006). *Beyond the dyad : An analysis of the impact of group attitudes and behavior on bullying*. Document présenté à la réunion bisannuelle de l'International Society for the Study of Behavioral Development, Melbourne, Australie.

Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power : Implications for school-based intervention strategies. Numéro spécial : *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-175.

Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in public school : Strategies and best practices*. Pacific Grove (Californie) : Brooks/Cole.

Waddell, C. & Shepherd, C. (2002). *Prevalence of Mental Disorders in Children and Youth : A research update prepared for the British Columbia Ministry of Children and Family Development*, Octobre 2002. Mental Health Evaluation and Community Consultation Unit (MHECCU), Département de psychiatrie, Université de Colombie-Britannique, Vancouver (Colombie-Britannique).

Watson, M. (2003). *Learning to Trust : Transforming Difficult Elementary Classrooms through Developmental Discipline*. Mississauga, Ontario : John Wiley & Sons Canada.

Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk : Schools and communities of support*. New York : Falmer Press.

Wittchen, H.U., Kessler, R.C., Pfister, H., & Lieb, M. (2000). Why do people with anxiety disorders become depressed? A prospective-longitudinal community study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 102 (Suppl. 406), 14-23.