

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
NGALULA MADELEINE NTABALA

LES DÉFIS VÉCUS PAR DES ENSEIGNANTS DE LA FORMATION AUX  
MÉTIERS SEMI-SPÉCIALISÉS DANS LA GESTION DES COMPORTEMENTS  
PERTURBATEURS

JUIN 2024

*« Chacun d'entre nous a le pouvoir de réussir et posséder la clé de son destin. »*

*Alexander Lockhart*

## REMERCIEMENTS

Je remercie sincèrement ma directrice de recherche, madame Geneviève Bergeron, professeure de l'Université du Québec à Trois-Rivières, sans qui cet essai n'aurait pas pu être réalisé. Elle a su m'accompagner et guider mes travaux avec tant de compétence. Votre bienveillance, votre générosité traduite par vos conseils, vos recommandations et votre temps sont d'une valeur inestimable. Vous m'avez permis de grandir comme étudiante et comme chercheuse. Je suis très reconnaissante de ces qualités transmises et de la collaboration que nous avons développée au cours de ce projet. J'exprime également toute ma reconnaissance à madame Lise-Anne St-Vincent pour l'évaluation de cet essai. Ses commentaires constructifs m'ont permis de bonifier et de finaliser ce travail de recherche.

J'exprime également toute ma reconnaissance et mes remerciements à ma congrégation, les Servantes des pauvres, pour m'avoir autorisée à faire ces études. Je remercie aussi la grande congrégation de Notre-Dame de Montréal pour m'avoir accueillie ici au Canada, pour leur soutien fraternel et pour leurs encouragements inoubliables. D'une façon particulière, je dis merci à la révérende Sœur Sophie Christine Adonisse Mbougoum pour son soutien moral et spirituel sans pareil.

Isidra Pérez trouve à travers ces lignes mes remerciements sincères pour la franchise de ton amitié. Je remercie aussi Gabrielle Ciampi, mon amie et collègue, pour sa présence malgré les mille kilomètres qui nous séparent.

Je tiens à remercier Antsa Nirina Avo Nasandratra, ma collègue et amie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour m'avoir accompagné dans mes études supérieures. Nos encouragements mutuels ont renforcé mon autodétermination et mon efficacité, ce qui m'a mené sur le chemin de la réussite. Toi et ta famille êtes l'un de mes coups de cœur.

Monique Paradis, merci pour ton amitié, tes prières et ton sourire.

Je veux aussi remercier ma mère Anastasie Kanku pour son soutien moral et spirituel ainsi que pour ses encouragements qui m'ont tant soutenue.

À vous aussi, mes frères et sœurs de la grande famille Ntabala, merci pour l'amour familial qui m'a accompagné tout au long de ce projet. Je remercie d'une façon particulière ma sœur Marie Francisca Ntabala Nyunge pour son appui économique. Sans ton aide financière et tes encouragements, je n'aurais pas pu réaliser mon objectif. Ton appui a grandement contribué à mon équilibre de vie. Ton amour et ton soutien ont été précieux et appréciés. Sans ma famille, je ne serai jamais arrivé à la réalisation de ce rêve. Merci pour votre soutien indéfectible.

À tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à ma réussite, trouvez en ces lignes l'expression de ma profonde gratitude.

Je dédie cet essai de maîtrise à la mémoire de mon père Godefroid Ntabala ainsi qu'à ma mère Anastasie Kanku qui m'ont transmis de belles valeurs telles que la persévérance, la confiance en mes capacités de savoir-faire et savoir-être, ce qui m'a permis de réaliser un si grand défi.

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	11
CHAPITRE I.....	13
PROBLÉMATIQUE.....	13
1.1 L'importance de fréquenter l'école.....	13
1.2 Les conséquences de l'abandon ou du décrochage.....	15
1.3 Le PFAE comme programme pour soutenir l'obtention d'une qualification pour les jeunes en difficulté (EHDAA) .....	16
1.4 Les défis rencontrés par les personnes enseignantes dans la gestion des comportements perturbateurs.....	19
CHAPITRE II .....	22
CADRE CONCEPTUEL .....	22
2.1 Le programme de formation aux métiers semi-spécialisés (FMS) .....	22
2.2 La gestion de classe.....	24
2.3 L'indiscipline en classe et les comportements perturbateurs.....	25
2.4 Les objectifs .....	27

CHAPITRE III .....	28
MÉTHODOLOGIE.....	28
3.1 Type de recherche.....	28
3.2 Milieu de recherche, participants, échantillon et démarche de recrutement .....	29
3.2.1 Milieu de recherche.....	29
3.2.2 Participants à la recherche.....	29
3.3 Méthodes et outils de collecte .....	31
3.4 Type d'analyse.....	33
3.5 Considérations éthiques.....	34
CHAPITRE IV .....	35
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....	35
4.1 Ce qu'est un comportement perturbateur pour les enseignants.....	35
4.2 Les comportements perturbateurs observés en classe par les enseignants .....	36
4.3 Les conséquences des comportements perturbateurs en classe.....	39
4.4 Les causes perçues des comportements perturbateurs en classe .....	41
4.5 Ce que les élèves expriment en adoptant les comportements perturbateurs en classe .....	42
4.6 Les besoins des enseignants pour composer avec les comportements perturbateurs des élèves au quotidien.....	43

CHAPITRE V .....	46
DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	46
5.1 La nature des comportements perturbateurs rencontrés en classe par les enseignants .....	46
5.2 Les conséquences de comportements perturbateurs sur l’enseignement et sur l’élève .....	47
5.3 Les causes des comportements perturbateurs du point de vue des enseignants	50
5.4 Pistes d’action.....	55
5.4.1 Pistes d’action en lien avec ma pratique professionnelle.....	58
CONCLUSION.....	60
RÉFÉRENCES .....	62
APPENDICE A.....	74
FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT .....	74
APPENDICE B.....	79
GUIDE D’ENTREVUE.....	79
APPENDICE C.....	80
CERTIFICAT ÉTHIQUE .....	80

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

BEP : Baccalauréat en Enseignement professionnel

CEREH : Comité d'éthique pour la recherche avec les êtres humains

CFPT : Certificat en formation préparatoire au travail

DAA : Difficultés d'adaptation et d'apprentissage

DEP : Diplôme d'étude professionnelle

EHDA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

FAE : Formation axée sur l'emploi

FMS : Formation aux métiers semi-spécialisés

FPT : Formation préparatoire au travail

HDAA : handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

MEESR : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PFAE : Parcours de formation axée sur l'emploi

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PO : Projet orientant

TES : Technicien en éducation spécialisée

UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières



## RÉSUMÉ

L'une des principales préoccupations du système éducatif québécois est la réussite pour le plus grand nombre d'apprenants. Cependant, la diversité culturelle chez les apprenants ainsi que la présence d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) représentent un défi pour les enseignants. Bien que la visée du système éducatif québécois consiste à prendre en compte ces diversités chez les apprenants et à soutenir leur réussite éducative, le système d'éducation n'a pourtant pas été à l'abri de nombreux cas de décrochage et d'abandon scolaires chez les EHDA.

Ainsi, certains programmes qui visent à faciliter le cheminement scolaire des élèves en tenant compte de leurs besoins diversifiés ont été mis en place. C'est d'ailleurs le cas du programme de formation axée sur l'emploi (PFAE). Ce programme est offert au centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval, l'établissement scolaire auquel s'intéresse particulièrement notre étude. En effet, le centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval offre quatre programmes distincts. Ainsi, nous avons choisi de nous focaliser sur le programme de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) pour la réalisation de notre étude. En fait, nous avons fait ce choix puisque c'est dans ce groupe que les enseignants semblent vivre des défis importants et demandent davantage de soutien.

Cet essai vise donc à comprendre les défis auxquels les enseignants du programme FMS sont confrontés quant à la gestion des comportements perturbateurs en classe. Pour ce faire, à l'aide des entrevues semi-dirigées, des données ont été collectées auprès de trois enseignants du groupe FMS. Ces données ont été soumises à la démarche de l'analyse qualitative dans le but de répondre à l'objectif de recherche. Les résultats de cet essai ont montré que les enseignants vivent des défis par rapport à la gestion de comportements perturbateurs. Nos résultats ont aussi révélé que ces comportements perturbateurs ont des conséquences sur l'élève qui perturbent, sur le groupe classe et aussi sur l'enseignement. De plus, nos résultats ont révélé que ces comportements sont reliés à la famille de l'élève, à son environnement et à l'élève lui-même.

**DESCRIPTEURS :** Comportements perturbateurs, gestion de classe, élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), Formation aux métiers semi-spécialisés

## INTRODUCTION

Le système scolaire québécois, par sa loi sur l'instruction publique, tend vers l'inclusion de tous les élèves indépendamment de la particularité de leurs besoins (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Cependant, actuellement, il ne semble pas y avoir de solution claire aux problèmes d'abandon et de décrochage scolaire chez un grand nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Ainsi, des programmes pour soutenir les élèves rencontrant des difficultés particulières ont été instaurés dans le système scolaire québécois afin de leur permettre de suivre un autre cheminement menant à la diplomation (Fournier et al., 2016). D'ailleurs, la manifestation de comportements perturbateurs est fréquente au sein de ces programmes puisque les élèves inscrits dans ces parcours sont des jeunes qui présentent des difficultés scolaires et comportementales.

Ainsi, comme technicienne en éducation spécialisée dans le centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval, j'ai pu faire quelques observations, car mon rôle est d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages et dans la gestion de leurs émotions. Par conséquent, par mes propres observations dans le centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval, je constate qu'à priori les enseignants de ce centre, en particulier ceux des groupes de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS), rencontrent des défis en ce qui concerne la gestion des comportements perturbateurs. En effet, j'ai observé que les enseignants semblent ne pas posséder d'outils pour la gestion de comportements perturbateurs, car dès qu'un élève manifeste un comportement d'indiscipline (par exemple, il refuse d'accomplir sa tâche, il fait des commentaires hors sujet, il parle à haute voix, etc.), l'enseignant fait appel à un intervenant. J'ai été témoin de situations où l'enseignant et son élève se justifient ou s'accusent et cela, nous le supposons, compromet la relation.

Cela étant, la motivation première qui nous habite est de comprendre ce que vivent les enseignants et conséquemment de comprendre quelle aide pourrait leur être offerte. Ces enseignants doivent être bien outillés afin d'être en mesure de répondre aux exigences de leur tâche qui n'est pas facile.

Cet essai présente d'abord un chapitre faisant état de la problématique de la recherche. Elle aborde l'importance de fréquenter l'école, les conséquences de l'abandon ou du décrochage, la formation axée sur l'emploi (FAE) pour soutenir l'obtention d'une qualification pour les jeunes en difficulté et les défis rencontrés par les enseignants dans la gestion de comportements perturbateurs. À la fin de ce chapitre, la question de recherche sera énoncée. Le deuxième chapitre propose une définition de nos concepts et une présentation des objectifs de la recherche. Le troisième chapitre, quant à lui, explicite la démarche méthodologique que nous avons utilisée pour répondre à nos objectifs. Ensuite, le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche. Puis, le cinquième chapitre présente la discussion des résultats. Pour terminer, il y aura une brève conclusion.

# CHAPITRE I

## PROBLÉMATIQUE

La problématique est divisée en quatre parties. En effet, nous aborderons dans l'ordre : l'importance de fréquenter l'école, les conséquences de l'abandon ou du décrochage, le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) comme programme pour soutenir l'obtention d'une qualification pour les jeunes en difficulté (EHDAA) et les défis rencontrés par les personnes enseignantes dans la gestion des comportements perturbateurs.

### 1.1 L'importance de fréquenter l'école

L'école est le lieu où l'on apprend à concilier les connaissances théoriques avec l'expérience pratique en vue de l'amélioration du bien-être (Hattie, 2017), et ce, sans perdre de vue que chaque enfant est unique (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). L'apprentissage scolaire n'est donc pas seulement défini par la transmission de connaissances, mais aussi par la recherche du bien-être à la fois chez l'élève et chez l'enseignant (Conseil supérieur de l'éducation, 2020).

En effet, selon le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), les écoles doivent s'engager dans la poursuite de trois missions principales : instruire, éduquer et socialiser les jeunes générations (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Baby (2018) estime que c'est sur les bancs d'école que les jeunes apprennent et doivent apprendre à devenir des personnes à part entière. C'est pour cela que le système éducatif a toujours été considéré comme un phare pour la société québécoise (Ministère de l'Éducation, 2022).

Avec la réforme du système éducatif québécois il y a plus de 20 ans et la plus récente politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017), l'une des principales préoccupations du système éducatif est la réussite du plus grand nombre d'apprenants. Cette politique met en évidence l'enjeu de la prise en compte de la diversité chez les apprenants (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) qui se manifeste de plus en plus (Conseil supérieur de l'éducation, 2020) dans leurs besoins particuliers.

Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport identifie les élèves qui vivent des difficultés particulières d'adaptation ou d'apprentissage sous la catégorie des EHDAA. Cette catégorie concerne tous les élèves en difficulté sous toutes leurs formes (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2023).

Bien que la visée du système éducatif québécois consiste à prendre en compte cette diversité chez les apprenants et à soutenir leur réussite éducative (Ministère de l'Éducation, 2021), le système d'éducation n'a pourtant pas été à l'abri de nombreux cas de décrochages et d'abandons scolaires chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) au primaire et au secondaire (Fortin et Picard, 1999 ; Tremblay, 2017). D'une part, lorsque l'on fait référence au décrochage scolaire, on fait allusion à un élève qui a quitté momentanément l'école. D'autre part, l'abandon scolaire réfère à un élève qui a quitté l'école de façon définitive sans avoir obtenu de diplômes (Collerette et Robertson, 2005).

D'ailleurs, le nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) au préscolaire, au primaire et au secondaire pour le Québec de 2018 à 2019 dans le secteur public est représenté par 200 140 élèves (L'observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2021) sur les 925 809 inscrits (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2023). Pour ces élèves HDAA inscrits au secteur public de 2018 à 2019, le taux de décrochage ou d'abandon scolaire est de 27,6 % (Ministère de l'Éducation, 2021). Ce nombre important d'abandons et de décrochages entraîne des conséquences considérables aussi bien sur la formation que sur la productivité économique du pays et des conséquences négatives sur la santé (Friborg et al., 2007).

## 1.2 Les conséquences de l'abandon ou du décrochage

La non-obtention d'un diplôme aurait des effets néfastes directs et indirects sur les plans économiques, sociaux et financiers de l'élève qui décroche (Fortin et al., 2013). Les recherches réalisées autour des cas de décrochages scolaires s'accordent sur le fait que les décrocheurs rencontrent des difficultés dans leur intégration socioprofessionnelle (Fortin et al., 2013). En effet, sur le marché du travail, on note une difficulté d'intégration et d'adaptation au niveau social ainsi qu'un problème d'accès à des emplois bien rémunérés pour les apprenants non diplômés (Janosz, 2000). Leurs emplois moins bien rémunérés causent la précarité de leur condition socioéconomique dans la majorité des cas (Bélisle et Bourdon, 2016).

À l'inverse, la diplomation a un impact positif sur l'identité professionnelle ainsi que sociale (Fournier et al., 2016). Alors, il est nécessaire de soutenir la diplomation du plus grand nombre et l'éducation pour tous sans distinction comme le recommandais jadis la politique de l'adaptation scolaire, « une école adaptée à tous ses élèves » (Ministère de l'Éducation, 1999) et comme le réitère plus récemment, la politique de la réussite pour tous (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). En effet, s'ils reçoivent de l'aide et que l'on accepte que leur réussite puisse se traduire différemment, les élèves HDAA peuvent comme les autres pleinement bénéficier de la triple mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier (Conseil supérieur de l'éducation, 2020).

C'est pourquoi le système scolaire québécois a développé, depuis 40 ans, certains programmes de formation qui visent à faciliter le cheminement scolaire des élèves en tenant compte des besoins diversifiés qu'ils peuvent avoir (Bergeron et Rousseau, 2017). C'est le cas, par exemple, du programme de formation axé sur l'emploi (PFAE).

### **1.3 Le PFAE comme programme pour soutenir l'obtention d'une qualification pour les jeunes en difficulté (EHDAA)**

Le programme de formation axé sur l'emploi (Ministère de l'Éducation, 1999) est une formation qualifiante qui vise l'insertion professionnelle des jeunes (Fournier et al., 2016). Il a été instauré en 2009 et est destiné principalement aux élèves HDAA (Bergeron et Rousseau, 2017) en vue de faciliter leur cheminement scolaire. Cette formation professionnelle axée sur l'emploi (FAE) comprend deux autres formations distinctes : la formation préparatoire au travail (FPT) et la formation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS). D'une part, la formation préparatoire au travail vise à favoriser l'insertion des jeunes dans le monde social et professionnel en les amenant à poursuivre leur formation générale et à développer des compétences liées à l'emploi. Au cours de cette formation, les élèves devront poursuivre leur formation générale à leur rythme (français, anglais, mathématique, expérimentation technologique et scientifique, éducation physique et à la santé, autonomie et participation sociale, géographie ainsi qu'histoire et éducation à la citoyenneté). De plus, ils devront compléter une formation pratique au cours de laquelle ils feront des ateliers pour se sensibiliser au marché du travail et se préparer à l'intégrer ainsi que des stages de formation en milieu de travail. À la fin de cette formation, l'élève reçoit un certificat en formation préparatoire au travail (CFPT) décerné par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). D'autre part, la formation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé vise à permettre aux élèves, qui n'ont complété que leur premier cycle du secondaire, de continuer leur formation générale et d'accéder au marché du travail plus rapidement grâce à une formation sur un métier semi-spécialisé de leur choix. Parler d'un métier semi-spécialisé, c'est faire allusion à un travail manuel dont les tâches concrètes et peu complexes sont accomplies pour le compte d'un employeur (par exemple : nettoyeur de véhicules, préposé à l'entretien ménager d'édifices publics, manœuvre agricole en production animale, aide-cuisinier, etc.) Au cours de cette formation, les élèves devront compléter 200 heures de français, 100 heures d'anglais, 150 heures de mathématiques, 75 heures de préparation au marché de travail et 375 heures de préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (stage). À la fin de cette formation,



l'élève reçoit un certificat ministériel de formation à un métier semi-spécialisé émis par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

Le programme de formation aux métiers semi-spécialisés est offert au centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval, l'établissement scolaire auquel s'intéresse particulièrement notre étude. Ce centre offre aux jeunes le choix entre une formation préparatoire au travail (FPT), une formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS), un programme de projet orientant (PO) et un programme de préparation au diplôme d'étude professionnelle (DEP). De ces quatre programmes, notre recherche se focalisera sur le programme de formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) puisque c'est dans ce groupe que les personnes enseignantes semblent vivre des défis et demandent du soutien, notamment l'appui de techniciens en l'éducation spécialisée (TES). Ce programme qui a des visées claires et de grandes importances ne manque pas de défis.

En effet, ce type de formation se caractérise par une fréquentation dont le choix ne dépend pas toujours de la volonté des élèves, mais d'une contrainte implicite liée au processus d'orientation des élèves au sein des écoles (Fournier et al. 2016). En outre, ces élèves sont conscients du caractère irrégulier de leur cheminement. Ils peuvent alors se sentir différents des autres jeunes de leur âge qui suivent le cheminement régulier (Bergeron et Rousseau, 2017) ou avoir l'impression de vivre une situation d'injustice. Selon Bernier et al. (2021), les élèves qui sont scolarisés en classes spécialisées peuvent vivre une certaine frustration, de la colère, de la honte, de la culpabilité et se sentir rejetés par la société. De tels sentiments peuvent affecter considérablement leur rendement scolaire ainsi que leurs relations interpersonnelles (Bernier et al., 2021). Cela peut se traduire par des manifestations comportementales de nature extériorisée comme l'agressivité, l'agitation, la provocation et l'impulsivité ou par des comportements intériorisés comme un repli sur soi, des comportements dépressifs ou de l'anxiété. De plus, plusieurs élèves inscrits en formation axée sur l'emploi ont l'impression de répéter les mêmes apprentissages, de travailler dans des modules sans réellement progresser ou de travailler dans un climat de classe négatif et peu motivant (Fournier et al., 2016). Ces différents éléments évoqués sont susceptibles d'avoir des retombées néfastes sur le

comportement des élèves en classe (Battalio et Morin, 2004). Ainsi, ces derniers peuvent manifester des comportements perturbateurs ce qui peut impacter négativement le climat de la classe (Battalio et Morin, 2004). D'ailleurs, le groupe FMS du centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval comprend principalement des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

La recherche faite par Benoit (2016) révèle que les comportements perturbateurs occupent une place considérable dans la gestion de classe. D'un côté, ces comportements pénalisent les autres élèves dans leur apprentissage, dans le sens qu'ils perturbent l'attention du groupe classe et entravent leurs apprentissages. D'un autre côté, ils compliquent le travail de l'enseignant qui doit gérer des manifestations comportementales au lieu de dispenser son cours. La gestion des comportements perturbateurs génèrerait une difficulté et un obstacle quant à l'avancement du programme préétabli (Benoit, 2016).

Dans le même ordre d'idées, Desbiens et al. (2015) montrent que face à un élève présentant des comportements perturbateurs, l'enseignant peut se sentir déstabilisé et ne pas parvenir à remplir sa mission d'enseignement à un collectif d'élèves. Ceci nous amène à affirmer que le centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval qui se doit de répondre à la triple mission, à savoir : éduquer, socialiser et instruire, se trouve alors en difficulté en termes d'instruction. En effet, la gestion des comportements perturbateurs représente un défi de taille puisqu'elle peut détourner l'enseignant de ses objectifs pour accorder son attention vers l'élève qui perturbe le climat de la classe (Gaudreau, 2011).

À cet égard, le centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval comporte certaines spécificités qui entraînent des défis supplémentaires. D'une part, les difficultés d'adaptation et d'apprentissage (DAA) des élèves se manifestent souvent par des comportements non productifs et perturbateurs en classe. D'autre part, plusieurs élèves qui fréquentent ce centre sont issus de l'immigration, ce qui engendre des défis découlant de la maîtrise de la langue d'enseignement ainsi que des connaissances parfois insuffisantes sur le système scolaire québécois (Kanouté et Lafortune, 2011). Nos observations au centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval nous montrent que les élèves

ont des origines culturelles très différentes et entretiennent des aspirations qui peuvent être très variées. Tous ces facteurs complexifient l'exercice de fonction des personnes enseignantes dans ce contexte et amènent des défis majeurs sur le plan de la gestion de classe.

#### **1.4 Les défis rencontrés par les personnes enseignantes dans la gestion des comportements perturbateurs**

Selon Decelles et Trudel (2022), la gestion de classe est « un élément clé pour susciter un climat d'apprentissage favorable à la réussite » (p. 4). La gestion de classe est un vaste concept qui inclut la gestion des comportements perturbateurs des élèves (Lourenço et al., 2018) comme l'indiscipline, l'opposition, les comportements irrespectueux, le refus de se soumettre aux règles établies ou d'accomplir sa tâche, la résistance à suivre les consignes ainsi que les provocations (Gaudreau, 2011). Ce type de comportement répétitif est agressant au quotidien et génère des émotions négatives pour les personnes enseignantes (Hargreaves, 2000 ; Nurmi, 2012).

De nombreuses recherches ont souligné que les problèmes d'indiscipline et les conflits avec les élèves (Betoret, 2006 ; Clunies-Ross et al., 2008) sont des sources importantes de stress chez les personnes enseignantes, car ils représentent une charge mentale considérable qui s'ajoute à leur charge de travail. Dans ce même ordre d'idée, Beaulieu-Lessard et al. (2015) ont montré que le défi que pose la gestion des comportements perturbateurs des élèves est une des principales raisons pour lesquelles les personnes enseignantes choisissent de quitter la profession.

Plusieurs études révèlent que les personnes enseignantes manquent de formation, de connaissances (Ajodhia-Andrews et Frankel, 2010), de préparation, d'expérience et de soutien pour répondre aux besoins plus sévères de certains élèves (Fortier et Prochnow, 2018). Certains auteurs soutiennent même que de nombreuses personnes enseignantes se retrouveraient à devoir enseigner de manière intuitive, se formant « sur le tas » et en procédant par essai et erreur (Ajodhia-Andrews et Frankel, 2010 ; Glazzard, 2011 ; Avramidis et Wilde, 2011). De plus, les résultats de l'étude faite par Brackenreed (2008)

ont aussi montré que le manque de soutien adéquat pour les personnes enseignantes qui ont dans leurs classes des élèves à besoins particuliers provoque le sentiment d'être livrés à eux-mêmes. Comme ces études révèlent les difficultés pour les personnes enseignantes ayant un diplôme, on peut penser que ce problème est encore plus grand pour les personnes enseignantes en FMS qui n'ont pas toujours de formation universitaire en enseignement, et donc qui n'ont pas nécessairement de formation en gestion de classe.

La question du manque de formation et du stress vécu par ces derniers face à la gestion de comportements perturbateurs mérite une attention particulière. En effet, dans de tels contextes, certaines personnes enseignantes ont tendance à recourir à des stratégies négatives et coercitives (par exemple, réprimandes, menaces, punitions et expulsions), plutôt que proactives et positives (par exemple, directives efficaces et renforcement) (Clunies-Ross et al., 2008). De cette façon, ils risquent d'aggraver la situation et celle de l'élève vivant des difficultés de comportement (Dishion et Patterson, 2006). De plus, l'utilisation des pertes de privilèges, des expulsions, des retenues et des réprimandes fragilise la relation entre les élèves et l'enseignant, diminue graduellement la motivation des élèves à apprendre et augmente les comportements perturbateurs en classe (Martyn et al., 2015).

Notre expérience sur le terrain nous a permis d'observer à maintes reprises que les personnes enseignantes en FMS vivent des défis quant à la gestion de classe et des comportements perturbateurs. Alors, notre recherche est importante parce qu'il y a peu d'études qui ont été faites au Québec sur les personnes enseignantes en FMS. Le peu d'études réalisées a apporté de l'éclairage seulement sur certains aspects comme les conditions de leur formation et de leur insertion (Holgado, 2019). Aucune recherche à notre connaissance n'a documenté le quotidien de ces personnes enseignantes dans le contexte FMS. En somme, on a peu de connaissances sur les défis de gestion des comportements perturbateurs que vivent les personnes enseignantes quotidiennement, alors que cela pourrait nous aider à savoir comment les soutenir.

En effet, selon Billett (2011) et Jellab (2005), l'activité des intervenants de la formation professionnelle est largement méconnue à la communauté scientifique. Ainsi, pour mieux outiller les personnes enseignantes de ce contexte FMS, il nous faut mieux comprendre les défis qu'ils rencontrent dans leur exercice. La conclusion de la recherche faite par Beaulieu-Lessard et al. (2015) a permis de jeter un regard sur le monde de l'éducation québécoise par rapport au stress vécu par les personnes enseignantes relativement aux comportements perturbateurs des élèves et cette étude révèle qu'il importe de leur offrir du soutien.

À la lumière de ces considérations, notre question de recherche est la suivante :

**Quels sont les défis vécus en classe par des personnes enseignantes du programme FMS du centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval par rapport à la gestion des comportements perturbateurs en classe ?**

## **CHAPITRE II**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre présente en premier lieu le programme de formation aux métiers semi-spécialisés (FMS). En deuxième lieu, les concepts de gestion de classe et de comportements perturbateurs seront définis. Finalement, les objectifs de la recherche seront présentés.

#### **2.1 Le programme de formation aux métiers semi-spécialisés (FMS)**

La formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) est l'une des deux formations du programme de formation axée sur l'emploi (PFAE) principalement destinées aux EHDAA âgés de 15 ans.

La formation a une durée d'un an pour ceux qui ont « atteint les objectifs de formation de l'enseignement primaire en langue d'enseignement et en mathématiques sans pour autant avoir obtenu les unités du premier cycle de l'enseignement secondaire » (Bergeron et Rousseau, 2017, p. 137). Les jeunes qui suivent ce cheminement doivent suivre une formation d'une durée minimale de 900 heures, dont 450 heures de stage et 450 heures de formation générale.

La formation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé s'articule autour des deux compétences suivantes : s'approprier les compétences spécifiques d'un métier semi-spécialisé, et adopter les attitudes et les comportements requis en milieu de travail (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Le stage en milieu de travail permet aux élèves d'acquérir, sur le terrain, les compétences spécifiques d'un métier semi-spécialisé. Ils seront amenés à porter un regard critique sur leur expérience en milieu de travail, sur les façons de s'y insérer et de réaliser les tâches exigées ainsi que sur leur habileté à utiliser les ressources disponibles.

À la fin de cette formation, l'élève reçoit un certificat ministériel et une reconnaissance du centre de service scolaire des compétences du métier qu'il a étudié.

Bergeron et Rousseau (2017) précisent qu'en offrant aux élèves la possibilité de développer des compétences professionnelles dans de véritables milieux de travail, ce programme vise à amener les élèves à adopter des attitudes et des comportements requis en milieu de travail en les soutenant dans la construction de leur identité professionnelle. Cette formation les amène aussi à mieux comprendre les exigences des employeurs ainsi que leur désir d'engager des travailleurs compétents et fiables. La formation favorise donc une intégration progressive au monde du travail (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

En outre, cette formation englobe différentes activités et divers services qui accompagnent les élèves dans le développement de l'autonomie, de bonnes relations interpersonnelles et du sens de responsabilité, dans leur apprentissage, dans leur cheminement scolaire ainsi que professionnel, et dans la recherche de solutions à leurs difficultés (Fournier et al., 2016). En effet, le centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval propose des services d'orthopédagogie, de psychoéducation, d'éducation spécialisée, d'infirmierie ainsi que de psychologie et des activités telles que des journées culturelles, des activités musicales, etc. Cette formation a un seul objectif, celui de favoriser l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification en tenant compte de ce qui est attendu sur le marché du travail. Le respect, la ponctualité, la curiosité et le plaisir du travail bien réalisé sont des exemples de compétences attendues sur le marché du travail (Holgado, 2019).

Sur un autre plan, les personnes enseignantes recrutées dans cette formation sont des personnes qui n'ont pas forcément obtenu un diplôme universitaire en enseignement (Balleux, 2017). En effet, ces personnes enseignantes ont une formation qui leur permet d'exercer le métier qu'ils ont choisi. C'est pourquoi ils s'engagent à suivre une formation universitaire équivalente à celle des personnes enseignantes du secondaire. Cette formation est appelée « Baccalauréat en Enseignement professionnel (BEP) » et est généralement complétée en huit à dix ans (Balleux, 2017).

La formation qui mène à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, vu qu'elle implique le développement d'aptitudes et d'attitudes, nécessite un bon climat d'apprentissage, d'où l'importance d'une bonne gestion de classe.

## **2.2 La gestion de classe**

Gaudreau (2017) définit la notion de gestion de classe comme étant l'« ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences » (p. 7). S'appuyant sur les travaux de O'Neill et Stephenson (2011), l'auteure propose un cadre de gestion de classe qui comprend un vaste ensemble d'actions qui touchent à cinq grandes sphères : la gestion des ressources, l'établissement d'attentes claires, le développement de relations sociales positives, le maintien de l'attention et de l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage ainsi que la gestion des comportements d'indiscipline. Par conséquent, on observe que la gestion des problèmes de comportements (la discipline) constitue une composante de la gestion de classe, même si elle ne s'y limite pas. En fait, la mise en œuvre de mesures proactives liées à la gestion des ressources, à l'établissement d'attentes claires, au développement de relations positives en classe et à la qualité de l'enseignement devrait permettre de prévenir l'émergence de problèmes de comportements (Bergeron et al., 2016). Toutefois, l'apparition de comportements d'indisciplines demeure inévitable et leur gestion constitue un défi pour les personnes enseignantes comme expliqué précédemment.



### **2.3 L'indiscipline en classe et les comportements perturbateurs**

Le terme générique « discipline scolaire » indique la ligne de conduite commune ayant comme objectif le respect des consignes de travail et des règles de vie en classe (Ollivier et Paltrinieri, 2013). À l'inverse, l'indiscipline est définie par Putman (2012) comme étant tout comportement de distraction, de désobéissance et de désengagement des élèves qui amène l'enseignant à interrompre son enseignement pour rétablir l'ordre en classe avant de poursuivre. Pour Ferris et al. (2011), ces comportements d'indiscipline peuvent être variés, par exemple, des commentaires inappropriés, ne pas faire ce qui a été demandé par l'enseignant ou encore se déplacer sans autorisations. Certains de ces comportements perturbent le déroulement des cours.

Il existe plusieurs types de comportements perturbateurs. On parle de comportements intériorisés lorsque les émotions et les comportements sont dirigés vers l'intérieur comme l'anxiété, la dépression, l'isolement ou un comportement de retrait (Beaulieu-Lessard et al., 2015). Dans ce cas, l'élève a de la difficulté à interagir avec son milieu de vie : l'école, la famille, le milieu social, les loisirs, etc. (Gaudreau, 2011). On parle de comportements extériorisés lorsque les émotions et les comportements sont dirigés vers l'extérieur, par exemple, l'hyperactivité, la frustration, un comportement agressif ou destructeur, l'opposition avec provocation et la violation des droits des autres (Beaulieu-Lessard et al., 2015). Les élèves qui présentent des comportements perturbateurs manifestent des comportements ou des émotions qui sont hors normes par rapport à leur pair et à leur stade de développement ou dans le milieu scolaire. Leurs comportements affectent considérablement leur rendement scolaire (Bernier et al., 2021 ; Gaudreau et al., 2018) et peuvent nuire à leur développement ainsi qu'à celui de leurs pairs.

Les comportements perturbateurs des élèves peuvent traduire une difficulté ou un trouble. Si les manifestations comportementales sont similaires, on distingue les deux par leur intensité et leur persistance. En effet, une difficulté est transitoire et est liée à un contexte particulier, par exemple, une mauvaise relation avec l'enseignant, une situation personnelle difficile ou un manque d'intérêt pour un cours. Elle peut trouver son origine dans les caractéristiques personnelles de l'élève à un moment spécifique de son

développement (Langlois-Pelletier et al., 2020) (par exemple, l'adolescence), dans son environnement scolaire (par exemple, l'intimidation) ou à la suite d'un événement significatif pour l'élève comme la perte d'une personne significative de la famille (Langlois-Pelletier et al., 2020). Quant au trouble, il est plutôt sévère et persistant. Dans le milieu scolaire, le trouble de comportement se manifeste par des problèmes d'adaptation plus sérieux (Langlois-Pelletier et al., 2020).

Qu'il s'agisse d'un trouble ou d'une difficulté, selon Freiberg et Lamb (2012), la non-satisfaction d'un besoin fondamental peut déclencher une émotion qui sera à l'origine d'un comportement, souvent perturbateur, de façon à satisfaire ce besoin (Freiberg et Lamb, 2012). Ces comportements perturbateurs sont une source de préoccupation pour les personnes enseignantes parce qu'ils détériorent le climat éducatif (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Lors des premières manifestations ou difficultés, ces élèves sont considérés comme étant des élèves à risque dans le contexte scolaire québécois puisque leurs facteurs de vulnérabilité sont susceptibles de s'aggraver et de nuire à leurs apprentissages (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Les élèves qui présentent des difficultés comportementales ou des troubles de comportement significatifs sont généralement regroupés dans la catégorie élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Cette grande catégorie concerne tous les élèves en difficulté sous toutes leurs formes (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2023). Ceux-ci ont accès à des mesures d'appui, consignées dans un plan d'intervention, qui varient selon l'évaluation de leurs capacités afin de pouvoir réduire les inconvénients de leurs difficultés.

Dans le cadre de notre projet d'essai, nous nous intéressons à toutes difficultés comportementales, qu'elles soient mineures et passagères ou encore récurrentes chez un élève.

## 2.4 Les objectifs

Considérant que la gestion des comportements perturbateurs fait partie de la tâche d'un enseignant et qu'un bon climat de classe est primordial à l'apprentissage, les défis qu'occasionnent les manifestations de comportements perturbateurs doivent être un objet de recherche bien documenté en science de l'éducation.

C'est pourquoi l'objectif général de ce projet d'essai est de décrire les défis vécus par les personnes enseignantes de la formation aux métiers semi-spécialisés (FMS) par rapport à la gestion des comportements perturbateurs en classe.

Pour ce faire, nous avons divisé l'objectif général en trois sous-objectifs :

- Décrire la nature des comportements perturbateurs rencontrés en classe par les personnes enseignantes ;
- Identifier les conséquences de ces comportements sur l'enseignement et sur l'élève ;
- Décrire les causes des comportements perturbateurs du point de vue des personnes enseignantes.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce troisième chapitre présente la méthodologie que nous avons privilégiée pour répondre à l'objectif de cet essai, soit, de décrire les défis vécus par les personnes enseignantes de la formation aux métiers semi-spécialisés (FMS) par rapport à la gestion des comportements perturbateurs en classe. Donc, nous présenterons en premier lieu, l'approche méthodologique ainsi que le choix du terrain de cette recherche, les critères de sélection des participants ainsi que leurs caractéristiques. En deuxième lieu, nous présenterons les méthodes et les outils de collecte de données ainsi que les modalités d'analyse de celles-ci. Ce chapitre se terminera par la présentation des considérations éthiques et des critères de scientificité de cet essai.

#### **3.1 Type de recherche**

Notre objectif général étant de décrire les défis vécus par des personnes enseignantes en FMS par rapport à la gestion des comportements perturbateurs en classe, nous avons opté pour une recherche qualitative/interprétative. La recherche qualitative/interprétative met l'accent sur la compréhension des événements dans le but de leur donner un sens (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). En effet, l'analyse qualitative est une activité de l'esprit humain qui tente de faire sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer (Mucchielli et Paillé, 2021). Ce type de recherche implique un contact avec les sujets, accorde une sensibilité à leur point de vue et à leur vécu, tout en voulant comprendre le sens de leur réalité (Mucchielli et Paillé, 2016). Le savoir produit est vu comme enraciné dans une culture, un contexte et une temporalité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). C'est pourquoi nous avons questionné les personnes enseignantes sur leur compréhension des comportements perturbateurs ainsi que sur les défis auxquels ils font face par rapport à la gestion de comportements perturbateurs. Leurs réponses ne sont pas quantifiables parce que ce sont en fait des descriptions (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Selon Fortin et Gagnon (2016), dans une recherche qualitative, « le

chercheur observe, décrit, interprète et apprécie le milieu et le phénomène tels qu'ils existent, mais il ne les mesure, ni les contrôle » (p.31).

Par contre, ce type de recherche permet la production de connaissances transférables à d'autres contextes similaires. Cela nous amène à dire que les résultats de notre recherche peuvent être transférés d'une profession à une autre dans le centre de qualification professionnelle (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

### **3.2 Milieu de recherche, participants, échantillon et démarche de recrutement**

#### **3.2.1 Milieu de recherche**

Cet essai implique la participation des enseignants et des enseignantes du centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval, plus particulièrement ceux de la formation aux métiers semi-spécialisés. Ce choix a été retenu, car c'est notre milieu de travail, ce qui facilitait le recrutement des participants et contribuait à la faisabilité de la recherche. Le centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval compte plus ou moins 300 élèves de 14 à 24 ans répartis dans différents groupes ou programmes de formation (FPT, FMS, projets orientés [PO] et préparation au DEP). En FMS, il y a six enseignants et enseignantes, et plus ou moins 40 élèves répartis dans deux groupes (FMS 1 et FMS 2). La majorité des élèves du centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval sont issus de l'immigration.

#### **3.2.2 Participants à la recherche**

Le nombre de participants visés pour notre recherche se situait entre quatre et six enseignants et enseignantes volontaires du programme FMS du centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval. Les enseignants et enseignantes de la formation aux métiers semi-spécialisés constituent notre population cible puisque, selon les dires des enseignants et des enseignantes, les élèves de ce programme manifestaient fréquemment des comportements perturbateurs.

Pour cette étude impliquant des êtres humains, nous avons formulé une demande auprès du comité d'éthique pour la recherche avec les êtres humains (CEREH) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) qui a été accepté le 14 juin 2023.

Dans le choix de notre groupe de participants, nous avons tenu compte du fait que cette recherche est qualitative/interprétative. Donc, nous avons choisi l'échantillonnage par choix raisonné. En effet, nous avons choisi ce mode d'échantillonnage puisqu'il nous permettait de cibler des attributs spécifiques chez chacun des participants et de collecter des données qualitatives (Jadhay et Singh, 2024). De cette façon, il était pertinent de choisir l'échantillonnage par choix raisonné dans le contexte de notre recherche (Jadhay et Singh, 2024).

Pour ce faire, nous avons utilisé notre objectif principal pour établir nos critères de sélection des enseignants et des enseignantes.

Ces critères sont les suivants :

- Être un(e) enseignant(e) du centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval
- Être un(e) enseignant(e) du programme FMS

Tenant compte du fait que notre recherche est qualitative, que la généralisation n'y était pas requise et que la taille de notre groupe de participants n'était pas prédéterminée, elle est restée ouverte jusqu'à ce que nos démarches de recrutement ne portent plus fruit. À cet effet, nous devons signaler quelques faits qui ont nui à la disponibilité des participants potentiels. En fait, les enseignants et les enseignantes du centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval ont été contactés quelques semaines avant la fin de l'année scolaire et ils étaient à ce moment-là en négociation de convention collective. Il était alors difficile pour eux d'être disponibles. En effet, des six enseignants et enseignantes ayant démontré un intérêt, seulement trois ont pu se présenter aux entrevues qui ont eu lieu vers la fin du mois de septembre.

Comme nous avons eu deux enseignants et une enseignante qui ont participé à cette étude, nous allons utiliser le masculin à partir de maintenant.

En ce qui concerne la démarche de recrutement, nous avons dans un premier temps contacté par courriel la directrice du centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval. Nous lui avons présenté les objectifs de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous avons sollicité les enseignants par courriel afin de les inviter à participer volontairement et librement à notre recherche. À partir du courriel envoyé, les enseignants pouvaient lire la description de notre projet, soit le titre du projet, l'équipe de la recherche, les objectifs à poursuivre, le résumé du projet de recherche, les tâches demandées aux participants ainsi que les considérations éthiques de la recherche (voir le formulaire d'information et de consentement en Appendice A). Ces derniers nous ont ensuite contactés pour prendre rendez-vous pour les entrevues.

### **3.3 Méthodes et outils de collecte**

Pour la collecte de données, nous avons initialement opté pour un groupe de discussion focalisé en raison de la richesse narrative que cette approche qualitative fournit grâce aux interactions qu'elle favorise entre les participants (Fortin et Gagnon, 2016, p. 202). Cependant, suite aux conseils du comité d'éthique, nous avons finalement choisi l'entrevue semi-dirigée individuelle. En effet, nous avons changé pour l'entrevue semi-dirigée individuelle parce que les enseignants sont du même centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat et du même groupe de formation aux métiers semi-spécialisés et qu'il devenait complexe d'assurer la confidentialité des propos. Une interaction collective ne nous aurait pas fourni toutes les informations possibles puisque certains enseignants auraient peut-être été plus réservés devant leurs pairs. De plus, une interaction individuelle était plus avantageuse puisque nous pouvions rencontrer chaque enseignant selon ses disponibilités et les enseignants fournissaient des réponses plus complètes.

L'entrevue semi-dirigée se conduit à l'aide d'un guide d'entrevue se basant sur une série de thèmes en lien avec la recherche. Ce type d'entrevue est utilisé pour recueillir des informations pouvant amener le chercheur à la compréhension d'un phénomène vécu par les participants (Fortin Gagnon, 2016), ce qui permet une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2009).

Ainsi, dans notre cas, les entrevues semi-dirigées avec les enseignants de la formation aux métiers semi-spécialisés nous ont permis de décrire certains défis auxquels ils font face quant à la gestion des comportements perturbateurs en classe (voir le guide d'entrevue en Appendice B). En effet, pendant les entrevues semi-dirigées, des questions ont été posées afin d'interagir avec les enseignants sur leurs vécus au centre de formation professionnelle.

Ainsi, dans le cas de notre étude, les questions suivantes ont été posées pour répondre au premier sous-objectif : décrire la nature des comportements perturbateurs en classe.

- Comment définiriez-vous un comportement perturbateur ?
- Quels sont les comportements inappropriés que vous relevez le plus souvent en classe ?

Puis, les questions suivantes ont été posées pour répondre au deuxième sous-objectif : identifier les conséquences des comportements perturbateurs sur les élèves, l'enseignant et l'enseignement.

- Quelles sont les conséquences de ces comportements perturbateurs sur les autres élèves ?
- Pensez-vous que ces comportements aient aussi des conséquences sur vous, en tant qu'enseignant ?



Ensuite, nous avons posé la question suivante pour répondre au troisième sous-objectif : décrire les causes des comportements perturbateurs selon les enseignants.

- Selon vous, quelles sont les causes de ces comportements perturbateurs ?

Pour terminer, une dernière question a été posée puisque même s'il ne s'agit pas d'un objectif de la recherche nous voulions pouvoir les entendre sur les besoins par rapport aux défis qu'ils rencontrent

Cette question est la suivante :

- Pour faire face à ces comportements au quotidien, de quoi pensez-vous avoir besoin ?

Pour faciliter le traitement des données, nous avons demandé aux participants la permission d'enregistrer les entrevues. À la fin des entretiens, nous sommes en mesure de documenter certains éléments de notre recherche à l'aide du regard des trois enseignants. En effet, nous avons pu identifier la nature et les causes des comportements perturbateurs rencontrés en classe, identifier leurs conséquences sur l'enseignement et sur l'élève, analyser les situations considérées comme étant des défis particuliers auxquels les enseignants font face et cibler les besoins des enseignants dans la gestion des comportements perturbateurs en classe.

### **3.4 Type d'analyse**

Après avoir collecté les données, nous avons effectué la transcription intégrale des entretiens en verbatim. Puis, nous avons soumis les verbatims à la démarche de l'analyse thématique en faisant des tableaux avec le logiciel Word. Par exemple, pour chacun des objectifs de la recherche, nous avons regroupé ensemble des éléments qui reflétaient la même idée. L'analyse thématique est une méthode qualitative qui consiste à dégager les principaux thèmes dans les propos des participants en créant des catégories (Mucchielli et Paillé, 2012).

Tout d'abord, une lecture attentive des données a été faite pour nous permettre de faire émerger certaines thématiques. Ensuite, nous avons pu créer des catégories et structurer des tableaux synthèses. Ces tableaux synthèses ont été divisés selon les sous-objectifs. Dans chaque tableau synthèse, nous retrouvons les questions relatives au sous-objectif ainsi que les réponses, classés en thématique, des participants à ces questions. Il y a eu fait plusieurs rencontres avec la direction de recherche pour affiner les catégories thématiques.

### **3.5 Considérations éthiques**

Notre recherche a été évaluée par le comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Après l'approbation, un certificat portant le numéro CER-23-298-07.08 a été émis le 14 juin 2023 (voir Appendice C). De plus, nos résultats respectent l'anonymat de nos participants d'une façon stricte, et donc, ils ne permettent pas d'identifier les personnes. Pour ce fait, nous avons octroyé à chacun de nos participants un nom fictif (ex. E1, E2, E3). Après les entrevues, la chercheuse s'est engagée à bien conserver les copies des verbatims, les formulaires de consentements ainsi que les enregistrements dans un lieu sûr. Ensuite, les données ont été placées dans un fichier informatique sur un ordinateur protégé par un mot de passe. Seuls le responsable du projet et sa direction de recherche ont accès aux informations recueillies, et donc, aux matériels de recherche, ceci par respect de la confidentialité. Quant aux verbatims et aux enregistrements, ils seront déchiquetés cinq ans après la fin de ce projet.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats obtenus lors de notre recherche et est divisé en six parties. Nous commencerons par présenter les résultats qui concernent la définition des comportements perturbateurs. Ensuite, nous présenterons les résultats en lien avec les comportements perturbateurs que les enseignants observent en classe, leurs conséquences ainsi que leurs causes. Enfin, nous présenterons les résultats obtenus par rapport aux besoins des enseignants pour composer avec les comportements perturbateurs des élèves au quotidien pour conclure ce chapitre.

#### **4.1 Ce qu'est un comportement perturbateur pour les enseignants**

Notre première question nous a amenés à comprendre que les enseignants définissent généralement un comportement perturbateur comme étant un comportement qui nuit. Nous avons divisé les propos des enseignants en trois catégories en fonction de la personne qui en subit les conséquences. En effet, le comportement perturbateur est décrit comme pouvant nuire : 1) aux élèves de la classe ; 2) à l'élève qui adopte ce comportement et 3) à l'enseignant.

Certains enseignants indiquent qu'un comportement perturbateur nuit aux autres élèves de la classe parce qu'il s'agit d'un comportement qui dérange les autres et perturbe l'intérêt des élèves. Un enseignant indique qu'« *un comportement perturbateur, c'est un comportement qui dérange l'intérêt du groupe* » (E1). Alors qu'un autre des enseignants ajoute que « *ça va être un comportement qui va déranger, changer les gens alentour de lui [et] être inadéquat* » (E3). Globalement, ils s'entendent sur le fait que le comportement perturbateur modifie le climat de classe, car ce comportement suscite la réaction des autres élèves. En effet, un enseignant affirme qu'« *il va agir de différentes façons qui vont venir perturber le climat de classe* » (E2).

Les enseignants mentionnent également qu'un comportement perturbateur nuit aussi à l'élève qui dérange puisqu'à cause de son comportement perturbateur, ce dernier n'arrive pas à accomplir sa tâche. L'un des enseignants explique qu'« *un comportement perturbateur va amener l'élève à laisser la tâche de travail en cours* » (E3). L'élève dérangeant ne fonctionne plus adéquatement. En effet, un deuxième enseignant ajoute qu'« *on va tomber dans un comportement qui va empêcher l'élève de fonctionner de façon adéquate* » (E2).

Pour finir, un comportement perturbateur peut nuire à l'enseignant parce qu'il entrave l'objectif et dérange la planification. D'ailleurs, un des enseignants le mentionne comme suit : « *Un comportement perturbateur, c'est celui qui va empêcher l'atteinte de cet objectif-là [il] va venir perturber cet objectif [et] ralentir [le processus pour atteindre l'objectif] [...] quelqu'un vient perturber cette organisation-là ou cette planification-là* » (E1).

Cette première sous-section répond à notre premier sous-objectif, c'est-à-dire celui de décrire la nature des comportements perturbateurs rencontrés en classe par les enseignants

#### **4.2 Les comportements perturbateurs observés en classe par les enseignants**

La deuxième question nous a amenés à découvrir les comportements que les enseignants observent dans leurs classes. Nous avons divisé les propos des enseignants en trois catégories : l'opposition, la passivité et l'agression.

Tous les enseignants ont mentionné l'opposition comme étant le comportement qu'ils observent le plus souvent. C'est par exemple le cas de l'élève qui refuse de travailler ou bien qui choisit de faire ce qu'il veut. Les enseignants mentionnent qu'« *on peut parler d'un jeune qui s'oppose et qui ne veut pas faire le travail* » (E3) ou qu'un « *jeune va continuer de faire ce qu'il veut, [...] mettre sa musique, ignorer. C'est très perturbateur, moi, c'est ce que je vois* » (E2).

Certains enseignants indiquent que la passivité est un autre comportement perturbateur. Même si cela peut paraître paradoxal, le fait que l'élève ne participe pas ou ne s'implique pas est vu par les enseignants comme ayant un effet perturbateur. D'ailleurs, il est mentionné que « *La passivité, le fait d'être passif, est un comportement perturbateur* » (E2). Un enseignant associe cela à l'oisiveté. En effet, « *la rigueur que ça prend pour sortir de l'oisiveté, puis vraiment s'impliquer dans son cheminement scolaire* » (E3).

Dans la même perspective, un enseignant relie les comportements perturbateurs à l'absentéisme. L'enseignant trouve dérangeant lorsqu'un élève se démarque par un absentéisme chronique. « *Ils préfèrent s'absenter... puis je les vois quelquefois dans d'autres cours, mais pas encore dans les miens. Quelquefois, c'est plus dur. J'ai plus de difficultés avec un élève qui va s'absenter qu'avec un élève qui est présent et qui dérange* » (E3). Ce même enseignant explique que « *Parce que l'élève [est] absent, je ne peux pas l'accrocher à quelque chose, que ce soit les activités sportives, l'implication scolaire, la valorisation en stage parce qu'on a le volet stage la moitié du temps. Donc, vraiment, je trouve [ça] beaucoup plus difficile* » (E3).

Tous les enseignants disent avoir observé des comportements d'agression dans leur classe. Ceux-ci peuvent être verbaux directs, physiques directs et quelquefois physiques indirects par le matériel.

Ceux qui ont parlé d'agression de type verbale directe, c'est par exemple lorsqu'un élève se moque des autres. Il s'agit de paroles prononcées directement à une personne dans l'intention de blesser. Un enseignant explique qu'un élève perturbateur peut être un élève qui utilise l'agressivité verbale à l'égard des autres élèves. En effet, « *le jeune qui va se moquer à voix haute d'un élève à côté de lui [...] qui va rire des autres. C'est dérangeant dans une classe* » (E3).

Dans le même sens, certains enseignants trouvent perturbant quand les élèves utilisent un langage vulgaire et offensant. En effet, il a été mentionné que *« ça peut être un savoir-être du côté langagier dans son approche avec les autres, que ce soit avec un langage vulgaire, avec un langage volontairement offensant pour créer la provocation »* (E3). Un autre enseignant trouve dérangentant lorsque les élèves manquent de respect envers les parents des autres. Un exemple de commentaire qui a été entendu par un enseignant : *« Ce que tu as dit sur ma mère, je n'ai pas aimé ça »* (E2).

Certains ont évoqué l'agressivité de type physique directe parce qu'ils ont été témoins d'élèves qui lançaient des objets et suscitaient les affrontements physiques. En effet, *« ça peut être un jeune qui va lancer une efface, un crayon [...] là on peut partir de là jusqu'à un élève qui veut chercher la confrontation... »* (E3). Un enseignant ajoute que lorsqu'un élève est désorganisé, il va manifester de l'agressivité physique directe. Il le mentionne comme suit : *« un élève qui se désorganise va lancer des objets [par exemple] des chaises, va avoir des atteintes physiques ou verbales ou des menaces directes »* (E1).

Tandis qu'un autre enseignant a été témoin d'agression physique directe de nature sexuelle sous forme d'attouchements. En effet, *« ça peut être également de toucher le corps de l'autre ou de vraiment briser la zone d'intimité au-delà du professionnel, c'est vraiment ça »* (E2).

Aussi, l'enseignant considère qu'il s'agit d'agression physique indirecte lorsque les élèves passent par le matériel des autres pour susciter une réaction ou pour blesser. Par exemple, *« Tu as touché mon cahier, je n'ai pas aimé ça »* (E2).

### 4.3 Les conséquences des comportements perturbateurs en classe

Les propos des enseignants lors des entrevues nous ont permis de connaître les conséquences des comportements perturbateurs selon leur expérience. Nous avons généré trois catégories en fonction des personnes qui en sont victimes. En effet, les comportements perturbateurs ont des conséquences sur le groupe classe, sur l'élève qui perturbe et, aussi, sur l'enseignant.

Plusieurs enseignants indiquent que les comportements perturbateurs ont des conséquences sur le groupe-classe. Certains indiquent que ces comportements ralentissent les apprentissages du groupe classe. En effet, « *un moment donné je dois faire le choix, est-ce que je fais avancer le groupe ou je ralentis tout le groupe à cause d'un individu et, là, à un moment, on a le choix à faire : le groupe ou l'individu* » (E1). Dans le même sens, un enseignant explique que « *cette année, j'ai un groupe avec deux à trois élèves aux comportements perturbateurs plus marqués. Ils ont déjà accumulé un certain retard sur un mois par rapport à d'autres groupes* » (E3). En plus du retard que les comportements perturbateurs apportent, ce même enseignant ajoute que ces comportements sont à l'origine de situations anxigènes en classe. En effet, « *dans le groupe où il y a des élèves à comportements perturbateurs, là, ça crée des situations qui peuvent être anxigènes pour d'autres élèves* » (E3). Globalement, les enseignants s'entendent sur le fait que les comportements perturbateurs démotivent les élèves. Un enseignant mentionne des exemples de propos tenus par les élèves : « *je n'ai pas envie de rentrer à l'école à cause de celui-là, je n'ai pas envie d'aller à l'école parce qu'hier il est arrivé ça* » (E3). Un autre enseignant ajoute qu'« *il a également un impact indirect sur l'envie de poursuivre par la suite [...] ça joue sur la motivation des élèves* » (E1).

Considérons maintenant les conséquences sur l'élève qui a des comportements perturbateurs lui-même. Les enseignants indiquent qu'à cause de ses comportements, il va se trouver en suspension. En effet, « *lui, il dérange la classe, donc il me dérange [...] je ne peux pas faire mon travail, qu'est-ce qu'on fait. On le retire en suspension interne deux matinées. OK, c'est quoi la conséquence, on va suspendre* » (E2). De plus, un autre enseignant ajoute qu'il accumulera du retard au niveau de ses apprentissages. En fait, il

explique qu'il y aura des « *conséquences au niveau des apprentissages, au niveau de la matière, au niveau du record après ça ultimement sur l'estime et la perception que le jeune va avoir de lui-même* » (E1). Ainsi, ce même enseignant explique qu'à cause du retard dans ses apprentissages, l'élève sera affecté dans son estime et sa perception de soi.

Ces enseignants interviewés ont également abordé les conséquences des comportements perturbateurs sur eux-mêmes et sur leurs programmes. En effet, un enseignant mentionne qu'« *il [l'élève qui perturbe] va avoir un impact négatif sur l'enseignant en avance... un impact négatif [...]* » (E2). Un autre enseignant a souligné que les comportements perturbateurs qui accaparent son attention mènent à la réduction de la qualité de l'enseignement. En fait, « *vous comprenez qu'avec ça [les comportements perturbateurs], l'académique dans notre pratique au centre de qualification [professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval] n'est plus la priorité* » (E2). Un autre enseignant explique que les enseignants sont parfois victimes des menaces physiques de la part de leurs élèves. En effet, « *à part une menace directe envers moi, mon intégrité physique [...] c'est dirigé vers l'enseignant [...] c'est dirigé vers la figure d'autorité du moment* » (E3).

Les enseignants ont globalement évoqué la fatigue et l'épuisement causés par la gestion des comportements perturbateurs. En effet, un enseignant explique que « *C'est sûr qu'il y a des journées où on est plus épuisé que d'autres [...] vraiment...* » (E3). Alors qu'un autre mentionne que « *le comportement de l'élève a un impact négatif sur le travail qui va être fait dans la journée. Puis les nerfs que ça va demander pour tenir la structure tout au long de la journée* » (E1). Un des enseignants dit : « *C'est l'intervention en arrière de tout ça, c'est se questionner, d'essayer une intervention, ça fonctionne ou ça ne fonctionne pas. On se questionne, on en trouve un autre, on en retrouve un autre [...] et un autre...* » (E2).

Ainsi, cette sous-section répond à notre deuxième sous-objectif, c'est-à-dire identifier les conséquences des comportements perturbateurs sur les élèves, l'enseignant et l'enseignement.



#### 4.4 Les causes perçues des comportements perturbateurs en classe

Après avoir présenté dans nos sous-sections précédentes ce que veut dire un comportement perturbateur et les conséquences qui en découlent selon les enseignants, la quatrième sous-section répond à notre troisième sous-objectif qui porte sur les causes de ces comportements perturbateurs selon le point de vue des enseignants. En effet, nous avons regroupé les propos des enseignants en trois catégories suivant les origines des comportements. Les enseignants s'accordent sur le fait que ces comportements ont une cause familiale, socioéconomique et personnelle qui relève de l'élève lui-même.

Les enseignants qui soulignent l'environnement familial font référence à l'absence parentale. En effet, « *les causes, ça peut être de l'absence parentale à la maison, ça peut être un conflit, conflits en famille* » (E1).

La situation économique de la famille est également soulevée. Un enseignant mentionne que « *tu sais, tu peux le voir aussi avant même qu'il rentre en classe et si tu prends deux minutes, tu es à la porte et puis quand l'élève rentre. Bonjour, ça va bien ? Tu es capable de regarder physiquement, est-ce qu'il est fatigué ? Est-ce qu'il a bien mangé ? Est-ce qu'il est lavé ? Est-ce qu'il semble de bonne humeur ? Et ce qu'il semble être dans un état pour être là ? [...] tout ça est capable de se voir avant même qu'il rentre. Après ça, c'est de questionner le jeune, qu'est-ce qui se passe ? Ça n'a pas bien été à la maison pour telle ou telle raison, ça nous explique* » (E2). Dans le même sens, les enseignants font aussi référence aux situations de défavorisation dans laquelle se trouvent certaines familles. En effet, un des enseignants mentionne que « *dans le fond, tous les indices qui font qu'eux se retrouvent dans une situation de défavorisation de désavantage au niveau social* » (E1).

À côté de ces causes, les enseignants ont globalement convenu que certains facteurs intrinsèques à élève peuvent causer ses comportements perturbateurs lorsque, par exemple, il consomme des substances. En effet, « *c'est sûr qu'il peut être en état de consommation, ça aussi ça peut être une des raisons* » (E2). Ce même enseignant ajoute que « *Le comportement est le résultat, là, mais en arrière il peut avoir énormément de facteurs explicatifs. Là, ça peut être émotif, ça peut être familial, ça peut être de l'ordre de la santé*

*mentale, puisque ça influe là-dessus aussi* » (E2). D'autres enseignants estiment que les élèves qui présentent des comportements perturbateurs ont de la difficulté à entrer en relation avec autrui. En effet, un enseignant explique que *« ça peut être un élève qui n'est pas capable d'entrer en relation »* (E2), alors qu'un autre enseignant explique que c'est le besoin que l'élève ait de structurer les relations. En effet, *« et en fait là, sa façon d'entrer en relation avec les autres à côté, ça va être de les agacer »* (E1). Ce même enseignant ajoute que l'élève poursuit un objectif. En fait, il mentionne que *« ce qu'il [l'élève qui perturbe] veut c'est d'avoir un contact, une relation avec quelqu'un, mais il ne sait pas comment »* (E1).

#### **4.5 Ce que les élèves expriment en adoptant les comportements perturbateurs en classe**

Les propos des enseignants interviewés nous ont amenés à découvrir leurs perceptions par rapport aux besoins que les jeunes expriment lorsqu'ils adoptent des comportements perturbateurs. Pour ce fait, nous avons placé leurs différents besoins en trois catégories : le besoin d'être écouté et de s'exprimer, le besoin de recevoir de l'aide, et le besoin d'attention.

Plusieurs enseignants mettent en évidence le besoin des élèves d'être écouté. En effet, *« des fois, c'est de leur donner la chance d'avoir un endroit pour s'exprimer »* (E3). Un autre enseignant ajoute qu'il croit que créer un milieu où l'écoute est possible est bénéfique pour certains élèves perturbateurs. En fait, il dit : *« je crois que c'est de créer des situations où l'écoute est possible. Si l'écoute, elle est unidirectionnelle, puis que c'est toujours l'élève qui doit écouter l'enseignant. Mais pour certains élèves, ça ne fonctionnera pas. Il faut qu'il y ait une écoute réciproque »* (E2). L'enseignant indique aussi que dans les comportements des élèves, il saisit une expression du mal être qu'ils veulent exprimer. En effet, il ajoute que *« c'est peut-être qu'il vit quelque chose à la maison, qu'il est triste, qu'il n'est pas content, qu'il est malheureux, puis il ne sait pas comment le dire, il ne sait pas comment le verbaliser, donc il va aller déranger les autres à l'alentour de lui pour faire vivre un inconfort ailleurs, pour que ce ne soit pas juste lui qu'il vive ce malaise-là »* (E2).

Un autre enseignant perçoit quant à lui des comportements perturbateurs de ses élèves comme étant une demande d'aide. En effet, *« je le vois comme un signal d'aide. Un comportement perturbateur pour moi, c'est un appel à l'aide de l'élève. C'est juste qu'il ne sait pas comment le prioriser ou l'exprimer ou le verbaliser, mais dans le fond, c'est une demande d'aide... »* (E1).

Globalement, les enseignants s'entendent sur le fait qu'en adoptant les comportements perturbateurs, les élèves expriment un besoin d'attention. Cela veut donc dire qu'ils veulent structurer une relation avec un adulte. En effet, un enseignant affirme que *« c'est peut-être parce qu'il veut que l'adulte s'occupe de lui, mais qu'il n'est pas capable de le verbaliser, là, il va faire de niaiseries, l'adulte va s'occuper de lui »* (E1). Dans le même sens, un enseignant mentionne que l'élève qui perturbe veut attirer l'attention d'un adulte. En effet, il mentionne que *« c'est peut-être qu'il veut avoir l'attention de l'adulte, mais il va aller déranger le groupe pour être certain que l'adulte s'occupe de lui »* (E3). Ce même enseignant ajoute qu'un élève qui perturbe a aussi l'intention de se mettre en relation avec les autres, mais n'utilise pas une bonne voie pour y arriver. En effet, l'enseignant affirme : *« Et en fait, là, sa façon d'entrer en relation avec les autres à côté, ça va être de les agacer, y lancer une efface là, mais... »* (E3).

#### **4.6 Les besoins des enseignants pour composer avec les comportements perturbateurs des élèves au quotidien**

Après avoir atteint nos trois sous-objectifs dans les sous-sections précédentes, nous avons aussi voulu comprendre les besoins des enseignants du groupe de formation aux métiers semi-spécialisés.

Pour ce faire, en fonction des propos des enseignants, nous avons pu regrouper leurs besoins en huit catégories : travailler en collaboration, apporter des changements à l'école, avoir plus de temps, avoir des ressources pour l'accompagnement des élèves, avoir plus d'informations sur les élèves, travailler avec les plans d'intervention, obtenir de la formation quant aux outils technologiques et, enfin, créer un lien avec les élèves.

Premièrement, nous avons découvert que travailler en collaboration semble être un besoin primordial pour tous les enseignants. En effet, un enseignant affirme que *« ça demande vraiment un travail de collaboration, puis d'équipe encore plus poussée [...] il faut que les éducateurs collaborent »* (E2). Un autre enseignant le confirme en disant qu'il *« faut que tu aies un travail d'équipe, vraiment, parce que tout seul, je ne réussis pas grand-chose... »* (E3). Dans ce même sens, un autre enseignant reconnaît l'importance de travailler en collaboration et affirme que *« c'est un travail de concertation entre les intervenants de l'école, l'enseignant, la famille et les parents »* (E1).

Deuxièmement, plusieurs enseignants trouvent qu'il faut apporter des changements à l'école pour ôter les cloisons administratives, économiques et psychologiques afin de faciliter la communication. L'un d'eux explique qu'il *« pense qu'il faudrait penser l'école autrement, il faudrait la faire faire de manière décloisonnée »* (E1). Le même enseignant ajoute qu'il faut proposer des projets particuliers ou spéciaux. En effet, *« faire l'école autrement... Elle [une élève], on a pu l'accrocher à l'école avec les projets particuliers dans le groupe »* (E1).

Troisièmement, un enseignant exprime le besoin d'avoir du temps supplémentaire pour interagir avec ses élèves. En fait, il affirme qu'*« on en veut toujours plus du côté ressources accompagnement, mais je dirais que c'est du temps avec les élèves »* (E3).

Quatrièmement, avoir plus de ressources pour l'accompagnement des élèves est aussi défini comme étant un besoin. Un enseignant affirme qu'il aimerait que ces élèves bénéficient de plus de temps avec le personnel de soutien. En effet, celui-ci mentionne que *« si j'ai besoin de quelque chose de différent, de plus, c'est sûr que quand tu as plus d'heures, mettons, de psychoéducation, psychologue, etc., c'est d'avoir un côté plus clinique, d'avoir plus de temps pour être avec eux, d'avoir la possibilité d'analyser ça, c'est intéressant. Parce que tu sais, le côté clinique je ne l'ai pas là, c'est vraiment c'est les spécialistes qui ont ça, la psychologue, le psychoéducateur et tout ça »* (E2). De plus, un autre enseignant évolue dans le même sens. En fait, il affirme qu'*« on en veut toujours plus du côté ressources d'accompagnement »* (E3).

Cinquièmement, l'un des enseignants exprime le besoin d'avoir des informations sur les élèves afin de connaître les futurs défis qu'il pourrait rencontrer. En effet, il affirme qu'« *avoir de l'information, une bonne collecte d'informations pour pouvoir avoir une bonne idée des défis* » (E1). De plus, il ajoute que « *nous, les enseignants, des fois, on n'a pas, ce que je vous exprimais tantôt, les informations qui nous permettent de comprendre pourquoi l'élève en classe a des difficultés à apprendre [...] pourquoi il n'est pas capable [...] c'est quoi les raisons pour lesquelles il accroche dans son apprentissage* » (E1).

Sixièmement, un enseignant évoque la nécessité de prendre en considération le plan d'intervention déjà existant. En effet, il mentionne qu'ils devraient prendre les plans d'intervention existants et les adapter, plutôt que d'en créer un nouveau. En fait, il explique que « *quand on fait des plans d'intervention pour les jeunes, là, il y en a déjà eu des plans d'intervention qui ont été faits, pourquoi on recommence à en faire un autre tout le temps ? C'est ça, puis pourquoi on ne le met pas en application* » (E2).

Septièmement, un enseignant exprime la nécessité d'obtenir de la formation sur l'utilisation du tableau numérique interactif afin de pouvoir utiliser à son plein potentiel les avantages pédagogiques de celui-ci. En effet, l'enseignant explique que « *ça demande de la formation auprès des enseignants [et] ça demande un accompagnement pas à pas pour les enseignants parce que ce n'est pas parce que tu es un bon pédagogue que tu as nécessairement de la facilité à gérer l'outil technologique. L'outil technologique est plein d'avantages, plein de choses qui peuvent nous aider à travailler mieux* » (E1). Il ajoute qu'il « *faut prendre le temps de le montrer aux gens pour qu'ils soient capables de l'utiliser* » (E1).

Pour finir, les enseignants s'accordent sur le fait qu'il faut créer un lien avec les élèves. Un autre enseignant apporte un point de vue différent en ajoutant qu'il faut que l'élève perturbateur développe un lien avec son enseignant pour l'aider à comprendre ce qui cause les comportements perturbateurs. Il explique donc que « *c'est déjà prouvé par la science, le lien avec l'adulte est signifiant à l'école pour amener le jeune à ne pas arrêter tout de suite son comportement perturbateur, mais au moins à l'aider à s'ouvrir sur les causes du comportement perturbateur* » (E1).

## **CHAPITRE V**

### **DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous allons présenter la discussion des résultats en trois parties. Dans la première partie, nous présenterons la discussion des résultats du premier sous-objectif. Dans la deuxième partie, la discussion des résultats du deuxième sous-objectif sera présentée. Puis, dans la troisième partie, nous présenterons la discussion des résultats du troisième sous-objectif. Pour conclure ce chapitre, nous allons cibler des pistes d'action en lien avec ma pratique professionnelle.

#### **5.1 La nature des comportements perturbateurs rencontrés en classe par les enseignants**

Dans le but d'atteindre notre premier sous-objectif, nous avons questionné les enseignants sur ce qu'ils définissent comme étant un comportement perturbateur. Nos résultats révèlent que selon les enseignants, le comportement perturbateur est un comportement qui nuit à l'élève qui adopte ce comportement, aux autres élèves de la classe ainsi qu'à l'enseignant. De plus, c'est un comportement qui dérange l'intérêt du groupe. Les enseignants que nous avons rencontrés observent plus souvent les comportements suivants : l'opposition, l'agressivité, l'agitation, l'impulsivité, l'indiscipline, la passivité, l'oisiveté, la provocation et le non-respect des règles. Il est logique que ce soit les comportements qui soient observés le plus souvent par les enseignants interviewés, puisque ce sont des comportements qui sont extériorisés sauf pour la passivité et l'oisiveté. En effet, Gaudreau (2017) mentionne que les comportements d'agressivité, d'agitation et de provocation sont des comportements extériorisés.

De plus, certains enseignants considèrent que l'absentéisme est un comportement perturbateur. En effet, un élève qui n'est pas présent en classe et qui, par ce fait même, manque les explications demandera un surplus de travail à l'enseignant parce qu'il devra récupérer les connaissances. Ce qui semble alors dérangeant, c'est le fait d'augmenter la charge de travail de l'enseignant qui va devoir répéter ce qu'il a déjà enseigné pour permettre aux élèves absents de récupérer ce qu'ils ont perdu. Cependant, à notre connaissance, aucune recherche n'a considéré l'absentéisme comme étant un comportement perturbateur.

## **5.2 Les conséquences de comportements perturbateurs sur l'enseignement et sur l'élève**

Les résultats nous ont montré que les comportements perturbateurs ont des conséquences sur le groupe classe, sur l'élève qui perturbe et sur l'enseignant. D'ailleurs, ces résultats concordent avec la recherche faite par Bradshaw et al. (2015). Ces chercheurs ont montré que les comportements perturbateurs ont un impact négatif sur l'enseignant, sur les autres élèves et aussi sur l'élève qui perturbe (Bradshaw et al., 2015). En effet, un comportement perturbateur empêcherait la transmission et l'acquisition de savoirs. Elle montre aussi que le comportement perturbateur devient une préoccupation pour l'enseignant qui va se sentir impuissant (Benoit, 2016).

En fait, selon les enseignants que nous avons rencontrés, les comportements perturbateurs ralentissent les apprentissages du groupe classe puisque parfois l'enseignant est obligé de faire un choix entre poursuivre les apprentissages avec le groupe ou ralentir les apprentissages du groupe à cause des comportements d'un élève. Ils mentionnent que le groupe peut prendre du retard dans ses apprentissages. Ce résultat concorde avec la recherche faite par Benoit (2016) qui a montré que les comportements perturbateurs peuvent avoir des conséquences sur l'apprentissage des autres élèves. En effet, l'auteure explique que l'enseignant peut vivre la sensation de n'être là que pour cet élève ou ces élèves qui perturbent par certains comportements (Benoit, 2016). Il deviendrait alors moins disponible et moins présent pour les autres. Une recherche-action qualitative a par exemple mis en évidence que les enseignants veulent offrir un soutien à tous leurs élèves, avec ou

sans difficulté comportementale, mais qu'ils se sentent pris entre l'arbre et l'écorce et ont souvent l'impression de fournir un accompagnement dans l'apprentissage qui est plus ou moins bon pour l'ensemble des élèves (Bergeron, 2014). Par exemple, devant un élève qui s'oppose ou qui refuse d'accomplir sa tâche, l'enseignant doit prendre le temps d'intervenir pour qu'il se remette au travail et, au lieu de soutenir le processus d'apprentissage, l'enseignant gère les situations. Gaudreau (2017) montre que les comportements perturbateurs amènent l'enseignant à faire une interruption pour pouvoir rétablir l'ordre avant de continuer son enseignement. À cet effet, Langlois-Pelletier et al. (2020) ont observé que ces comportements ont un impact négatif sur le temps de transmission des connaissances ainsi que sur l'acquisition de ces connaissances et qu'ils jouent un rôle important dans la démotivation du groupe classe.

Nos résultats ont révélé que l'élève est aussi victime des comportements perturbateurs qu'il manifeste, car lorsqu'il est mis en suspension à cause de son comportement, son absence dans la classe lui cause du retard dans ses apprentissages. Ces retards accumulés et le manque d'explication que ses absences génèrent risquent d'avoir des retombées négatives sur son rendement et aussi sur ses résultats scolaires. C'est d'ailleurs la raison qui explique que les suspensions devraient être utilisées en dernier recours (Gaudreau, 2017).

De plus, les enseignants consultés affirment que les comportements perturbateurs détériorent le climat de classe. En effet, un comportement perturbateur peut enlever le calme, la tranquillité et la sérénité dont l'enseignant a besoin pour avoir un climat propice à l'apprentissage. De plus, lors des entretiens semi-dirigés, il a été fait mention que, parfois, dès qu'un des élèves commence à déranger, les autres se mettent à l'imiter comme si les autres attendaient le moment pour pouvoir déranger aussi. Ainsi, cela peut pénaliser l'ensemble des élèves puisque les comportements perturbateurs détériorent le climat de classe approprié pour le transfert des connaissances.



Ceci nous amène à dire que les résultats obtenus dans notre recherche témoignent d'un climat de classe négatif, alors que le développement de compétences exige un climat de classe sécurisant et perçu comme positif (Jaillet et al., 2023 ; Espinosa et al., 2023). Un climat de classe plus positif amènera un bien-être pour tous et suscitera un sentiment de sécurité (Jaillet et al., 2023 ; Espinosa et al., 2023). De plus, cela favorisera le sentiment d'appartenance au groupe, la coopération positive, la création des liens positifs entre pairs, la volonté et le goût d'apprendre et une bonne relation entre les élèves et leur enseignant (Espinosa et al., 2023 ; Haag et Martin, 2023). À cet effet, nos résultats ont montré que ce climat perçu négativement démotive le groupe classe, car il est à l'origine de situations anxiogènes en classe. Nos résultats concordent avec la recherche de Loton Bidal (2023) qui montre que dans le cas où l'environnement scolaire n'est pas propice à l'acquisition des connaissances, « le système de désinvestissement scolaire s'installe » (Loton Bidal 2023, p.5).

Par ailleurs, même si les résultats obtenus nous amènent à conclure que les comportements perturbateurs manifestés en classe impactent négativement le climat de classe, certains auteurs ont souligné l'influence des pratiques éducatives et des attitudes du personnel sur la qualité du climat scolaire (Beaumont et Bérubé, 2022). En effet, ils expliquent que les actes de négligences des adultes, leurs regards de mépris et le fait de malmenager certains élèves reconnus comme étant « perturbateurs » peuvent avoir un impact négatif sur le climat de classe. De plus, Mainhard et Montuoro (2017) considèrent que dans les milieux où les enseignants assistent quotidiennement à des scènes de violence, à des provocations et à de la mauvaise humeur, les enseignants font face à des facteurs stressants qui peuvent affecter leur maîtrise de soi et les pousser à des réactions qui ne favorisent pas le climat de classe. Ainsi, un enseignant peut contribuer à la perception négative du climat de classe d'un élève (Beaumont et Bérubé, 2022). Cette perception négative peut avoir des conséquences sur les élèves qui manifestent des comportements perturbateurs puisque cela détériore leur relation avec l'enseignant. En effet, les élèves percevront le climat de classe comme étant négatif et seront moins engagés dans leur apprentissage. Précisons toutefois que selon Beaumont et Bérubé (2022) un climat de classe perçu positif n'est pas seulement de la responsabilité de l'enseignant, mais aussi des élèves. Chacun doit y mettre du sien.

Si évoluer dans un climat de classe négatif peut avoir comme conséquence un faible engagement scolaire pour les élèves, pour les enseignants, cela peut être une source d'épuisement. Cette hypothèse est soutenue par les travaux de Archambault et al. (2014) qui ont montré qu'il y a un risque de développer un sentiment d'épuisement à partir de la perception négative suscitée par un climat de classe négatif causé par les comportements perturbateurs et la difficulté que les enseignants ont à les gérer. En effet, nos entretiens avec les enseignants ont révélé que la gestion des comportements perturbateurs faite à répétition est pour eux une source de fatigue et d'épuisement. Plusieurs recherches ont été menées au sujet de l'épuisement dans la profession d'enseignant. Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner (2019) ont reconnu que la profession d'enseignant figure parmi les professions les plus concernées par le phénomène d'épuisement professionnel. En effet, ils ont reconnu que c'est une profession fatigante mentalement et physiquement puisqu'un enseignant est confronté à plusieurs élèves aux caractéristiques différentes (Guillet-Descas et Lentillon-Kaestner, 2019).

### **5.3 Les causes des comportements perturbateurs du point de vue des enseignants**

Nos résultats indiquent que les comportements perturbateurs sont perçus comme ayant une cause familiale, socioéconomique ou personnelle qui relève de l'élève lui-même et de ses caractéristiques. En effet, les enseignants consultés ont mentionné que les élèves qui sont démotivés, désintéressés ou absents, qui ont des parents absents ou des conflits familiaux, qui sont dans un milieu socioéconomique faible, qui ont de la difficulté à lier une relation avec les pairs ou l'enseignant, à s'exprimer, à être écoutés ou à obtenir de l'attention de l'adulte, qui ont une mauvaise estime de soi et qui ont des problèmes de consommation sont généralement des élèves qui perturbent. À cet effet, Kanouté et Lafortune (2011) ont mentionné dans leur étude que la famille et les conditions socioéconomiques ont un impact sur le comportement des élèves. De manière générale, Lemieux et al. (2022) ont mis en évidence l'influence que l'environnement peut avoir sur le développement d'un enfant.

En outre, Agossou et Kouadio (2021) ont trouvé qu'il existe une relation entre les comportements d'indisciplines et le rendement scolaire des élèves. En effet, Agossou et Kouadio (2021) expliquent tout d'abord la cause des comportements d'indiscipline de la part de jeunes comme une réaction qui naît de la conviction selon laquelle ils n'auront pas la chance de trouver un emploi prestigieux à la fin de leurs études. S'ils trouvent un emploi, il sera mal rémunéré. Ce sentiment génère une perte de goût ainsi que de plaisir de bien accomplir leur tâche. Les jeunes se livrent alors à des comportements perturbateurs qui ont une répercussion sur le rendement scolaire et démotivent les élèves. Agossou et Kouadio (2021) suggèrent en définitive de former tout le personnel scolaire au sujet des plans visant l'amélioration du rendement des élèves.

Aussi, les enseignants interrogés ont mentionné que les parents absents ou les conflits familiaux peuvent être une cause des comportements perturbateurs. Cependant, il existe plusieurs autres facteurs relatifs à la famille qui peuvent être une cause des comportements perturbateurs (par exemple, un climat familial perçu comme hostile et sans affection, un manque de supervision éducative, un manque de vigilance et de disponibilité, etc.) Ainsi, nos résultats vont en partie dans le même sens que les travaux de Kanouté et Lafortune (2019). Leur recherche a en effet montré que les facteurs liés à la dynamique et au fonctionnement familial ont un impact sur les comportements des élèves (Kanouté et Lafortune, 2019). Par ailleurs, d'autres auteurs expliquent que, selon la dynamique familiale, les élèves peuvent ressentir de la pression pour réussir en raison des attentes élevées. La dynamique familiale des élèves du centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval est d'autant plus à considérer puisque la majorité de ceux-ci sont issus de l'immigration. En effet, des auteurs ont révélé l'importance qu'il faut donner aux conditions de vie des élèves issus de l'immigration qui vivent des injonctions parentales pour réussir (Kanouté et Lafortune, 2019). Datus et al. (2020) ont montré que certains parents issus de l'immigration font en quelque sorte pression sur leurs enfants sans tenir compte de leurs capacités, ce qui entraîne du désarroi, de la détresse et des difficultés d'apprentissage ou un trouble d'apprentissage. D'ailleurs, ces chercheurs mentionnent qu'il est possible que les attentes de réussite soient élevées et que l'élève n'ait pas le soutien affectif ou socioaffectif dont il a besoin. C'est pourquoi, dans leur recherche, Datus et al.

(2020) soulignent l'importance du rôle de la famille ainsi que de son soutien socioaffectif. Ces auteurs mentionnent que les élèves ont besoin du soutien affectif de la famille, de leurs encouragements, de leurs conseils, etc. (Datus et al., 2020). De plus, ils expliquent aussi que les élèves ont besoin d'avoir, dans leur environnement, des modèles positifs pour pouvoir persévérer dans leurs études (Datus et al., 2020). De plus, certains enseignants ont mentionné qu'un traumatisme pouvait être la cause du comportement de certains de leurs élèves. Considérant que plusieurs élèves dans ce centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval sont issus de l'immigration, nos résultats concordent avec ceux de Lemieux et al. (2018). En effet, ces chercheurs ont montré que certains élèves immigrants qui ont vécu des événements traumatisants peuvent présenter des difficultés comportementales comme l'agressivité, l'agitation et la méfiance envers les autres (Lemieux et al., 2018).

En outre, nos résultats ont aussi révélé la situation socioéconomique comme une autre des causes des comportements perturbateurs. En effet, les enseignants consultés ont mentionné que les élèves issus de milieux socioéconomiques faibles sont plus susceptibles d'avoir des comportements perturbateurs. Caldwell et al. (2022) vont dans ce sens, c'est-à-dire que dans leur recherche, ils affirment que l'environnement social et les familles vulnérables qui vivent dans la pauvreté tendent à la maltraitance, ce qui favorise le développement de difficultés comportementales sévères chez les enfants. Les auteurs trouvent nécessaire de cerner les profils cliniques et les besoins particuliers des enfants afin de cibler les interventions qui ont le potentiel de réduire les comportements perturbateurs et de soutenir les parents dans le développement ou la consolidation de leurs habiletés parentales (Caldwell et al., 2022). De plus, malgré le fait que les enseignants consultés n'aient pas abordé le sujet, certaines études ont souligné qu'appartenir à une minorité visible est aussi susceptible de contribuer à l'apparition de comportements perturbateurs. En effet, un élève qui ne se sent pas accepté ou en sécurité peut se montrer agressif (Beaumont et Bérubé, 2022). En fait, Guennouni Hassani et Kanouté (2023) soulève que le mécanisme d'exclusion social causé par certains marqueurs identitaires comme la langue, la couleur de la peau, le port du voile, etc. devient une source de conflit. Par ailleurs,

ce mécanisme d'exclusion social entraîne des comportements perturbateurs (Datus et al., 2020).

Si les résultats de notre recherche vont dans le même sens que les résultats des autres études concernant les causes des comportements perturbateurs en lien avec la famille et le milieu socioéconomique de l'élève, les enseignants consultés ont aussi mentionné plusieurs causes relatives à l'élève telles que sa facilité à tisser des relations avec les autres, ses besoins, son estime de soi, ses traumatismes et ses problèmes de consommation. En effet, les entretiens avec les enseignants ont révélé qu'un élève qui a de la difficulté à communiquer ou à se lier d'amitié avec les autres a tendance à devenir agressif. Ce résultat est cohérent avec la recherche de Kanouté et Lafortune (2019) qui stipule qu'un jeune devient agressif et arrogant lorsqu'il ne se considère pas accepté par ses pairs. Ainsi, Kanouté et Lafortune (2014) soulignent l'importance de considérer l'expérience socioscolaire des jeunes puisque les relations interpersonnelles sont importantes pour les adolescents. En fait, un adolescent s'évalue par rapport aux relations qu'il entretient avec les autres parce qu'il veut être accepté et aimé par les autres. De plus, Benoit (2016) a révélé que le non-respect des règles faisait partie des comportements perturbateurs. En effet, elle explique que ces comportements sont inadéquats pour les milieux scolaires et qu'ils ont pour objectif d'attirer l'attention des autres élèves et celle de l'enseignant (Benoit, 2016). D'ailleurs, les enseignants consultés ont mentionné que lorsque les besoins (besoin de s'exprimer, d'être écouté et d'avoir de l'attention de l'adulte) de leurs élèves n'étaient pas comblés, ceux-ci présentaient des comportements perturbateurs. En effet, en centrant la gestion de classe sur les besoins des élèves, il est possible de trouver l'équilibre entre les besoins de l'enseignant et ceux de l'apprenant (Freiberg et Lamb, 2012). En résumé, les comportements perturbateurs tendent à diminuer lorsque les enseignants répondent aux besoins des apprenants.

De plus, dans le centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval sur lequel portait notre étude, les jeunes qui y sont recrutés sont, pour la plupart, des adolescents. Or, l'adolescence est la période de vie où les jeunes ont besoin de se confirmer ainsi que d'être pris en considération et où ils aiment expérimenter. Aussi, pendant cette période, l'adolescent vit de grands changements en lui comme des bouleversements

hormonaux et des changements physiques ainsi qu'émotionnels. Il vit aussi des changements autour de lui comme la distanciation des parents pour la découverte de soi et de l'autre de façon autonome (Dupré et Véronneau, 2023). Cette période est nécessaire pour l'adolescent ou l'adolescente parce qu'il ou elle doit redéfinir sa personnalité personnelle. Ceci constitue pour lui un de ses grands défis (Dupré et Véronneau, 2023). En outre, Clément et al. (2020) ainsi que Fortin et al. (2022) soulignent que c'est une période où les relations ont une grande importance pour la construction de l'estime de soi. Cependant, les jeunes qui se trouvent dans le centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval de différentes réalités familiales qui n'ont pas contribué à leur bon fonctionnement pour le développement de leur estime de soi. Ceci peut expliquer pourquoi les enseignants consultés ont mentionné que l'estime de soi était une cause de comportements perturbateurs chez les élèves.

Tout comme l'étude de Bergeron et Rousseau (2017) le révèle, il est probable que les jeunes du centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval suivent ce programme en étant conscients qu'ils ne peuvent pas suivre le parcours régulier du système scolaire québécois. C'est à la suite de difficultés qu'ils ont rencontrées dans le parcours régulier que ces jeunes ont été jugés comme étant « incapables » de poursuivre un cheminement régulier, ce qui a endommagé leur estime de soi (Beaulieu et al., 2020). En effet, un adolescent développe son estime en s'évaluant dans plusieurs domaines de la vie (Jarlégan et al., 2018). Ainsi, ces adolescents ont pleinement conscience que leur performance scolaire n'est pas suffisante pour le cheminement régulier et cela les amène à avoir une perception négative de soi (Ayedi et al., 2018). Comme ces élèves en viennent à penser qu'ils ne sont pas capables de suivre un parcours régulier, ils ont le sentiment d'être exclus (Bergeron et Rousseau, 2017). Ils ont pour ce fait le sentiment de valoir moins que les autres élèves de leur âge, ce qui réduit leur estime de soi (Clément et al., 2020). Ainsi, un adolescent aura beaucoup de mal à accepter ces impressions et ces sentiments, et cela se manifestera par des comportements d'agressivité et d'opposition (Dupré et Véronneau, 2023). En effet, l'adolescent sera en colère face à une situation qu'il juge injuste ou inacceptable (Dupras, 2012).

De plus, nous sommes d'avis que même si la formation aux métiers semi-spécialisés offre une ouverture sur le marché du travail, cela nuit en quelque sorte à son estime de soi puisque ça l'éloigne du parcours « régulier », de ses camarades avec qui il s'était lié d'amitié, de son groupe d'appartenance, etc. Ces ruptures causées par les difficultés vécues dans ce parcours régulier risquent de l'affliger de blessures morales (Cauvier et Desmarais, 2019). En outre, ils évoluent dans le centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval, mais les difficultés vécues dans leurs écoles de provenance et leur milieu de vie ne leur donnent pas la certitude d'une bonne réussite dans ce nouveau parcours, bien que l'objectif soit d'obtenir un emploi à la fin de leurs études. C'est ce qui peut expliquer en quelque sorte l'opposition, la passivité et l'agressivité sous tous ces différents types que les enseignants observent le plus souvent dans leur quotidien.

Nos résultats ont aussi révélé que la consommation de drogues ou d'alcool peut être une cause de comportements perturbateurs. Ces résultats concordent avec ceux de Lagacé Leblanc et al. (2020) qui ont montré que la consommation de substances a un impact sur le comportement des étudiants. Dans la même ligne d'idée, Brunelle et al. (2022) ont montré que les adolescents qui consomment des substances psychoactives sont plus impulsifs que les autres.

#### **5.4 Pistes d'action**

Considérant les résultats de notre recherche, nous nous sommes rendu compte que le climat relationnel entre les élèves et l'enseignant pourrait être amélioré. Pour remédier à la situation et répondre aux attentes du centre qui a pour objectif la diplomation de tous, il est primordial de renforcer la relation que les enseignants entretiennent avec leurs élèves.

Au cours de notre travail, nous avons souligné l'importance de la place qu'occupent les relations dans la vie d'un adolescent. Alors, nous ne pouvons qu'encourager une amélioration de la relation entre les enseignants et les adolescents. Pour ce faire, les enseignants doivent apprendre à mieux connaître chacun de leurs élèves et tenir compte de l'unicité de chacun d'eux (Loiselle, 2022). Donner aux enseignants plus d'informations sur les élèves et réinvestir les plans d'intervention sont des pistes prometteuses.

De plus, les élèves qui fréquentent le centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval proviennent de différentes réalités socioculturelles puisqu'une majorité d'entre eux sont issus de l'immigration. La plupart de ces adolescents vivent des relations complexes et n'ont pas un accès facile à une relation de qualité. Il est donc nécessaire pour eux d'avoir des adultes qui les aident à construire des relations riches avec les autres et à développer des habiletés sociales. En effet, construire des relations de qualité avec d'autres adultes en dehors de propres parents est important pour un adolescent (Bowers et al., 2015).

D'ailleurs, dans leurs travaux, Archambault et al. (2023) ont montré l'importance pour un adolescent de réussir à construire une relation positive avec un adulte bienveillant. En fait, cela leur permet de communiquer ouvertement leurs besoins et leurs émotions ainsi que de se confier (Archambault et al., 2023). Les enseignants peuvent être pour eux ces adultes bienveillants avec lesquels les élèves peuvent développer une relation de confiance. Cette relation permettrait à l'élève de se sentir libre et de s'exprimer puisqu'il sait que son enseignant est là pour lui (Archambault et al., 2023). Archambault et al. (2023) ajoute que la relation de qualité qu'un adolescent peut réussir à construire avec un adulte significatif et avec ses pairs constituerait un facteur de protection pour son bien-être.

Par ailleurs, de nombreuses recherches ont mentionné que la positivité de la relation de qualité entre un élève et son enseignant est un facteur favorisant la motivation à poursuivre des apprentissages (Bowen et al., 2022). Nos résultats ont montré que les élèves ne sont pas motivés. Alors, améliorer la relation interpersonnelle dans ce milieu de formation pourrait stimuler leur motivation.

La motivation demande un certain optimisme, un certain plaisir et une satisfaction en attente d'un succès pour qu'un élève puisse s'engager activement dans ce qu'il fait (Bowen et al., 2022). Cependant, selon la perception des enseignants, les élèves du centre de qualification entrepreneuriat de Laval seraient moins motivés. En fait, l'expérience négative qu'ils ont vécue par rapport à leur incapacité de poursuivre le cheminement régulier comme les autres explique en quelque sorte leur démotivation. Raison pour laquelle, il s'avère nécessaire que les enseignants revoient leur pratique pédagogique et



proposent des activités stimulantes ou des projets décloisonnés qui favorisent les échanges entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant. En cohérence avec les besoins que les enseignants consultés ont exprimés, il faudrait leur offrir du temps pour planifier ces activités. Bandura (2012) ainsi que Eccles et al. (2015) mentionne qu'il faudrait peut-être revoir la structure pédagogique et revoir dans quelle mesure adopter une autre approche. Par exemple, tenir compte de ce que les élèves n'apprécient pas et qui ne leur donne pas la sensation d'avancer comme la répétition de mêmes choses, de mêmes travaux et de mêmes modules pourrait amener l'élève à mettre plus d'intérêts dans la tâche et augmenter le sentiment d'efficacité personnelle (Fenouillet et Masson, 2019).

Quant aux enseignants, ils doivent trouver des modes et des stratégies pour pouvoir motiver les élèves, pour faire en sorte qu'ils aiment faire ce qu'ils font et pour rendre les séances plus agréables ainsi que beaucoup plus intéressantes. Comme les enseignants consultés le suggèrent dans les résultats qui concernent leurs besoins, des espaces de collaboration pourraient être aménagés. D'ailleurs, Boisvert (2020) considère un enseignant comme étant un facteur principal de la motivation à l'école, d'où la nécessité de structurer des relations harmonieuses pour soutenir la motivation de ses élèves.

Les résultats révèlent que l'absentéisme est un comportement perturbateur, alors pour contrer ce comportement, il faut trouver des stratégies qui feront en sorte que les élèves développent un grand sens d'appartenance à l'école afin d'éviter le décrochage scolaire.

En résumé, en renforçant la relation que les enseignants entretiennent avec leurs élèves, il y aura une réduction des comportements perturbateurs. En effet, l'élève pourrait se sentir plus en confiance en présence de l'enseignant, alors il pourrait se confier à lui au lieu d'avoir des comportements inappropriés. Aussi, l'élève pourrait avoir un meilleur sens d'appartenance vis-à-vis de l'école ainsi qu'une envie de s'engager davantage et de plaire à l'enseignant. Il pourrait y avoir une réduction de l'absentéisme puisque l'élève porterait un regard plus positif sur l'école et pourrait être plus motivé à y aller. Puis, en améliorant le climat de classe, il est possible qu'il y ait moins de fatigue chez les enseignants.

De plus, une étude affirme qu'il faut saisir la réalité des adolescents et les sensibiliser quant aux impacts que la consommation de substances peut avoir sur leur vie (Brunelle et al., 2022). En sensibilisant les jeunes, ils seraient plus conscients des conséquences que pourraient avoir leurs choix sur leur vie.

En terminant, même si les enseignants consultés attribuent majoritairement les comportements perturbateurs à des facteurs internes relatifs à l'élève et sa famille, plusieurs études mettent en évidence l'influence du climat scolaire sur les comportements perturbateurs (Beaumont et Bérubé, 2022). En effet, des auteurs ont révélé qu'un environnement scolaire inadéquat (environnement scolaire non sécurisant, non motivant, etc.) est une cause des comportements perturbateurs (Beaumont et Bérubé, 2022). En fait, un élève qui n'évolue pas dans un bon climat scolaire peut petit à petit perdre le goût d'aller à l'école et ne plus être motivé (Barthélémy, 2020) tel que nous l'avons mentionné dans la section précédente.

Considérant les résultats de notre recherche, et l'objectif de l'essai, qui est de soutenir une réflexion sur la pratique professionnelle, nous allons proposer certaines pistes d'actions pour faire face aux défis qui se vivent dans ces types de contextes d'apprentissage.

#### **5.4.1 Pistes d'action en lien avec ma pratique professionnelle**

Le temps passé au centre de qualification professionnelle comme technicienne en éducation spécialisée nous a été très profitable sur le plan professionnel. En effet, nos rencontres avec les jeunes, en accompagnements et en soutien émotif, et nos observations nous ont poussés à entreprendre cette recherche. D'une part, nous voulions bien comprendre le système et l'organisation pour ce type de structure que nous trouvons différente des autres structures ou du système scolaire québécois. D'autre part, nous voulions savoir comment nous pouvions aider davantage les enseignants.

Aussi, nous avons décidé de faire ce projet afin de voir quels sont ces défis que les enseignants vivent par rapport à la gestion des comportements perturbateurs en vue d'apporter notre contribution pour aider les enseignants qui œuvrent dans ce contexte. Les résultats accueillis nous ont donné la possibilité de mieux comprendre leur point de vue.

Nous devons mentionner que nous apprécions leur courage d'avoir fait le choix de travailler dans ce contexte. En effet, notre recherche nous a fait comprendre que travailler avec ces jeunes demande de leur donner la possibilité de sentir qu'ils ont de la valeur malgré leur expérience passée, qu'ils ont besoin d'être compris, considérés et acceptés pour ce qu'ils sont, qu'il faut leur montrer de l'amour malgré leur parcours et leurs vécus, et qu'il faut aussi les encourager ainsi que les motiver. Les jeunes ont besoin des adultes bienveillants auxquels ils peuvent faire confiance et qui leur font aussi confiance. Par conséquent, nous avons compris l'importance de prêter une oreille attentive et empathique à ces jeunes qui attendent d'être acceptés, accueillis et instruits. En effet, notre recherche montre l'importance d'être à l'écoute des élèves pour mieux répondre à leur besoin.

De plus, cette expérience nous a fait comprendre la nature des difficultés que vivent les enseignants en ce qui concerne les comportements perturbateurs. Nous pouvons penser que la relation entre les élèves et les enseignants nécessite d'être améliorée dans certains cas. La relation positive semble aussi être au cœur des stratégies pour faire face aux défis tout comme la disponibilité, le soutien et les encouragements. En effet, la présence des adultes auprès de ces jeunes en formation dans des moments difficiles est nécessaire pour les encourager et les soutenir.

Ainsi, il est nécessaire que les enseignants apprennent à mieux connaître chacun de leurs élèves en tenant compte de l'unicité de chacun d'eux enfin d'améliorer et renforcer la relation entre eux et leurs élèves.

Pour finir, il est important de trouver des modes et des stratégies pour motiver les élèves, pour leur donner envie de s'engager davantage et pour les sensibiliser à la prise de conscience quant au choix qu'ils font de leur vie.

## CONCLUSION

Notre recherche avait pour objectif de décrire les défis vécus par les enseignants de la formation aux métiers semi-spécialisés (FMS) par rapport à la gestion des comportements perturbateurs en classe. Pour atteindre cet objectif, nous avons divisé notre objectif principal en trois sous-objectifs, soit décrire la nature des comportements perturbateurs rencontrés en classe par les enseignants, identifier les conséquences de ces comportements sur l'enseignement et sur l'élève ainsi que décrire les causes des comportements perturbateurs du point de vue des enseignants. Alors, nous avons pu atteindre nos trois sous-objectifs ainsi que notre objectif principal grâce à des entrevues semi-dirigées avec des enseignants du centre de qualification professionnelle et d'entrepreneuriat de Laval. Au cours de ces entrevues, nous avons constaté que les enseignants vivaient effectivement des défis par rapport à la gestion des comportements perturbateurs en classe. Nous avons d'ailleurs découvert que les enseignants définissent les comportements perturbateurs comme étant des comportements qui nuisent à l'élève qui adopte ces comportements, aux autres élèves de la classe ainsi qu'à l'enseignant. De plus, ils décrivent les comportements perturbateurs comme étant des comportements qui nuisent à l'intérêt du groupe. Aussi, les enseignants observent plus souvent les comportements tels que : l'opposition, l'agressivité, l'agitation, l'impulsivité, l'indiscipline, la passivité, l'oisiveté, la provocation et le non-respect des règles. En outre, nous avons découvert que les comportements perturbateurs ont des conséquences sur les élèves qui perturbent, sur les autres élèves du groupe ainsi que sur les enseignants. En effet, un comportement perturbateur empêche la transmission et l'acquisition de savoirs, donc il ralentit les apprentissages du groupe classe. Ensuite, nos résultats indiquent que les comportements perturbateurs sont perçus comme ayant une cause familiale, socioéconomique ou personnelle qui relève de l'élève lui-même et de ses caractéristiques. En effet, la mise en acte de ces comportements est une façon pour les élèves d'exprimer leurs besoins (besoin d'attention, de créer des liens, d'être écouté, etc.). Les enseignants ont également exprimé plusieurs besoins, par exemple d'obtenir plus d'information sur les élèves, de bénéficier de temps et de pouvoir collaborer avec leurs pairs. Les résultats de notre recherche ont révélé

l'importance de la relation entre les élèves et leur enseignant, et nous avons proposé des pistes d'action à cet égard.

Cependant, notre recherche présente certaines limites. D'abord, notre groupe de participants est de petite taille. Rencontrer plus d'enseignants, nous aurait permis de connaître plus de défis qui se vivent dans ce contexte d'apprentissage.

Ensuite, le fait que notre étude ait été effectuée dans un seul contexte constitue une limite puisque notre recherche aurait été plus complète et moins située si nous avions considéré d'autres centres de qualification où s'offre le programme FMS. Pour finir, nous ne pouvons pas être certains que les enseignants participants nous ont communiqué toutes les informations puisqu'ils peuvent avoir jugé que certaines d'entre elles n'étaient pas utiles dans le cadre de notre recherche ou parce qu'ils n'étaient pas à l'aise de parler de certains défis.

En outre, nous pensons qu'une recherche-action avec les enseignants pourrait les aider à réfléchir aux difficultés qu'ils vivent quotidiennement sur le plan de la gestion des comportements perturbateurs et à trouver, par eux-mêmes, des solutions adaptées à leur contexte.

Ainsi, nous croyons que cet essai contribuera au développement du domaine de l'éducation puisqu'il permettra de mieux comprendre certains défis auxquels les enseignants font face, leurs besoins ainsi que les besoins des élèves. Nous espérons que ces résultats auront des retombées sur la préparation ou sur l'accompagnement des enseignants qui choisissent d'exercer dans des centres de qualification professionnelle.

## RÉFÉRENCES

- Agossou, K. M. et Kouadio, K. A. (2021). Impact de l'indiscipline des élèves dans les établissements secondaires sur les résultats scolaires : cas Lycée Moderne de la ville de Guiglo (Côte d'Ivoire). *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 10(1), 34-44.
- Ajodhia-Andrews, A. et Frankel, E. (2010). Inclusive education in Guyana: A call for change. *International Journal of Special Education*, 25(1), 126-144. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890573.pdf>
- Archambault, I., Chouinard, R., Janosz, M., Marchand, A. et Pagani, L. S. (2014). *Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires* (2014-RP-179379)[Rapport de recherche]. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs\\_2013-2014\\_rapport\\_mjanosz.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_2013-2014_rapport_mjanosz.pdf)
- Archambault, K., Dupéré, V. et Macabena Perez, R. (2023). Déploiement et contribution des relations sociales au sein d'un programme parascolaire artistique conçu pour des jeunes vivant avec des difficultés socio-émotionnelles. *Revue de psychoéducation*, 52(2), 519-549. <https://doi.org/10.7202/1107456ar>
- Avramidis, E. et Wilde, A. (2011). Mixed feelings : towards a continuum of inclusive pedagogies. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(1), 83-101. <https://doi.org/10.1080/03004270903207115>
- Ayedi, H., Boudabous, J., Chérif, L., Ghribi, F., Kossentini, I. et Moalla, Y. (2018). Estime de soi chez les adolescents scolarisés. *La revue de santé scolaire et universitaire*, 9(53), 29-32. <https://www.em-consulte.com/article/1249002/resume/estime-de-soi-chez-les-adolescents-scolarises>
- Baby., A (2018). Pour un enfant, entrer à l'école, c'est aussi immigrer. Dans Ouellet, S. (dir), *Soutenir le goût de l'école : Le plaisir d'apprendre ensemble* (2<sup>e</sup> éd.). Presse de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10qqxdx.23>
- Balleux, A. (2017). Du métier exercé au métier enseigné : transition, ruptures et continuités. *Éducation permanente*, 212(3), 27-35.
- Bandura, A. (2012). Social Cognitive Theory. Dans Kruglanski, A. W., Tory Higgins, E. et Van Lange, P. A. M. (dir.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (1<sup>ère</sup> éd., vol. 1, p. 349-374). SAGE Publications Ltd.

Barthélémy, V. (2019). Dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire : raisons et retombées de la mobilisation des enseignants et des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) sur les pratiques collaboratives. *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 121-145. <https://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/502/846>

Barthélémy, V. (2020). Le dispositif de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire : ou comment repérer et accompagner le lycéen dans son parcours scolaire? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.7202/1074422ar>

Battalio, R. et Morin, J. (2004). Construing Misbehavior: The Efficacy Connection in Responding to Misbehavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 251-254. <http://dx.doi.org/10.1177/10983007040060040601>

Beaulieu-Lessard, M., Bégin, J.-Y., Couture, C., Massé, L., Plouffe-Leboeuf, T. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>

Beaulieu, G., Courville, J. et Laurier, C. (2020). Effets d'un programme d'entraînement sportif structuré sur la perception de soi des adolescents. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 215-235. <https://doi.org/10.7202/1073994ar>

Beaumont, C. et Bérubé, S. (2022). Liens entre le climat scolaire et les mauvais traitements du personnel éducatif envers les élèves dans les écoles primaires québécoises. *Revue de psychoéducation*, 51(2), 379-405. <https://doi.org/10.7202/1093468ar>

Bélisle, R. et Bourdon, S. (2016). Jeunes sans emploi et sans diplôme, aspirations scolaires et besoins de soutien. *Bulletin de l'Observatoire jeunes et société*, 13(2), 4-5.

Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. Haute école pédagogique vaud. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/4000>

Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : Le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/7022/1/D2730.pdf>

Bergeron, G., Bonvin, P., Fortier, M.-P. et Gaudreau, N. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans Bonvin, P., Duchesne, H., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.

Bergeron, L. et Rousseau, N. (2017). Le parcours de la formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 135-148. <https://doi.org/10.7202/1040808ar>

Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110-135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>

Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue- Éducation et société*, 1(89-90), 167-186. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0167>

Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>

Billett, S. (2011). *Vocational Education : Purposes, Traditions and Prospects*. Springer.

Boisvert, G. (2020). La motivation scolaire des garçons d'une classe non mixte : quel enseignement y est favorable? [Chronique]. *Formation et profession*, 28(2), 106-109. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a200>

Bowen, F., Bulut, O., Cormier, D., Girard, S., Janosz, M. et St-Amand, J. (2020). Le sentiment d'appartenance à l'école : validation d'un modèle théorique prédisant l'engagement et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves du secondaire. *Formation et profession*, 28(2), 89-105. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.530>

Bowen, F., Carpentier, G., Chouinard, R. et Roy, N. (2022). Motivation, engagement et satisfaction des besoins psychologiques en formation initiale à l'enseignement lors des premières vagues de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 76-90. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n1-06>

Bowers, E. P., Johnson, S. K., Lerner, J. V., Tirrell, J. M. et Warren, D. J. A. (2015). Youth-Adult Relationships and Positive Youth Development. Dans Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Hershberg, R. M., Hilliard, L. J., Johnson, S. K., Lerner, J. V. et Lerner, R. M. (dir.), *Promoting Positive Youth Development: Lessons from the 4-H Study* (1<sup>ère</sup> éd., p. 97-120). Springer.

Brackenreed, D. (2008). Inclusive Education : Identifying Teachers' Perceived Stressors in Inclusive Classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147. <https://doi.org/10.5206/eei.v18i3.7630>



Bradshaw, C. P., Cash, A. H., Debnam, K. J., O'Brennan, L. et Pas, E. T. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools : Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition. *Journal of School Psychology, 53*(2), 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.12.005>

Brunelle, N., Dufour, M., Lacharité-Young, E., Leclerc, D., Rousseau, M. et Tremblay, J. (2022). Drogues et violence chez les adolescents et les adolescentes d'écoles secondaires québécoises. *Drogues, santé et société, 20*(2), 77-102. <https://doi.org/10.7202/1095347ar>

Caldwell, J., Chabot, M., Clément, M.-È., Esposito, T., Hélie, S., Précourt, S., Saint Girons, M. et Trocmé, N. (2022). L'environnement social et les familles vulnérables : une étude longitudinale à multiniveau sur l'intervention récurrente en protection de la jeunesse. *Revue de psychoéducation, 51*(3), 75-103. <https://doi.org/10.7202/1093880ar>

Cauvier, J. et Desmarais, D. (2019). Parcours de jeunes en difficulté et lien sociaux. *Éducation et francophonie, 47*(1), 115-130. <https://doi.org/10.7202/1060850ar>

Chevalier-Pomerleau, A., Denault, A.-S., Ghassemi-Bakhtiari, N., Philippe, F. L., Poulin, F. et Thuot-Jolicoeur, A. (2023). La participation à des activités parascolaires à l'adolescence : l'importance de la motivation autonome. *Revue de psychoéducation, 52*(2), 426-457. <https://doi.org/10.7202/1107453ar>

Clément, M.-È., Khelifaoui, I., Lavergne, C., Lessard, G. et Lévesque, S. (2020). Regard des adolescents sur la violence conjugale complexifiée par des difficultés liées à la consommation et à la santé mentale des parents. *Revue de psychoéducation, 49*(1), 5-26. <https://doi.org/10.7202/1070055ar>

Clunies-Ross, P., Kienhuis, M. et Little, E. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>

Collerette, P. et Robertson, A. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(3), 687-707. <https://doi.org/10.7202/013915ar>

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2023). *Les droits des élèves HDAA*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/vos-droits/qu-est-ce-que/les-droits-des-eleves-hdaa>

Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Rapport annuel de gestion 2019-2020*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/09/50-0801-RA-2019-2020.pdf>

Cook, M., Maltais, D. et Mansour, A. (2021). Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit. *Éducation et francophonie*, 49(1), 95-111). <https://doi.org/10.7202/1077003ar>

Datus, K., Lafortune, G. et Prosper, M.-R. (2020). Défis de réussite et enjeux de prise en compte de la diversité au collégial : expériences d'étudiant\*es d'origine haïtienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 14-38. <https://doi.org/10.7202/1073717ar>

Decelles, S. et Trudel, L. (2022). La gestion de classe : une tâche complexe à maîtriser. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 5. <https://doi.org/10.7202/1097614ar>

Déry, M., Goodfellow, M., Lapalme, M. et Lemieux, A. (2017). Caractéristiques individuelles et familiales associées à la persistance des troubles du comportement perturbateur chez les enfants. *Enfance en difficulté*, 5, 25-54. <https://doi.org/10.7202/1043353ar>

Desbiens, J.-F., Petiot, O. et Visioli, J. (2015). Perceptions d'enseignants du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en situation de classe. *Revue française de pédagogie*, 193, 41-56. <https://doi.org/10.4000/rfp.4886>

Dishion, T. J. et Patterson, G. R. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. Dans D. Cicchetti et D. Cohen (dir.), *Developmental Psychopathology : Risk, Disorder and Adaptation* (2<sup>e</sup> éd., vol. 3, p. 503-541). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch13>

Dubuc, V. (2022). Quand le cœur a ses raisons. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 64-66. <https://doi.org/10.7202/1097631ar>

Dufour, F. et Léveillé, C.-J. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532. <https://doi.org/10.7202/032012ar>

Dupras, G. (2012). *L'importance des conditions de l'estime de soi à l'adolescence pour le bien-être psychologique des jeunes et le rôle du soutien social perçu* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/4642/1/D2264.pdf>

Dupré, M.-P. et Véronneau, M.-H. (2023). Rejet parental et anxiété à l'adolescence : effets modérateurs de la popularité et de l'acceptation par les pairs. *Revue de psychoéducation*, 52(1), 44-69. <https://doi.org/10.7202/1099287ar>

Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Schiefele, U., Simpkins, S., Roeser, R. W. et Wigfield, A. (2015). Development of achievement motivation and engagement. Dans Lamb, M. E. et Lerner, R. M. (dir.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7<sup>e</sup> éd., vol. 3, p. 657-700). Wiley.

Espinosa, G., Rousseau, N et St-Vincent, L.-A. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12(2-3), 222-240. <https://doi.org/10.7202/1097146ar>

Fenouillet, F. et Masson, J. (2019). Étude des déterminants motivationnels du bien-être scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 26-46. <https://doi.org/10.7202/1069639ar>

Ferris, G. J., Germer, K. A., Giroux, L. N., Kaplan, L. M., Lane, K. L., Markham, E. H. et Oakes, W. P. (2011). A function-based intervention to increase a second-grade student's on-task behavior in a general education classroom. *Beyond Behavior*, 20(3), 19-30.

Fortier, M.-P. et Prochnow, J. (2018). Quality of school life : Listening to and learning from teens. Dans Berman, J. et MacArthur, J. (dir), *Student Perspectives on School – Informing Inclusive Practice* (p. 147-161). Brill Sense. [https://doi.org/10.1163/9789463512459\\_009](https://doi.org/10.1163/9789463512459_009)

Fortin, A., Fortin, L., Hébert, M. et Paradis, A. (2022). Victimization dans les relations amoureuses et estime de soi à l'adolescence : le rôle modérateur du sexe et du statut relationnel. *Revue de psychoéducation*, 51(2), 333-350. <https://doi.org/10.7202/1093466ar>

Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. <https://doi.org/10.7202/032005ar>

Fortin, L., Lessard, A., Poirier, M. et Yergeau, É. (2013). La perception de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.7202/1025761ar>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.

Fournier, H., Marion, C., Paquin, S., Rousseau, N. et Tétreault, K. (2016). Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 127-150. <https://doi.org/10.7202/1040666ar>

Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2012). Les dimensions de la gestion de la classe centrée sur la personne. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 1(15), 34-47. <https://doi.org/10.3917/acp.015.0034>

Friborg, O., Trafimow, D., Verplanken, B., Wang, C. E. et Woolf, K. (2007). Mental habits : Metacognitive reflection on negative self-thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(3), 526-541. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.3.526>

Gaudreau, N., Massé, L., Nadeau, M.-F., Picher, M.-J. et Verret, C. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3236>

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'université du Québec.

Gauthier, C. et Martineau, S. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>

Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school : voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x>

Guenouni Hassani, R. et Kanouté, F. (2023). Points de vue de jeunes musulmans issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109676ar>

Guillet-Descas, E. et Lentillon-Kaestner, V. (2019). Burn-out et engagement chez les enseignants du secondaire : Un comparaiison femmes/hommes selon le contexte d'enseignement. *Éducation & formations : L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif*, 4(99), 71-86. <https://shs.hal.science/halshs-02199846v1/document>

Haag, P. et Martin, M. (2023). Bonheur d'enseigner et bonheur d'apprendre : quels liens? *Phronesis*, 12(2-3), 150-165. <https://doi.org/10.7202/1097142ar>

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.

Holgado, O. (2019). Les enseignants de la formation professionnelle : leur travail, leur réalité. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3995>

Jadhav, P. et Singh, A. P. (2024). *L'échantillonnage raisonné : Un outil pour la sélection des informateurs*. QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/fr/echantillonnage-raisonne-3/#:~:text=L%27echantillonnage%20raisonné%20est%20une,jugement%20ou%20échantillon%20d'experts>

Jaillet, A., Jeannin, L. et Mabilon-Bonfils, B. (2023). Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur? *Phronesis*, 12(2-3), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1097133ar>

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127. [https://www.researchgate.net/profile/Michel-Janosz/publication/228643494\\_L%27abandon\\_scolaire\\_chez\\_les\\_adolescents\\_perspective\\_nord-americaine/links/5490c0b00cf2d1800d87c182/Labandon-scolaire-chez-les-adolescents-perspective-nord-americaine.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michel-Janosz/publication/228643494_L%27abandon_scolaire_chez_les_adolescents_perspective_nord-americaine/links/5490c0b00cf2d1800d87c182/Labandon-scolaire-chez-les-adolescents-perspective-nord-americaine.pdf)

Jarlégan, A., Tazouti, Y. et Tschomodanov, V. (2018). Quels liens entre l'anxiété sociale et l'estime de soi à l'adolescence? *Mesure et évaluation en éducation*, 41(3), 59-86. <https://doi.org/10.7202/1065165ar>

Jellab, A. (2005). Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes. *Sociologie du travail*, 47(4), 502-517. <https://doi.org/10.4000/sdt.27186>

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2019). Récits d'expériences de jeunes issus de l'immigration en situation de décrochage : quand l'école « ne marche pas » ou est un bad trip. *Éducation et francophonie*, 47(1), 131-148. <https://doi.org/10.7202/1060851ar>

Kanouté, F. et Lafortune, G. (dir.) (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante : les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Presses de l'Université de Montréal.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2011). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). ERPI.

L'observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2021). *Nombre et taux d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) au préscolaire, au primaire et au secondaire, Abitibi-Témiscamingue et Québec, 2017-2018 à 2019-2020*. L'observation de l'Abitibi-Témiscamingue. <https://www.observat.qc.ca/tableaux-statistiques/education/nombre-et-taux-deleves-handicapes-ou-en-difficulte-dadaptation-ou-dapprentissage-ehdaa-au-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire-abitibi-temiscamingue-et-quebec-2017-2018-a-2019-2020#.Y-tIS3pO3U>

Lagacé Leblanc, J., Massé, L. et Plourde, C. (2020). Influence de la consommation de substances psychoactives sur le fonctionnement adaptatif des étudiants du postsecondaire présentant un TDAH. *Drogues, santé et société*, 18(2), 95-119. <https://doi.org/10.7202/1075336ar>

Langlois-Pelletier, N., Massé, L et Verret, C. (2020). Facteurs de risque et de protection de l'anxiété de performance des élèves athlètes adolescents : une revue narrative. *Revue de psychoéducation*, 49(2), 237-257. <https://doi.org/10.7202/1073995ar>

Lemieux, M., Matte-Landry, A., Métivier, A.-A., Rouillier, A.-M., St-Pierre, M. et Tarabulsy, G. (2022). Milieux de vie des petits citadins : perspectives de personnes influentes sur les facteurs environnementaux en lien avec le développement des jeunes enfants et le bien-être des familles. *Revue de psychoéducation*, 51(3), 7-31. <https://doi.org/10.7202/1093877ar>

Lemire, V., Mamprin, C., Papazian-Zohrabian, G. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post- migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 101-116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>

Loiselle, S. (2022). Mieux connaître ses élèves favorise une bonne gestion de classe. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 12-13. <https://doi.org/10.7202/1097616ar>

Loton Bidal, M.-P. (2023). Le bien-être à l'école, une question de santé nécessaire pour s'épanouir. *Phronesis*, 12(2-3), 184-208. <https://doi.org/10.7202/1097144ar>

Lourenço, A. A., Monteiro, A. P. et Valente, S. (2018). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>

Maillard, D., Merlin, F., Olaria, M. et Rouaud, P. (2016). «Tous» mobilisés contre le décrochage scolaire : variations autour d'un mot d'ordre national. *Bref du Céreq*, 345. <https://eduscol.education.fr/document/18769/download>

Mainhard, T. et Montuoro, P. (2017). An investigation of the mechanism underlying teacher aggression: Testing I<sup>3</sup> theory and the general aggression model. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 497-517. <https://doi.org/10.1111/bjep.12161>

Martyn, M., Trotman, D. et Tucker, S. (2015). Understanding problematic pupil behaviour : perceptions of pupils and behaviour coordinators on secondary school exclusion in an English city. *Educational Research*, 57(3), 237-253. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056643>

Merri, M. et Numa-Bocage, L. (2019). Entre décrochage(s) et raccrochages(s) scolaires : paroles de jeunes et mises en récit. *Éducation et francophonie*, 47(1), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1060844ar>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2019). *Loi sur l'instruction publique* Québec : Gouvernement du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2023). *Taux de diplomation et de qualification par cohorte de nouveaux inscrits au secondaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-diplomation-et-de-qualification-par-cohorte-de-nouveaux-inscrits-au-secondaire/>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social. (2014). *Tous mobilisés pour vaincre le décrochage scolaire*. République Française. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/45522/tous-mobilises-pour-vaincre-le-decrochage-scolaire-dossier-de-presentation-vendredi-21-novembre-2014?lg=fr-FR>

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14\\_00479\\_cadre\\_intervention\\_eleves\\_difficultes\\_comportement.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme de formation de l'École québécoise : Parcours de formation axée sur l'emploi*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/PFEQ\\_Chap\\_05.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/PFEQ_Chap_05.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle. Parcours de formation axée sur l'emploi.* Québec : Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1787890?docref=O0WYndzntPN Oz3ZyRsQIgA>

Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire.* Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_comp/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/politi00F_2.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, Les compétences professionnelles.* Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2021). *Rapport annuel 2020-2021.* Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEQ\\_RAG\\_2020-2021.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEQ_RAG_2020-2021.pdf)

Ministère de l'Éducation. (2022). *Rapport annuel de gestion 2021-2022.* Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEQ\\_RAG\\_2021-2022.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-annuel-de-gestion/MEQ_RAG_2021-2022.pdf)

Mucchielli, A. et Paillé, P. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

Mucchielli, A. et Paillé, P. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

Mucchielli, A. et Paillé, P. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.

Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction : A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>

O'Neill, S. C. et Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy : A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261-299. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.545344>

Ollivier, C. et Paltrinieri, L. (2013). De la responsabilité individuelle au « vivre ensemble » : une recherche-action sur la sanction à l'école. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 35-56. <https://doi.org/10.7202/1018400ar>



Putman, S. M. (2012). Investigating Teacher Efficacy : Comparing Preservice and Inservice Teachers with Different Levels of Experience. *Action in Teacher Education*, 34(1), 26-40. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.642285>

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, P. (2017). Cheminement scolaire d'élèves en difficulté adaptation ou d'apprentissage en enseignement secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30. <https://www.jstor.org/stable/90010112>

# APPENDICE A

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT pour [indiquer à qui s'adresse le formulaire]

**Titre du projet de recherche :**  
[...]

Les défis vécus par des enseignants de la formation aux métiers semi-spécialisés dans la gestion des comportements perturbateurs

**Mené par :**

Ntabala Ngalula Madeleine  
Science de l'éducation  
Maîtrise en éducation  
(profil sans mémoire) (3702)

**Sous la direction de :**

Professeure Geneviève Bergeron. Département de science de l'éducation

#### Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les défis vécus par des enseignants de la formation aux métiers semi-spécialisés dans la gestion des comportements perturbateurs, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

## Résumé et objectif(s) du projet de recherche

Considérant que la gestion des comportements perturbateurs fait partie de la tâche d'un enseignant et qu'un bon climat de classe est primordial à l'apprentissage, les défis qu'occasionnent les manifestations de comportements perturbateurs doivent être un objet de recherche bien documenté en science de l'éducation.

C'est pourquoi l'objectif général de ce projet d'essai est de décrire les défis vécus par les enseignants de la formation aux métiers semi-spécialisés (FMS) par rapport à la gestion des comportements perturbateurs en classe et d'identifier leurs besoins.

Pour ce faire, nous avons divisé l'objectif général en trois sous-objectifs : Décrire la nature des comportements perturbateurs rencontrés en classe par les enseignants ; identifier les conséquences de ces comportements sur l'enseignement et sur les comportements des autres élèves (attitudes et apprentissage) et sur l'élève ; décrire les causes des comportements perturbateurs manifestés en classe du point de vue des enseignants.

### Nature et durée de la participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à un entretien individuel de 45 minutes qui aura lieu en dehors de vos heures de travail, sur la plate-forme zoom. Notre entretien sera enregistré pour nous permettre de récupérer toutes les données.

### Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 45 minutes demeure le seul inconvénient.

Il est possible que le fait de raconter votre expérience [ou de répondre aux questions qui vous sont posées] suscite chez vous certains inconforts. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur. Celui-ci pourra vous guider vers une ressource psychologique en mesure de vous aider.

### Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de défis vécus par des enseignants de la formation aux métiers semi-spécialisés est le seul bénéfice prévu à votre participation.

### Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en utilisant un nom fictif.

Les données recueillies seront conservées sur un espace cloud sécurisé de l'Université du Québec à Trois-Rivières (One Drive). L'ordinateur personnel de l'étudiante et les données seront protégés par un mot de passe. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse et sa directrice de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites en février 2024 après la fin du travail de recherche d'essai terminé en les effaçant à l'aide d'un logiciel de destruction de données. Les données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Dans le cas d'un retrait de votre part, nous supprimerons vos propos lors de l'entretien

Le consentement donné pour participer au projet ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Madame Ngalula Madeleine  
[ngalula.madeleine.ntabala@uqtr.ca](mailto:ngalula.madeleine.ntabala@uqtr.ca)

**Surveillance des aspects éthiques de la recherche**

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-23-298-07.08 a été émis le 14 juin 2023.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, veuillez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique à [cereh@uqtr.ca](mailto:cereh@uqtr.ca).

## CONSENTEMENT

### Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Ntabala Ngalula Madeleine m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

### Consentement du participant

Je, [nom du participant], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet **Les défis vécus par des enseignants de la formation aux métiers sémi-spécialisés**. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je consens à être enregistré

### J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

**Résultats de la recherche**

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant février 2024. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse :

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur.

## **APPENDICE B**

### **GUIDE D'ENTREVUE**

#### **PROCOLE D'ENTREVUE POUR LES ENSEIGNANTS SUR LES DÉFIS VÉCUS PAR DES ENSEIGNANTS DE LA FORMATION AUX MÉTIERS SEMI- SPÉCIALISÉS DANS LA GESTION DES COMPORTEMENTS PERTURBATEURS**

Durée : 90 minutes

Participants : groupe d'enseignants de la formation aux métiers spécialisés FMS

1. Comment définiriez-vous un comportement perturbateur ?

2. Quels sont les comportements perturbateurs que vous observez le plus souvent en classe ?

Pourriez-vous donner des exemples de situations que vous vivez ?

3. Quelles sont les conséquences de ces comportements perturbateurs ?

- Sur votre enseignement
- Sur les apprentissages
- Sur les attitudes des autres élèves
- Sur d'autres dimensions ?

5. Selon vous, quelles sont les causes de ces comportements perturbateurs en classe ?

Quelles sont les principales fonctions de ces comportements ?

6. Pour composer avec ces comportements au quotidien, de quoi pensez-vous avoir besoin ? Qu'est-ce qui vous aiderait ?

# APPENDICE C

## CERTIFICAT ÉTHIQUE



4343

### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** Les défis vécus par des enseignants de la formation aux métiers sémi-spécialisés

**Chercheur(s) :** Ngalula Madeleine Ntabala  
Département des sciences de l'éducation

**Organisme(s) :** Aucun financement

**N° DU CERTIFICAT :** CER-23-298-07.08

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 14 juin 2023 au 14 juin 2024

#### **En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :**

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc  
**Président du comité**

Fanny Longpré  
**Secrétaire du comité**

*Décanat de la recherche et de la création*

**Date d'émission :** 14 juin 2023