
Les comportements problématiques des élèves : points de vue et interventions



Michèle Rolland

*Professeure en Techniques de travail social
Cégep du Vieux Montréal*



Louise Langevin

*Professeure en éducation
Université du Québec à Montréal*

LA SITUATION DANS LES CÉGEPS

L'enseignement dans un cégep nécessite parfois des interventions auprès d'élèves qui présentent des comportements problématiques accompagnés ou non d'agressivité et, parfois, de situations de détresse. Mais qu'en est-il au juste de ces comportements problématiques et des interventions à effectuer ? À la différence des ordres du primaire et du secondaire qui ont fait l'objet de nombreuses études, on connaît peu la situation au collégial. Sur ce plan, diverses hypothèses ont pourtant été avancées pour expliquer les comportements problématiques des cégépiens* en difficulté, dont le laxisme dans leur éducation qui engendrerait le phénomène des « enfants rois », le trop grand nombre d'heures travaillées à l'extérieur au détriment de l'investissement dans les études, le manque de motivation, etc. Ces propos dénotent une préoccupation certaine chez un nombre croissant de professeurs et d'intervenants dans les cégeps. Réfléchir aux comportements problématiques et aux interventions qui y sont adaptées oblige à reconnaître la place prépondérante des valeurs qui influencent les perceptions que le professeur se fait des comportements acceptables ou non et, donc, des interventions à appliquer. Ces comportements peuvent justifier des interventions que les professeurs doivent être en mesure d'appliquer.

* Étant donné le grand nombre d'occurrences du terme « professeur », ce texte n'est pas féminisé.

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer les attitudes des professeurs face aux problèmes de leurs élèves (Dunkin et Barnes, 1986). Certains sont liés à l'histoire personnelle : l'impact de leur propre histoire ou de leurs antécédents comme élève, leur personnalité. D'autres sont liés à la profession : leur formation de professeur et de chercheur, le type d'élèves à qui ils enseignent (le sexe, l'origine ethnique), le degré d'attention étudiante pendant les cours et l'évaluation reçue des élèves. Enfin, d'autres facteurs sont liés au contexte : la dimension du collège, le type de collège, la philosophie de la discipline appliquée et la culture sociale en vigueur et, enfin, le type de programme enseigné. Nonobstant la méthode d'enseignement utilisée, ces différents facteurs influencent les façons d'intervenir des professeurs et, conséquemment, les comportements des élèves, puisque toute communication se produit de façon interactive.

CE QUE RÉVÈLE LA DOCUMENTATION QUÉBÉCOISE

Au Québec, le sous-comité des conseillers juridiques de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) a rédigé un rapport sur la question, *L'Université et le comportement déviant ou perturbateur* (1993). Romano (1993) et Goulet (1993) seraient parmi les premiers à avoir amorcé une réflexion sur la discipline au collégial. Goulet (1993) a proposé une réflexion sur l'indiscipline observée chez des élèves de cégep. Pour sa part, Romano (1993) a souligné l'importance du choix des règles par les professeurs en fonction du style personnel de gestion et du genre d'élèves

visés par ces règles, lesquelles doivent être formulées le plus tôt possible dans le trimestre. Cette stratégie revêt un double effet : arrêter le comportement perturbateur et envoyer aux autres élèves le signal que ce comportement n'est pas toléré, signal nommé « l'effet d'onde » par Kounin (1970, dans Romano, 1993). Par la suite, Barbeau *et al.* (1997) ont suggéré un code de fonctionnement favorable à un environnement pédagogique paisible et ordonné. Ce code doit être élaboré à partir de règles de fonctionnement adaptées au contexte, formulées de façon positive, axées sur des aspects généraux (le savoir-être), peu nombreuses et claires. L'approche disciplinaire de nature préventive y est prônée, c'est-à-dire que « [...] le but de la règle n'est pas de restreindre la liberté individuelle, mais de prévenir des problèmes disciplinaires » (p. 51) et, pour y parvenir, il faut donner aux élèves la responsabilité de la règle pour qu'ils assument ainsi les conséquences de leurs actes.

CE QU'EN DISENT LES ANGLO-SAXONS

Un certain nombre d'États américains ont statué sur les règlements à observer sur les campus universitaires et qui doivent tenir compte des lois en vigueur dans ces États. Lamb (1992) a mené des études sur les services offerts aux élèves présentant des problèmes de santé mentale ainsi qu'aux membres du personnel des facultés d'universités américaines pour les aider à gérer ces cas. Un livre a été publié (Dannells, 1997) sur l'évolution de la discipline en enseignement supérieur adaptée à la conduite des élèves sur les campus américains. L'auteur y pose des questions sur le rôle que les collèges et les universités devraient exercer concernant la discipline étudiante. Il constate des changements dans les comportements problématiques des élèves, dont notamment la présence de crimes sur les campus, la manifestation de propos haineux, l'usage de drogues et d'alcool. Face à ces réalités, Dannells considère que les institutions doivent clarifier leurs valeurs et assumer leur leadership pour intégrer la discipline dans les programmes avec une approche humaniste basée sur la justice et l'honnêteté. Cet auteur attribue l'augmentation des problèmes au changement de l'âge de la majorité (de 21 à 18 ans), au pourcentage d'élèves plus jeunes inscrits à temps plein et plus âgés inscrits à temps partiel, et au fait que les élèves sont issus de milieux sociaux, économiques et culturels beaucoup plus diversifiés qu'avant. Les collèges et les universités doivent donc apprendre à composer avec des clientèles étudiantes hétérogènes.

*Les institutions doivent clarifier leurs valeurs
et assumer leur leadership pour intégrer
la discipline dans les programmes
avec une approche humaniste
basée sur la justice et l'honnêteté.*

QUELQUES CLASSIFICATIONS DES COMPORTEMENTS PROBLÉMATIQUES

Dans les cégeps

Dans les cégeps, on a tenté de bien circonscrire les comportements des élèves qui causent problème. Voici, à titre d'illustration, des listes de comportements problématiques qui ont été identifiés dans les cégeps du Vieux Montréal, de Sainte-Foy et d'Ahuntsic, ainsi qu'une liste établie par François Meloche, un professeur du cégep de Saint-Jérôme qui donne de la formation sur le sujet dans le réseau collégial.

Il y a quelques années déjà, les professeurs d'un département du cégep du Vieux Montréal ont classé les comportements problématiques sous deux volets : les comportements violents, agressifs et illégaux, et les difficultés personnelles allant des problèmes sévères de toxicomanie et d'alcoolisme à d'autres comportements limitant la capacité d'entrer en relation ou de vivre en santé. Au service de psychologie du cégep de Sainte-Foy, onze comportements ont été identifiés : agressivité verbale, actes violents, perte de contact avec la réalité, méfiance, dépression, anxiété, passivité ou exigence démesurée, attachement excessif, timidité, perfectionnisme et tendance suicidaire. Au service de psychologie du collège Ahuntsic, on a traduit un guide, initialement publié à l'Université de San Diego, qui reprend essentiellement les mêmes catégories énumérées ci-haut, tout en spécifiant divers signaux de détresse : manque de concentration, inquiétude persistante, isolement social, irritabilité croissante, comportement bizarre, cours et rendez-vous manqués, procrastination, comportement dangereux, agitation, etc.

François Meloche s'est intéressé aux comportements qui relèvent de la gestion de la classe au quotidien et il a élaboré une classification à partir de trois thèmes : le respect, la pédagogie et l'évaluation. En lien avec le respect, il inclut la présence avec un baladeur, les retards systématiques, les déplacements ou les sorties sans raison, la position relâchée ou endormie, le placotage avec un autre élève, tout ce qui concerne la remise en question de l'autorité du professeur en classe. Sous le thème de la pédagogie, Meloche inscrit les attitudes arrogantes, les refus de faire les exercices ou les consignes, l'absence de collaboration dans le travail d'équipe, la contestation régulière des théories sans les connaître, la monopolisation des échanges, les questions sans rapport au contenu, etc. Le thème de l'évaluation comprend les retards dans les travaux, les absences lors de remise de travaux ou lors des examens, les négociations excessives et les réactions démesurées face aux exigences dans les travaux. Bref, cette énumération couvre un large éventail des comportements irritants que les professeurs doivent affronter plus ou moins fréquemment dans leur enseignement.

Aux États-Unis

D'autres listes de comportements problématiques des élèves dans des degrés équivalant au collégial ont été établies aux États-Unis. Par exemple, les « Classroom incivilities », de Boice (1996), font référence aux cas des élèves qui parlent entre eux, qui arrivent en retard et quittent la classe avant la fin du cours, qui dérangent volontairement, qui refusent de participer, qui arrivent sans préparation aux cours et qui dérangent le professeur et les autres élèves. Anderson *et al.* (1992) ont recensé trois types de mauvaise conduite : les comportements violents qui contreviennent aux normes et aux standards de l'université et du département ; les comportements illégaux qui se manifestent même en dehors de l'université ; les comportements inappropriés de certains élèves envers d'autres personnes, variables selon le contexte social.

QUELQUES CLASSIFICATIONS D'INTERVENTIONS

Nous présentons dans les paragraphes suivants quelques classifications d'interventions au sujet des comportements des élèves qui causent problème.

Charles (1997) a identifié trois types de mesures qu'il considère d'égale importance, soit :

1. *Les mesures préventives* : Rendre le programme scolaire aussi utile et attrayant que possible ; demeurer l'autorité suprême dans la classe ; élaborer conjointement avec les élèves des règles appropriées de conduite dans la classe.
2. *Les mesures de soutien* : Faire signe à l'élève ayant besoin de soutien ; employer la proximité physique lorsque les gestes sont inefficaces ; manifester de l'intérêt pour le travail des élèves ; avoir recours à l'humour lorsque les élèves commencent à se fatiguer ; exiger que les élèves se conduisent bien.
3. *Les mesures correctives* : Mettre fin au comportement inapproprié ; appliquer une conséquence appropriée au mauvais comportement ; faire preuve de cohérence ; réorienter les comportements inappropriés de manière positive. (p. 277-279)

Legault (2001) a constaté, à travers une analyse des différentes approches d'intervention, que « L'approche privilégiée pour tenter de résoudre un problème de discipline n'est pas toujours exclusive. » (p. 39) Il a qualifié cette nouvelle tendance d'interactionnaliste, qu'il situe entre le courant interventionniste de type behavioriste et le courant non interventionniste de type humaniste. Cette approche interactionnaliste mise sur la responsabilisation de l'élève face à ses actes, c'est-à-dire que, tout en respectant la liberté d'action de l'élève, il est nécessaire d'indiquer des limites à ce dernier et de l'aider dans sa recherche de solutions. Même en regard des cégépiens qu'on qualifie parfois de « adulescents », les besoins d'autonomie et

de contrôle demeurent encore bien présents et, conséquemment, les nécessaires ajustements des professeurs en regard de leur rôle restent pertinents.

DES INTERVENTIONS APPLIQUÉES DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ÉDUCATION

Dans les universités québécoises

La Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ, 1993) a mis de l'avant la prévention et la promotion de la sécurité dans un rapport qui préconisait, entre autres, une évaluation continue des mesures de sécurité existantes, un plan d'action en cas d'urgence, la sensibilisation de la population universitaire et la mise en place de ressources (personnes et services).

Dans les cégeps

Il faut rappeler ici que les gestionnaires de cégep ont été invités, en mai 2001 par la Fédération des cégeps, à une session de perfectionnement intitulée *La gestion de la violence, un défi pour les gestionnaires de cégep*. Il est précisé dans la lettre d'invitation à cette session que la violence devient une question de plus en plus préoccupante pour les gestionnaires de collège, notamment parce qu'elle produit des effets néfastes pour les élèves, les employés et les établissements d'enseignement.

La connaissance des comportements problématiques et des symptômes qui leur sont associés permet de dépister les élèves présentant de la détresse émotionnelle et d'adopter une attitude préventive. Par exemple, le service de santé du cégep André-Laurendeau a défini un protocole d'intervention en situation de crise (agression, violence, etc.), qui identifie les précautions à prendre (porte ouverte) et l'attitude à adopter (calme, écoute, diversion, accompagnement, etc.) selon le cas. Un protocole d'intervention est également proposé face au suicide, au cégep du Vieux Montréal. Un document, soit le *Guide d'intervention du personnel auprès d'un élève avec des difficultés émotionnelles*, a été distribué à tous les départements du cégep de Sainte-Foy et aux services aux élèves et il reprend essentiellement les mêmes interventions que celles que nous retrouvons dans le guide du cégep André-Laurendeau. Le cégep entend aussi élaborer une grille permettant l'identification des indices précurseurs de comportements problématiques et un guide des types d'intervention à conseiller pour désamorcer une situation critique et ainsi prévenir une escalade. Au cégep du Vieux Montréal, une approche par comité de niveau a été instaurée dans quelques départements pour aider à résoudre les cas d'élèves à problèmes. Dans ces trois comités correspondant chacun à un niveau d'étude, les professeurs partagent leurs perceptions et leurs questionnements sur les comportements de certains élèves, essaient d'identifier des pistes d'intervention et s'entendent sur le suivi à faire.

François Meloche souligne que la discrétion et la rapidité de l'intervention évitent de perturber le déroulement du cours. La constance dans la gestion disciplinaire prévient bien des dérapages. Le rapport de force est à éviter et la dignité de l'élève doit être préservée. Toujours selon Meloche, des précautions sont à prendre lors d'une rencontre individuelle : assurer la confidentialité sauf s'il y a une entente claire ; dissocier le jugement sur le comportement du jugement sur l'individu ; toujours revenir aux faits ; éviter l'argumentation et ne pas accepter d'excuses ; amener l'élève à juger lui-même sa conduite ; s'entendre sur un changement concret et faire un suivi. Si la situation se poursuit, il faut alors déterminer une procédure spéciale avec l'aide de son département.

*La constance dans la gestion disciplinaire
prévient bien des dérapages.
Le rapport de force est à éviter et
la dignité de l'élève doit être préservée.
[Il faut aussi] dissocier le jugement sur
le comportement du jugement sur l'individu ;
toujours revenir aux faits ; éviter l'argumen-
tation et ne pas accepter d'excuses ;
amener l'élève à juger lui-même sa conduite ;
s'entendre sur un changement concret
et faire un suivi.*

UNE RECHERCHE SUR LES PERCEPTIONS DES PROFESSEURS À PROPOS DES COMPORTEMENTS DE LEURS ÉLÈVES

L'objectif général de notre recherche consistait à cerner les perceptions d'un groupe de professeurs de cégep sur les comportements problématiques de leurs élèves et leurs interventions, ainsi que leurs besoins à cet égard. Dans cette recherche exploratoire, nous avons mené des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de trois professeurs et auprès d'un *focus group* de cinq autres professeurs. Ce groupe centré offre un cadre formel et structuré, diminue les biais du chercheur et permet aux participants d'approfondir leurs perceptions au contact de celles des autres. Les données propres à chaque participant et celles qui leur sont communes ont été mises en relief pour l'analyse et la synthèse. Pour valider la synthèse des données, nous l'avons présentée à chacune des personnes rencontrées afin qu'elle en vérifie la justesse. Ainsi, les critères de crédibilité de la recherche qualitative ont été respectés (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

LES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

L'interprétation des résultats a permis d'identifier trois types d'incidents critiques, onze causes incriminées et des besoins en regard des collègues, du département et du cégep.

Les types d'incidents critiques

Les incidents critiques relatés étaient reliés soit à des situations courantes de gestion de classe, soit à des problèmes de personnalité, soit à des situations de détresse. Dans les situations de gestion de classe, les répondants mentionnent les problèmes courants, notamment les retards, le bavardage, la procrastination, etc. Dans les situations liées à la personnalité, on retrouve le manque de respect envers le professeur, le refus de son autorité, les rébellions, les tenues vestimentaires inconvenantes et les désordres alimentaires, le manque autocritique, l'abus de pouvoir, le manque d'autonomie et de motivation et le refus de s'impliquer en supervision de stage. Les situations de détresse impliquent les cas de fragilité émotionnelle, de décompensation, de dépression, de suicide et d'anxiété ainsi que les problèmes conjugaux, familiaux et financiers.

Les causes à l'origine des problèmes

Les professeurs rencontrés ont identifié onze causes susceptibles d'expliquer ces comportements : les difficultés d'apprentissage et la faible motivation ; l'âge des élèves ; la crise des valeurs et les repères sociaux brouillés ; les situations de vie difficile, l'absence de soutien moral, affectif et financier ; les problèmes de santé mentale et l'isolement ; le refus de l'autorité ; le discours sur la réussite ; le laxisme et les lacunes dans l'éducation de certains élèves ; l'importance du travail rémunéré ; les attentes à l'égard des professeurs et les ratés des mécanismes d'admission.

Les interventions des professeurs

Les professeurs interviewés devaient décrire leurs interventions lors des incidents critiques qu'ils relataient ainsi que les principes ayant guidé ces interventions. Les interventions individuelles comprennent l'intervention préventive et graduelle, le dépistage d'élèves suicidaires, l'intervention et la référence d'élèves en crise et les contacts téléphoniques avec les parents dans les situations d'extrême urgence. Différents principes sont invoqués par les professeurs : évitement de l'affrontement, recours à l'humour, rapidité d'intervention pour les élèves en détresse, confidentialité, maintien d'un bon climat de classe, respect de l'autonomie, approche positive, personnalisée, aidante et respectueuse, questionnement des choix et des priorités de l'élève en difficulté. Les interventions de groupe incluent la prévention d'une détérioration du climat de la classe et des communications interactives claires. Encore là, le principe de ne pas attaquer de front est souligné. La transparence et l'authenticité guident les interventions face au groupe. Enfin,

ajoutent certains, il faut être documenté et bien en possession d'arguments solides pour faire face à une classe qui risque de basculer dans le négativisme. Les interventions en comités de niveau et en comité spécial sont réservées aux élèves très agressifs ou qui ne réagissent pas aux interventions individuelles et de groupe. Il s'agit donc d'un deuxième recours après les autres interventions. Les principes qui guident les professeurs dans ce contexte sont ceux de la collaboration avec les collègues et de la vérification de leurs perceptions auprès de ces derniers. Le comité spécial constitue le troisième recours dans les cas exceptionnels d'élèves qui ne respectent pas les recommandations du comité de niveau.

Le besoin de ressources

Ces professeurs ont exprimé des besoins en termes de ressources pour eux-mêmes et pour leurs élèves. Ces besoins se placent sous trois perspectives : les collègues, le département et le cégep. En regard des collègues, ils désirent des contacts informels empreints d'ouverture, de complicité, d'entraide, d'écoute et de soutien concernant les élèves en détresse. L'acceptation et le respect des différences entre collègues sont primordiaux pour un travail en collégialité. Certains soulignent l'importance du partage des critères et des exigences d'évaluation afin de mieux affronter les élèves qui contestent avec véhémence et persistance. En regard du département, on souhaite le maintien d'une distance critique entre ce qui appartient à chacun. Une analyse serait à faire sur chaque cohorte d'élèves. La résolution des problèmes devrait être menée par le comité de niveau, car le département devrait reconnaître qu'il existe des situations de détresse. Enfin, le département devrait s'arroger le pouvoir d'interdire l'accès à des cours et à des stages pour les cas graves.

Le partage des rôles

Nous avons demandé aux professeurs quelles étaient leurs perceptions de leur rôle et de celui du cégep envers les élèves présentant des comportements problématiques. À leur avis, le rôle des professeurs en est un d'autorité directe puisque ceux-ci ont la responsabilité de la gestion de classe. Ils doivent ainsi confronter des élèves face à leur choix, dépister ceux qui sont en détresse ou en crise, et offrir aide, soutien et référence à ceux qui sont en difficulté. Le rôle du cégep est de constituer un milieu d'intervention auprès de ces élèves en offrant des services d'aide accessibles, du soutien aux professeurs dans leurs interventions auprès d'élèves agressifs, violents ou en crise psychologique aiguë. La collaboration des services de sécurité et des autres intervenants du cégep (infirmière, psychologue) est particulièrement essentielle dans ce contexte. C'est au cégep que revient le rôle d'organiser des ateliers de perfectionnement sur la gestion de la classe pour les professeurs. C'est également au cégep que revient la tâche de produire un protocole d'interventions souhaitables face à des comportements problématiques.

CONCLUSION

Cette synthèse des entrevues a été réalisée auprès de quelques professeurs du département de Techniques de travail social qui avaient reconnu l'urgence de mettre à jour les problèmes vécus dans le cadre de leur enseignement et qui désiraient qu'une démarche se fasse au département et au cégep. C'est dans ce département que les comités de niveau ont été mis sur pied. Bien sûr, les conceptions de ces professeurs sont teintées de leur formation et de leur expérience, mais il est fort probable que leurs témoignages ressemblent à ce que diraient bien des collègues d'autres départements.

Notre recherche nous a permis d'obtenir un portrait global de la situation vécue par ces professeurs et de mettre celle-ci en lien avec des données tirées de certaines publications répertoriées dans le cadre théorique. Les interventions déclarées sont de type préventif, à court terme et en groupe, et de type correctif dans le cas des interventions individuelles auprès d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, qui sont en état de détresse et qui se montrent arrogants, voire même agressifs. Les interventions des comités de niveau sont basées sur des pratiques d'entraide, de soutien et d'échange entre les professeurs du même niveau. Elles se situent entre le pôle interventionniste et non interventionniste que Legault (2001) qualifie d'interactionniste, car elles sont au centre d'un continuum, inscrites dans un processus de résolution de problèmes dans lequel élève et professeur doivent parvenir à une solution commune.

Ces professeurs s'attendent à intervenir auprès de jeunes en difficulté, dont plusieurs perçoivent leurs professeurs comme des intervenants qui vont savoir les comprendre et donc être très tolérants envers leurs problèmes scolaires et comportementaux. Dans une tentative pour expliquer le phénomène, ils mentionnent le laxisme dans l'éducation de leurs élèves qui manifestent des déficiences sur le plan relationnel, en particulier envers les personnes qui exercent un rôle d'autorité. En toile de fond, la crise des valeurs est pointée du doigt face à l'état de détresse et de désarroi constaté chez plusieurs élèves qui en perdent leur sens éthique et souffrent de solitude et d'isolement. Les personnes rencontrées ont l'impression d'enseigner trop souvent à des élèves mal ou pas préparés, peu motivés, qui sont stressés par des exigences irréconciliables (emploi, performance, sélection, etc.) et parfois coincés dans leurs propres problèmes sociaux qui les confrontent douloureusement.

Les participants de cette recherche ont cependant exprimé des préoccupations et des besoins précis dont les réponses pourraient les aider à mieux intervenir et, donc, à jouer adéquatement leur rôle de première ligne. Ils veulent apprendre à se protéger face à l'insécurité des élèves qui se traduit fréquemment par des critiques de la démarche pédagogique des cours ou de l'approche du professeur. Ils expriment souvent

des attentes envers la vie d'équipe dans le département. De leur côté, ils demandent à recevoir une formation sur la gestion de classe. Tous les participants à cette recherche ont réalisé qu'ils ont dû improviser et se débrouiller avec les « moyens du bord » pour intervenir lors d'incidents critiques, s'inspirant de leurs expériences d'intervenants sociaux ou de trucs utilisés par des professeurs plus expérimentés. Par ailleurs, ces professeurs réclament le pouvoir d'interdire l'accès à des cours ou à des stages à des élèves dont le comportement agressif compromet la sécurité et l'intégrité physique des autres. L'insuffisance des services d'aide et leur inaccessibilité est décriée de tous, à un point tel que ceux-ci hésitent parfois à y référer des élèves. Toutes les personnes rencontrées sont unanimes à souhaiter l'instauration d'une politique institutionnelle claire sur les comportements jugés acceptables et inacceptables, et sur les recours et les procédures à suivre tant pour les élèves que pour les professeurs et les départements.

Et la suite...

En regard des comportements problématiques, les résultats de cette recherche pourraient inspirer des politiques institutionnelles et des plans de mesures adaptées. Ils peuvent aussi servir de point de départ à l'élaboration d'une analyse comparative entre les perceptions de professeurs de disciplines différentes telles la formation générale commune, les techniques physiques, le secteur des arts, etc. Cette analyse pourrait peut-être faire ressortir des comportements problématiques plus spécifiques à une discipline qu'à une autre ainsi que des interventions. Les conceptions des professeurs sur leurs rôles et leurs interventions différencieraient-elles d'une discipline à une autre ? La culture d'un cégep pourrait-elle susciter ou décourager la manifestation de certains comportements problématiques plutôt que d'autres ? Ce sont autant de dimensions qu'il serait intéressant d'explorer dans des recherches ultérieures. ☒

lalumiere-rolland@pixelweb.net
langevin.louise@uqam.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANDERSON, M., K. LOUIS et J. EARLE, *Disciplinary and Department Effects on Faculty and Students Misconduct*, Compte rendu d'une conférence présentée à la rencontre annuelle de l'Association de la recherche en enseignement supérieur, Minneapolis, ASHE-ERIC, 1992.
- BARBEAU, D., A. MONTINI et C. ROY, *Tracer les chemins de la connaissance*, Montréal, AQPC, 1997, p. 57-59.
- BOICE, B., « Classroom Incivilities », *Research in Higher Education*, vol. 13, n° 4, 1996, p. 453-486.
- CHARLES, C. M., *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique*, avec la collaboration de G. SENTER et al., traduit de l'anglais par P. Mayer, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI), 1997, 334 p.

*Toutes les personnes rencontrées
sont unanimes à souhaiter l'instauration
d'une politique institutionnelle claire
sur les comportements jugés acceptables et
inacceptables ainsi que sur les recours et les
procédures à suivre tant pour les élèves
que pour les professeurs et les départements.*

- CREPUQ, *L'université et le comportement déviant ou perturbateur*, Rapport préparé par le sous-comité des conseillers juridiques, 1993.
- DANNELS, M., « From Discipline to Development: Rethinking Student Conduct in Higher Education », *ASHE-ERIC HIGHER EDUCATION REPORT*, vol. 25, n° 2, 1997.
- DUNKIN, J. M. et J. BARNES, « Research on Teaching in Higher Education », in M. C. WITTROCK, *Handbook of Research on Teaching*, troisième édition, New York, McMillan Publishing Company, 1986, p. 754-778.
- GOULET, J.-P., « De la discipline... à la discipline », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, 1993, p. 8-9.
- KARSENTI, T. et L. SAVOIE-ZAJC (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2000, 315 p.
- LAMB, C., « Managing Disruptive Students: The Mental Health Practitioner as a Consultant for Faculty and Staff », *Journal of College Student Psychotherapy*, vol. 7, n° 1, 1992, p. 23-39.
- LEGAULT, J.-P., *Gestion de classe et discipline : une compétence à construire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 2001, 105 p.
- ROMANO, G., « La discipline en classe », *Pédagogie collégiale*, vol 7, n° 1, p. 31-32.

Michèle ROLLAND est titulaire d'une maîtrise en éducation portant sur les comportements problématiques des cégépiens. Elle est aussi membre d'un comité de la Commission des études sur l'élaboration d'un protocole d'intervention auprès des étudiants qui présentent des comportements problématiques et professeure en Techniques de travail social au cégep du Vieux Montréal.

Louise LANGEVIN est professeure au département d'éducation et pédagogie, directrice du Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur et du Programme court de deuxième cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'UQAM. De 1974 à 1988, elle a enseigné en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Saint-Jérôme.