

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

ESSAI

PAR

BENOÎT LALLIER

SOUS LA DIRECTION DE DOMINIC FOISY, Ph.D.

ESSAI PRÉSENTÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE
MAITRISE EN TRAVAIL SOCIAL

LE 30 AOÛT 2018

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier mon père pour son appui constant et ma mère pour son soutien moral tout au long de l'écriture de cet essai.

Un sincère remerciement aussi à mon directeur d'essai, monsieur Dominic Foisly pour sa patience, son écoute et son dévouement. Je n'ai pas toujours été un étudiant facile, j'en conviens, mais tu m'as tout de même appuyé sans relâche et ton humour, tes judicieux conseils tout comme ta transparence m'ont guidé de façon honorable dans mon parcours. Je crois que nous avons formé une bonne équipe et mon appréciation pour ton aide est grande. Je ne regrette pas mon choix de directeur.

Un merci sincère aussi au CEPEO qui m'a donné l'opportunité d'expérimenter mon projet et plus particulièrement à madame Miche-Lyne Chagnon qui m'a supervisé tout au long mon stage. Miche-Lyne, tu as toujours été dynamique et passionné avec moi et face à mon projet, je suis très heureux de t'avoir eu à mes côtés durant cette expérience. Tu m'as permis de grandir en tant que professionnel. Merci aussi à madame Chantal Wade pour son appui constant durant mon stage ainsi qu'à monsieur Hagan Riglin qui a cru en mon projet dès le début de mon processus et qui m'a supporté à plusieurs moments.

RÉSUMÉ DE L'ESSAI

Cet essai porte sur l'expérimentation d'un modèle d'intervention de justice réparatrice auprès d'élèves avec des troubles de comportement extériorisés en milieu scolaire. Notre expérience de stage au Conseil des Écoles publiques de l'Est de l'Ontario nous a permis d'analyser, dans cet écrit, les retombées de l'adoption d'un schème disciplinaire plus éducatif et flexible dans les écoles pour répondre aux situations problématiques impliquant un élève. À l'issue de notre démarche exploratoire, nous proposons les contributions possibles d'une approche de justice réparatrice pour intervenir auprès des jeunes avec des comportements jugés comme inadéquats. Vous verrez dans cet essai que l'approfondissement de notre réflexion a débouché sur des pistes d'analyse intéressantes notamment par rapport à l'importance de la flexibilité de l'approche, de la cohérence des interactions entre l'élève et l'école et du lien de confiance.

Table des matières

<u>REMERCIEMENTS</u>	i
<u>RÉSUMÉ DE L'ESSAI</u>	ii
<u>LISTE DES FIGURES</u>	v
<u>Introduction</u>	1
<u>1- Problématique</u>	4
<u>2- Cadre théorique</u>	18
<u>2.1. L'approche écosystémique</u>	18
<u>2.2. La justice réparatrice</u>	20
<u>2.3. Justice réparatrice et l'approche écosystémique</u>	29
<u>3- Présentation du stage au Conseil des Écoles Publique de l'Est de l'Ontario (CEPEO)</u>	33
<u>3.1.2. Programme des Élèves Suspendus et Renvoyés (ESOR)</u>	34
<u>3.1.3. Les troubles de comportement selon le CEPEO</u>	36
<u>3.1.4. La pertinence de la justice réparatrice dans le programme ESOR</u>	37
<u>3.2. Activités de stage</u>	39
<u>3.3. Outil d'évaluation</u>	40
<u>3.3.1. Le processus d'évaluation</u>	41
<u>3.3.2. Les limites de l'outil</u>	41
<u>3.3.3. « Observation participante »</u>	42
<u>4. Présentation des cas, des résultats et des analyses</u>	44
<u>4.1. CIJR #1 : Intervention de justice réparatrice post suspension auprès de J.</u>	45
<u>4.1.1. Contexte d'intervention</u>	45
<u>4.1.2. Présentation des données provenant de l'outil d'évaluation</u>	46
<u>4.1.3. Contribution de la justice réparatrice : une approche éducative plutôt que punitive</u>	50
<u>4.2. CIJR #2 : Intervention de justice réparatrice préventive auprès de G.</u>	53
<u>4.2.1. Contexte d'intervention</u>	53
<u>4.2.2. Présentation des données provenant de l'outil d'évaluation</u>	54
<u>4.2.3. Contribution de la justice réparatrice : homéostasie au sein du microsysteme école</u>	57

<u>4.3.</u>	<u>CIJR #3 : Intervention de justice réparatrice préventive auprès de S.</u>	60
<u>4.3.2.</u>	<u>Présentation des données provenant de l'outil d'évaluation</u>	61
<u>4.3.3.</u>	<u>Contribution de la justice réparatrice : Un regard écosystémique</u>	64
<u>5.</u>	<u>Discussions : Analyses et réflexions</u>	68
<u>5.1.</u>	<u>La philosophie réparatrice : Du paradigme d'intervention « punitif » vers un paradigme « éducatif »</u>	68
<u>5.2.</u>	<u>La Justice réparatrice : Une approche adaptée plutôt qu'un modèle appliqué</u>	71
<u>5.3.</u>	<u>La justice réparatrice : Une optique écosystémique pour un contrat réparateur qui intervient sur les interactions à l'intérieur du microsystème école de l'élève</u>	74
<u>5.4.</u>	<u>La Justice réparatrice et le lien « réparateur » : l'importance de la création du lien dans le processus des relations entre l'élève et les acteurs du microsystème école</u>	75
<u>5.4.1.</u>	<u>Le contrat en travail social</u>	75
<u>5.4.3.</u>	<u>L'importance du lien avec un intervenant</u>	78
	<u>Conclusions et considérations pour expérimentation(s) future(s)</u>	86
	<u>Références</u>	88

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Approche écosystémique en milieu scolaire

Introduction

Parti du principe selon lequel les méthodes et courants de pensée en matière de discipline dans les écoles étaient inefficaces pour répondre à la problématique des troubles de comportement extériorisés, le projet, mis sur pied et ensuite mis en œuvre, cherchait à expérimenter une approche novatrice plus adéquate pour travailler avec les élèves aux comportements considérés comme difficiles. En proposant un projet de stage basé sur les assises de la justice réparatrice, la visée principale consistait à mettre de l'avant une perspective d'intervention moins axée sur l'exclusion. Plutôt, on visait à conscientiser et responsabiliser l'élève aux comportements problématiques et à l'engager dans un processus de préparation, de dialogue et de réparation/engagement demandant un investissement personnel sincère propice à des changements positifs à long terme. Ce projet, il s'est concrétisé par une expérience de stage de maîtrise au sein du Conseil des Écoles Publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO).

Le stage de maîtrise permet de mieux comprendre, par l'entremise d'apprentissages empiriques, les concepts, les théories et les enjeux étudiés dans le cadre des cours du programme de travail social à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). De même, au (CEPEO), l'implantation, l'expérimentation et l'évaluation de mon projet m'ont guidé vers une compréhension plus approfondie du travail social et plus spécifiquement de la pratique de la justice réparatrice. Cette expérience de stage m'a permis d'acquérir de l'expérience, de vivre le travail social en milieu institutionnel, de perfectionner ma pratique professionnelle et, surtout, de développer une expertise dans mon domaine de recherche. Mes apprentissages se sont réalisés par le biais d'une série d'activités permettant mon intégration institutionnelle et ma compréhension des dynamiques organisationnelles, la création d'outils d'intervention permettant l'opérationnalisation et la promotion du modèle et des principes de justice réparatrice, l'expérimentation d'interventions basées sur le modèle d'intervention et l'évaluation des retombées de mes interventions, notamment par l'utilisation d'approches systémique et structurelle, à partir d'étude de cas. L'actualisation de l'ensemble de ces activités ont nécessité une dose assurée de capacité d'adaptation et d'ajustement afin de passer de la théorie à la pratique.

Tout au long de mon stage, j'ai rencontré des situations, vécu des expériences, constaté des réalités et accompli des interventions qui m'ont amené à cibler des éléments d'analyse pertinents à inclure dans la rédaction de cet essai. De même, l'implantation du projet nécessitait une considération particulière pour la structure, les principes établis et le mode de fonctionnement de l'institution afin de travailler efficacement à l'intégration d'une pratique normalisée pour répondre adéquatement aux cas de troubles de comportement. Du côté de l'expérimentation, l'analyse de cette étape met en relief l'importance de la flexibilité dans l'utilisation du modèle de justice réparatrice et des principes qui la sous-tendent afin de s'adapter à chaque situation mais aussi considérer les obstacles organisationnels et les résistances individuelles de certains professionnel(le)s/gestionnaires réticents à l'intégration de nouveaux concepts cliniques. Finalement, l'évaluation du projet permet d'identifier des éléments spécifiques sur lesquels la justice réparatrice semble pouvoir agir. Certains éléments sont très concrets et prévisibles alors que d'autres émergent d'un regard analytique plus approfondi sur l'approche réparatrice et ses possibles bienfaits. Également, l'étape de l'évaluation permet de constater les limites d'un tel modèle d'intervention, tant au niveau clinique qu'au niveau de sa véritable efficacité dans un contexte organisationnel spécifique aux conseils scolaires, comme le CEPEO. Ces différents aspects seront abordés dans cet essai.

Notons que l'objectif de cet essai est d'explorer les possibles retombées d'un modèle d'intervention axé sur la philosophie réparatrice, opérationnalisé en milieu scolaire auprès d'élèves avec des troubles de comportement. Concrètement, face à une littérature qui soulève l'échec éducatif et les limites de la discipline punitive dans les écoles, nous voulons faire ressortir les impacts positifs de l'adoption d'une perspective disciplinaire différente, dans notre cas, la justice réparatrice, pour intervenir dans les situations problématiques concernant les élèves avec des comportements considérés comme inadaptés.

Cet essai se présente d'abord trois premières sections, soit la problématique, le cadre théorique et le projet de stage. À cet effet, en guise de contextualisation des structures organisationnelles, de conceptualisation des troubles de comportement extériorisés et d'explication de l'approche de justice réparatrice, les premières sections de l'essai seront consacrées à une description du milieu de stage, à une revue de littérature sur la problématique ainsi qu'à une documentation de la justice réparatrice, incluant l'approche préconisée pour implanter et expérimenter la

philosophie réparatrice en milieu scolaire. Par la suite, l'essai propose quatre autres sections comprenant les activités de stage en lien avec les concertations de justice réparatrice, l'outil d'évaluation, la présentation des cas, des résultats et de la contribution de la justice réparatrice pour chaque cas ainsi qu'une dernière section de discussions proposant une analyse plus approfondie appuyée d'éléments empiriques issus des expérimentations du modèle d'intervention. Cet écrit se conclut par des considérations pour expérimentation(s) future(s).

1- Problématique

Cette section aborde les troubles de comportement extériorisés. Elle englobe notamment la description / l'explication de la problématique et de son modèle développemental ainsi que l'exploration de ses différents facteurs de risque / protection. Ce contenu de l'essai contextualise également les troubles de comportements extériorisés en milieu scolaire et s'intéresse aux limites des méthodes de discipline qu'on retrouve communément, encore aujourd'hui, dans plusieurs établissements scolaires.

1.1. Troubles de comportement extériorisés

Dans un milieu comme le Conseil des Écoles Publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO), et plus spécifiquement au sein du programme des Élèves Suspendus et Renvoyés (ESOR), on retrouve de nombreux élèves avec des troubles extériorisés du comportement qui se définissent tel « un déficit de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social et familial » (Patriarca, 2013 : p.4). De façon plus spécifique, ces comportements se traduisent par des actes de désobéissance, de violence, d'intimidation et de délinquance qui caractérisent principalement deux troubles, soit celui de la conduite (TC) et celui de l'opposition avec provocation (TOP) (Patriarca, 2013). Notons que le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder place ces deux troubles dans la catégorie nosologique des comportements perturbateurs (Déry et Lapalme, 2008). Ils engendrent des comportements antisociaux susceptibles d'affecter de façon significative leur environnement social (Déry et Lapalme, 2008). Le TC et le TOP ne peuvent être diagnostiqués que par un psychologue, un psychiatre ou un médecin à partir du DSM-5.

Toutefois, pour donner une idée de la prévalence du phénomène en milieu scolaire, retenons qu'au Québec, de 2012-2013, 16,8% des élèves à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire du secteur public faisaient l'objet d'un suivi comportemental encadré par un plan d'intervention tangible (MELS, 2014 dans MEESR, 2015). Une recherche de Hill (2002) soutient que, dans les pays industrialisés comme le Canada, 5 à 10 % des enfants âgés entre 8 et 16 ans sont aux prises avec des comportements extériorisés. Également, Radawiec (2009) indique que la prévalence serait de 2 à 16% pour le trouble d'opposition et de 1 à 10% pour le trouble de la conduite. Elle rapporte aussi que 75% des jeunes avec un trouble de

conduite présentent ou ont déjà présenté un trouble d'opposition. D'ailleurs, « le trouble d'opposition et de provocation est considéré comme un précurseur et un facteur prédisposant au surgissement du TC » (Biederman, 1996 ; Kazdin, 1992 dans Muratori et al., 2001 : p.421). Aussi, bien que le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDA-H) entraîne la manifestation de comportements extériorisés, il n'inclut habituellement pas d'intentionnalité, les problèmes provenant d'emblée de l'impulsivité incontrôlée du jeune (Radawiec, 2009 ; Patriarca, 2013, Brind'Amour, 2015). Par conséquent, dans le cadre de ce projet de stage, je ne m'intéresserai qu'au TC et au TOP.

1.1.1. Le trouble d'opposition

Le trouble d'opposition avec provocation se reconnaît par l'adoption d'un négativisme persistant face à l'autorité et la manifestation de comportements hostiles ou provocateurs (Radawiec, 2009 ; Patriarca, 2013). Cette hostilité provocatrice, qui entraîne des nuisances significatives aux plans social et scolaire, se matérialise notamment par des crises de colère, une contestation constante des figures d'autorité, une opposition aux règles établies et une perturbation intentionnelle du bien-être des autres (Radawiec, 2009 ; Patriarca, 2013).

1.1.2. Le trouble de la conduite

Le trouble de la conduite met en cause des agressions physiques (bagarres, menaces, intimidations, cruautés envers les personnes et les animaux, etc.), des destructions de biens matériels, des escroqueries ou des vols et de sérieuses violations des règlements en place (Radawiec, 2009 ; Patriarca, 2013). En ce sens, on décrit des comportements qui persistent et qui ont pour conséquence le non-respect des droits fondamentaux des individus et des normes sociales (Patriarca, 2013). Notons que les jeunes avec un trouble de la conduite, de par l'extériorisation de comportements violents, sont à risque de judiciaire pour des crimes contre la personne et sont donc souvent considérés comme des délinquants (Radawiec, 2009).

1.2. Modèle développemental des troubles de comportement

L'étude de Fergusson (1993, 2001) suggère une modélisation du développement des troubles de comportement. Selon son modèle, les difficultés comportementales s'initieraient en réaction à un tempérament problématique (impulsif) propice à l'apparition de troubles. C'est ensuite que la gravité du cas s'accroîtrait autour des caractéristiques du TOP. Finalement, le développement des problèmes comportementaux se constituerait en un TC.

Facteurs de risque

Les modèles explicatifs des conduites antisociales chez l'enfant, comme ceux de Lahey, Waldman et McBurnett (1999), de Moffitt (2003) ainsi que de Snyder, Reid et Patterson (2003), établissent tous un lien entre les troubles de comportement et les facteurs de risque sociaux et familiaux (dans Verlaan et al., 2007). En fait, on reconnaît que « les enfants qui ont des conduites antisociales sévères, comparativement aux enfants qui n'ont pas ces conduites, sont décrits comme plus susceptibles [...] de vivre dans un milieu plus défavorisé et antisocial (antisocialité des parents, pairs déviants) où la supervision et la discipline parentales sont déficitaires » (Lahey 1999 dans Déry et Lapalme, 2008 : p.187). Également, de nombreux chercheurs ont depuis longtemps démontré que les facteurs biologiques, la famille, l'école et la culture sont des éléments qui influencent le développement comportemental (Fréchette et LeBlanc, 1987; Goupil, 1991; Kellerhalls et al. 1992; Pelsser, 1987; Tremblay, 1992; Tremblay et Royer, 1992; Poliquin-Verville et Royer, 1991 dans Laître, 1997). De même, l'analyse des troubles de comportement extériorisés nous introduit à différents facteurs de risque auxquels leur développement est corrélé. Concrètement, ces facteurs sont identifiés dans trois catégories distinctes ; les facteurs biologiques, les facteurs familiaux/parentaux et les facteurs environnementaux.

Facteurs biologiques

Plusieurs études qui s'intéressent au tempérament indiquent que les enfants présentant une opposition très tôt dans leur vie tendent à développer des comportements agressifs permanents (Kelso, 1992, Prior, 1992 ; Routh, 1995 dans Muratori et al., 2001). À cet effet, on reconnaît

un tempérament à risque de par la froideur affective, la manipulation, le cynisme, l'agressivité et l'inexistence de sentiment de culpabilité (INSERM, 2005).

De même, on met l'accent sur le rôle des déficits neuropsychologiques comme le déficit des fonctions liées au langage (QI verbal, facilité à parler et apprentissage verbal) et le déficit lié aux fonctions d'application raisonnement abstrait (formation des concepts, programmation, contrôle de l'attention, capacité de concentration et aisance dans le raisonnement) en lien avec l'émergence d'un trouble de la conduite, notamment dans le développement de comportements antisociaux (Moffit, 1993 ; Seguin, 1995 ; Toupin, 2000 ; Pennington, 1996 dans Muratori et al., 2001).

Également, le rapport « Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent » de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale évoque un taux d'héritabilité génétique des troubles de comportement qui avoisinerait les 50 % (Lafortune, 2007). Dans ce sens, l'auteur de ce rapport explique que « de tous les symptômes du trouble, les conduites d'agression physique seraient les plus hérissables (taux = 60-70 %) » (Lafortune, 2007 : p.66). Ils soulignent aussi que le TC et le TOP auraient une susceptibilité génétique commune (Lafortune, 2007).

Facteurs environnementaux

Partant du fait que les mauvaises conditions environnementales incarnent d'importants stressseurs pour l'individu (INSERM, 2005), on conçoit les mauvaises conditions socioéconomiques telles que la pauvreté, la surpopulation et le chômage comme des facteurs de risque liés aux troubles de comportement chez les adolescents (Kazdin, 1992). Lorsqu'on évoque la pauvreté, c'est dans l'optique qu'elle est concomitante à plusieurs autres facteurs de risque probants comme la monoparentalité, l'isolement social, la dépression, le stress chronique et les faibles capacités parentales (Loed, 1998 dans Guédeney et Dugravier, 2006). En d'autres mots, Guédeney et Dugravier (2006) expliquent que :

La pauvreté concentre [...] un certain nombre des facteurs de risque identifiés comme participant au développement des troubles des conduites, puisqu'elle expose à un risque environnemental accru en matière de toxicité, de traumatisme, de malnutrition, à un stress parental plus élevé et donc à un risque d'insensibilité, de rejet et d'inconsistance dans les attitudes parentales (p.262).

Le constat est donc que les facteurs sociaux qui caractérisent l'environnement de l'individu contribuent à l'apparition de troubles de comportement extériorisés comme le TOP et le TC de par leur corrélation avec les facteurs de risques associés à ces troubles (Guédeney et Dugravier, 2006).

Facteurs familiaux

Profil des parents

Les facteurs de risque familiaux ont un lien avec le profil des parents. En ce sens, « de nombreuses études ont relevé le lien entre des taux élevés de personnalités antisociales, d'abus de toxiques et de dépression chez les parents et la survenue de troubles cliniques chez les garçons consultant pour troubles agressifs et du comportement » (Guédeney et Dugravier, 2006 : p.27). Par le fait même, les études de Fergusson (1994), Kazdin (1992) et Sandler (1994) associent le trouble de la conduite chez les adolescent(e)s aux troubles de la personnalité, à l'alcoolisme et à la toxicomanie chez les parents (dans Muratori et al., 2001). On précise que les enfants de père alcoolique seraient plus vulnérables au développement de troubles de comportement extériorisés (Guédeney et Dugravier, 2006). Par exemple, l'étude de Carbonneau et ses collaborateurs (1998) démontre que les fils d'alcooliques présentent plus de troubles oppositionnels ainsi qu'une plus grande agressivité physique que les autres jeunes dès l'âge de 6 ans. Un peu dans la même optique, on constate que la croissance de troubles comportementaux des parents lors de leur plus jeune âge (après 15 ans) marque une relation claire avec l'aggravation des problèmes de comportement de leur propre fils dans le futur (Ehrensaft et al., 2003). En ce qui a trait à la dépression chez les parents, l'étude de Hay (2003) suggère que les dépressions maternelles et leur récurrence « tendent nettement à augmenter le risque d'évolution liée à des troubles du comportement violent chez l'enfant » (dans Guédeney et Dugravier, 2006 : p.257)

Attitudes parentales

Les conflits conjugaux entre parents, verbaux comme physiques, entretiennent une corrélation avec les troubles de comportement de l'enfant qui en est témoin (Jaffe, 1990 ; Moffit, 1998 ; Hawkins, 1992 dans Muratori et al., 2001). L'étude de Miller et ses collaborateurs (1999) va dans ce sens, soulignant que les comportements antisociaux étaient augmentés chez les jeunes témoins de violence familiale (dans Guédeney et Dugravier, 2006). Également, les compétences parentales détiennent un impact sur l'apparition de troubles de comportement extériorisés chez l'adolescent. En fait, Kazdin (1992) « relate une très forte incidence d'attitudes parentales de punition et de rigidité, voire même de véritables abus physiques, ou bien une attitude éducative incohérente, indifférente et inaffektive » (dans Muratori et al., 2001 : p.419) chez les parents de jeunes aux prises avec des troubles externalisés. Patterson (1989), lui, évoque une discipline et une surveillance parentale défaillantes comme contributrices aux difficultés comportementales d'un adolescent. Une autre étude explique d'ailleurs que le niveau d'attitudes parentales négatives face à un enfant au sein d'une fratrie était prédicteur du niveau des troubles comportementaux de celui-ci (Reiss et al., 1995 dans Guédeney et Dugravier, 2006). Concrètement, on identifie deux modalités de soins parentaux qui peuvent être associées au développement de troubles comportementaux soit le renforcement coercitif qui caractérise des cycles de renforcement négatif (Patterson, 1982 dans Guédeney et Dugravier, 2006) et les punitions abusivement sévères (Dodge, 2002 ; Nix et coll., 1999 dans Guédeney et Dugravier, 2006). Dans une optique similaire à ces modalités de soins parentaux, une étude réalisée par Stormshak et ses collaborateurs (2000) nous indique que « les interactions de type principalement punitif s'associaient avec un taux élevé de tous les types de trouble du comportement » (dans Guédeney et Dugravier, 2006 : p.250), c'est-à-dire oppositionnel, agressif, hyperactif. De plus, si la sévérité excessive représente un facteur de risque, il semble que ce soit également le cas pour l'ambivalence dans les attitudes parentales et la trop grande permissivité parentale (Jewell et Starck, 2003 ; Stormshak et coll., 2000).

Attachement

Au sein du système familial, la dynamique d'attachement peut être en cause dans l'accroissement du risque de psychopathologie particulièrement par rapport au développement de troubles de comportement (Guédeney et Dugravier, 2006). De fait, on retient l'idée selon

laquelle « l'insécurité de l'attachement, combinée avec l'adversité familiale, puisse contribuer fortement à la survenue ultérieure de problèmes de comportement » (Erickson et al., 1985 ; Sroufe et al., 1990). À cet effet, dans deux études qui se penchaient sur la qualité de l'attachement des enfants aux prises avec un trouble du comportement de type opposant et défiant, 80% des 50 jeunes impliqués dans ces études présentaient un attachement insécuré (Greenberg, 1991 ; Speltz, 1990 dans Guédeney et Dugravier, 2006). En ce sens, un attachement insécuré crée un terrain fertile à l'externalisation de colère et d'hostilité chez les enfants et les adolescents (Routh, 1995 ; Greenberg, 1993 dans Muratori et al., 2001 : p.419) De même, on établit un lien entre l'attachement désorganisé et les troubles de comportement extériorisés (Guédeney et Dugravier, 2006 ; Lyons-Ruth, 1993). Notons également que l'attachement tient un rôle considérable dans la trajectoire développementale du TC en lien avec son incidence sur la régulation de l'émotion.

Régulations des émotions

En effet, le rôle des relations parent/enfant est majeur en ce qui a trait au développement de troubles de comportement, notamment par rapport à leur influence sur l'expérience et le type de régulation émotionnelle du jeune (Campbell, 1995 ; Kazdin, 1995 ; Shaw et Bell, 1993 ; Rutter, 1995 dans Guédeney et Dugravier, 2006). De fait, les mauvaises relations familiales, de par leur impact sur les fondements régulateurs des émotions, seraient même précurseurs de la psychopathologie individuelle chez les adolescents (Guédeney et Dugravier, 2006).

Le regard que l'on pose sur ces facteurs de risque suggère que les troubles de comportement extériorisés ne sont pas associables à un milieu social spécifique mais plutôt à une pluralité d'éléments sociaux. Les jeunes problématiques ne marquent pas une trajectoire unidimensionnelle. On entrevoit des « enfants qui ont manqué, autant qu'ils en avaient besoin, de soutien dans le développement de leurs compétences relationnelles, de mentalisation et de contrôle émotionnel et dans le développement d'un sentiment d'estime de soi et de compétence. Ces troubles sont donc le résultat de trajectoires développementales complexes, et il existe manifestement plusieurs voies pour y parvenir comme pour en sortir » (Guédeney et Dugravier, 2006 : p.270).

Facteurs de protection

Les facteurs de protection sont souvent les facteurs de risque mais, à l'inverse, présents de façon positive dans le contexte de vie du jeune. En ce sens, des attitudes parentales dynamiques, engagées et positives supposent une prévention de l'émergence de troubles de comportement et ce, même dans un contexte de vie caractérisé par beaucoup d'adversités psychosociales (Guédeney et Dugravier, 2006). Plus spécifiquement, « les influences parentales, à travers l'attention, la sensibilité, la surveillance, l'absence de violence et de dureté semblent bien jouer un rôle médiateur essentiel entre dispositions tempéramentales et devenir comportemental » (Guédeney et Dugravier, 2006 : p.267). Par le fait même, on peut aussi compter l'attachement sécure comme un facteur de protection qui fournit un certain niveau de résilience au jeune qui évolue dans un environnement à haut risque (Guédeney et Dugravier, 2006). De plus, d'une optique plus structurelle, notons que la fréquentation d'une école de qualité avec des professeurs dédiés, des services adaptés et une discipline éducative préconisée s'avère également un facteur de protection important (Desrochers et Sansfaçon, 2000).

1.3. Contexte social de la problématique

Bos (2008) invoque une exclusion sociale implicitement dynamisée au sein des structures de la société qui projette des idéologies prédominantes marginalisant certains individus par une intolérance à l'inadaptation au moule sociétal. De même, il s'établit un parallèle, entre ces individus socialement exclus en raison de leurs attitudes asociales, d'une part, et la situation d'élèves aux prises avec des troubles de comportement qui sont exclus de leur milieu d'apprentissage par un système de sanctions rattaché aux structures institutionnelles du milieu scolaire, d'autre part. Dans les deux cas, on perçoit une tendance à éviter le problème réel, une discipline ou une structure qui est en réaction à l'individu difficile et non en proactivité face à celui-ci. C'est d'ailleurs de cette réalité que proviennent « les connotations négatives qui s'attachent à la marginalité » (Foucault, 1977 dans Bos, 2008 : p.181) et qu'on emploie pour critiquer le pouvoir établi.

Contextualisation de la problématique : Les élèves TEC à l'école

Fortin (2001) identifie une prévalence de 10% des troubles de comportements dans les écoles secondaires du Québec (dans Marcotte, 2001). De plus, l'étude de Lewinsohn et ses collaborateurs (1993) qui s'est intéressée à une population de jeunes avec des TOP et/ou TC en milieu scolaire, indique que 34,4% d'entre eux étaient déprimés (dans Marcotte, 2001). D'autres auteurs en ajoutent soulignant que « ces jeunes ont habituellement un pronostic défavorable: ils sont à risque élevé d'échec scolaire, de rejet des pairs, de comportements violents, d'abus de substance, de troubles psychiatriques, de criminalité et de suicide » (Rapp et Wodarski, 1997 dans Marcotte, 2001 : p.707). Dans la même optique, on constate que les facteurs de risque individuels et familiaux, comme les déficits neuropsychologiques rattachés au TC ou encore les failles dans la discipline et la surveillance parentale corrélées aux troubles de comportement, sont des prédicteurs de difficultés d'apprentissage, d'exclusion sociale et scolaire en milieu d'éducation (Kazdin, 1992 ; Moffit, 1993 ; Patterson, 1989). D'ailleurs, les jeunes avec des difficultés comportementales montrent un plus grand taux d'absentéisme et d'expulsion de l'école (Violette, 1991 dans Marcotte, 2001). On leur associe aussi un manque d'intérêt pour les matières académiques et les différentes activités scolaires (Smith et al., 1987 dans Chouinard, Plouffe et Roy 2004). Par conséquent, les troubles du comportement représentent une variable fortement liée à l'abandon scolaire (Marcotte, 2001) et, tout compte fait, « la décision d'abandonner l'école est le résultat d'une longue évolution et d'un cumul de frustrations engendrées tant par les échecs scolaires que par les difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents » (Rumberger, 1995 dans Marcotte et al., 2001 : p.688).

Également, selon plusieurs auteurs, les élèves avec des troubles de comportement représentent un problème de plus en plus présent dans les écoles de par son importante chronicité en lien avec l'ampleur, l'intensité et la pluralité des comportements antisociaux et inadéquats adoptés par ces jeunes (Déry, et al. 2004; Massé, Desbiens, & Lanaris, 2014). D'ailleurs, Bender et Smith (1990) mentionnent qu'en plus des multiples inadéquations comportementales de ces jeunes en classe, plusieurs d'entre eux présentent aussi des comportements qu'on associe à des

troubles affectifs (dans Marcotte et al., 2001) et/ou à des troubles mentaux (Franklin et Streeter, 1995).

Beyda, Zentall et Ferko (2002 dans Lessard Beaulieu, 2014) nous apprennent que ces jeunes utilisent cinq fois plus de comportements inadaptés que les élèves réguliers, ce qui n'est pas étranger au fait que « les enseignants sont également moins tolérants par rapport à leurs comportements inappropriés, qu'envers le même comportement émis par un autre élève n'ayant pas de besoins particuliers » (Lago-Delello, 1998 ; Pace et al. 1999 dans Beaulieu Lessard, 2014 : p.4). C'est aussi l'analyse que font Margalit et Efrati (1996) ainsi que Wentzel (1993) expliquant que les élèves aux prises avec des troubles de comportement sont traités plus sévèrement par leurs enseignants et que ceux-ci leur accordent moins d'aide et de soutien pédagogique (dans Chouinard, Plouffe et Roy, 2004). En d'autres mots, plus l'élève présente des comportements inadéquats et moins le professeur est porté à interagir avec lui, allant même jusqu'à le rejeter (Lago-Delello, 1998 ; Pace, Mullins, Beesley, Hill & Carson, 1999 dans Beaulieu Lessard, 2014) car la relation élève/enseignant devient teintée par la présence importune des troubles de comportement de l'adolescent (Marcotte et al., 2001). Les impacts négatifs de l'interaction dysfonctionnelle entre l'élève difficile et son enseignant ne sont pas négligeables alors que l'engagement et la persévérance des jeunes à l'école tiendraient beaucoup plus de l'encouragement des professeurs que des résultats scolaires obtenus (Eccles et Jacobs, 1986 ; Wigfield et Eccles 1992 ; Chouinard, Vezeau, Bouffard et Jenkins, 1999 dans Chouinard, Plouffe et Roy 2004).

Dans cette optique, on peut suggérer que l'élève développe une vision négative de son expérience de scolarisation alors que l'extériorisation des comportements problématiques serait provoquée par les échecs académiques récurrents (Grande, 1988 dans Chouinard, Plouffe et Roy 2004).

Selon cette hypothèse, le sentiment d'incompétence conséquent aux difficultés scolaires mènerait certains élèves à réagir par des comportements oppositionnels ou violents [...] Toujours selon cette perspective, les comportements déviants des élèves TC seraient des manifestations proactives ou réactives pour affronter un environnement jugé hostile et anxiogène et augmenter leurs perceptions de contrôle (Adelman et Taylor, 1990; Elliott, 1997;

Brehm et Brehm, 1981; Jackson, Frick et Dravage-Bush, 2000, dans Chouinard, Plouffe et Roy 2004)

En somme, les jeunes avec des comportements perturbateurs sont considérés comme les élèves les plus difficiles à placer en classe ordinaire et, donc, leur intégration en milieu scolaire se voit entravée par l'extériorisation de leurs troubles face à laquelle les écoles semblent inaptes à intervenir de façon efficace (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Kauffman & Landrum, 2009; Rousseau et al., 2014; Yell, 1995 dans Fournier, 2014). De fait, à la lecture de plusieurs études, on comprend que les interventions visant les jeunes avec un TC ou un TOP ne semblent pas donner les résultats escomptés (Craig et Digout, 2003; Déry et al., 2005; Kazdin et Wassell, 2000).

Les sanctions du milieu scolaire et les élèves TEC : Limites et nuisances

Robine et Debarbieux (2014), des auteurs qui s'intéressent aux méthodes alternatives de discipline en milieu scolaire, suggèrent que le système punitif présente de plus en plus de limites dans les écoles puisqu'il ne renferme aucune notion éducative dans sa finalité qui est plutôt axée sur une forme de répression condamnant, souvent sévèrement et inadéquatement, les élèves avec des troubles de comportement. Nous verrons dans les prochains paragraphes que les limites du système punitif se tracent là où ces jeunes n'en retirent aucun bénéfice mais en subissent les conséquences alors que les mesures prônées par ce système, en l'occurrence la suspension et le renvoi, peuvent déteindre négativement sur différents aspects du parcours scolaire des élèves dits problématiques.

Les suspensions et les expulsions nuisent au développement social et individuel des élèves avec des troubles extériorisés du comportement (Mayer, 1995 dans Gaudreau, 2011). On constate que les conséquences imposées tendent vers l'exclusion des élèves avec des troubles de comportement alors que ceux-ci connaissent déjà des problèmes d'intégration sociale (MEQ, 1999 dans Reid, 2006). En effet, Potvin (2007) souligne que les mesures punitives empruntées par les milieux scolaires renferment une forme d'exclusion qui marginalise les élèves puisque, selon lui, un jeune qui est suspendu et qui revient à l'école, aura de la difficulté à changer la perception négative de l'école à son égard. De plus, par rapport à cette

marginalisation, on notera que l'inclusion des jeunes avec des troubles de comportement est considérée par plusieurs comme une alternative inappropriée (Reicher, 2010). Statistiques pertinentes à cet effet, « entre 1998 et 2006, on a observé une diminution de l'intégration des élèves ayant des troubles du comportement (entre 4,8 % et 14,3 % selon le code de difficulté), en particulier au secondaire » (Gaudreau et al., 2008 dans Bégin et al., 2016 : p.5). Des études plus récentes vont dans le même sens alors que Gaudreau et ses collaborateurs (2008) ainsi que Massé, Desbiens et Lanaris (2014) indiquent que les élèves aux prises avec des troubles de comportement ne sont pas intégrés au même rythme que ceux avec des troubles d'apprentissage. Pourtant, l'inclusion scolaire bénéficie aux élèves avec des troubles de comportement sur les plans de l'intégration sociale, du rendement scolaire et de la diplomation (Huber, Rosenfeld et Fiorello, 2001; Landrum, Katsiyannis et Aechwamety, 2004; Rousseau, Tétreault, Fréchette, Thibodeau, Vézina et Bergevin, 2012 dans Bégin et al., 2016). Malgré cela, on retiendra que plusieurs établissements d'enseignement mettent l'accent sur la punition qui renferme une notion de contrôle rigide au lieu de mettre en place des initiatives plus constructives axées sur le développement de comportements sociaux adéquats (Mayer et Leone, 1999 dans Gaudreau, 2011).

De même, la préconisation d'un modèle punitif tend à dévier les interventions du vrai problème alors « derrière la mesure d'exclusion censée garantir le bon fonctionnement d'un établissement scolaire et la protection des autres élèves et des membres du personnel, il y a le non-traitement de la difficulté rencontrée par l'élève, toute la problématique du décrochage scolaire, de la sortie du système éducatif sans qualification, du risque d'amplification des problèmes de comportement » (Robine et Debarbieux, 2014 : p.35).

Également, dans le même courant de pensée que les mauvaises relations entre jeune perçu comme problématique et enseignant soulignées plus tôt, Millet et Thin (2003) décrivent l'aspect punitif comme une source de rejet réciproque entre l'élève et le personnel de l'école (enseignant, éducateur, directeur) qui peut mener à une dynamique d'opposition invalidante de toute tentative d'éducation face au jeune fautif à qui les mesures contraignantes n'offrent pas la chance de s'exprimer sur sa vision de la situation. De plus, l'analyse d'un contexte de sanction à partir d'une lunette structurelle suggère que le milieu scolaire peut devenir un mécanisme d'oppression (Robine et Debarbieux, 2014) significateur de perceptions répressives pour

l'élève en interaction avec un environnement strict aux visées disciplinaires normatives. De fait, les moyens coercitifs peuvent mettre en péril la relation entre l'enseignant et l'élève dans une perte de confiance marquée par un sentiment d'insécurité psychique qui entrave inévitablement la disposition du jeune à intégrer des apprentissages (Robbes et Afgoustidis, 2015). Dans cette ligne de pensée, on réitère l'essentialité de la relation entre l'élève et le personnel de l'école sans laquelle les aspects éducatifs et pédagogiques de l'autorité ne peuvent prendre forme (Robbes et Afgoustidis, 2015).

Dans une autre perspective, Ellis et Tod (2009) soulèvent une contradiction en lien avec les écoles en recherche autoritaire de conformité de la part des élèves alors que le fait d'être rigide par rapport à la voie à suivre pour ces jeunes les éloignent du développement d'une autonomie ainsi que d'apprentissages propres à leurs expériences vécues. Kohn (1996) en ajoute expliquant que « la seule façon d'aider les étudiants à devenir des personnes éthiques, au contraire de gens qui font simplement ce qu'on leur dit, c'est en échafaudant leur sens moral, en leur permettant de trouver par eux-mêmes et entre eux la façon dont quelqu'un doit se comporter » (dans Hopkins, 2011 : p.14). Donc, on comprend ici qu'une conceptualisation de l'autorité qui s'articule autour d'une perspective punitive peut nuire au développement d'habiletés sociales quant à la résolution de conflits et la compréhension d'autrui.

De plus, si les mesures disciplinaires sévères peuvent s'avérer dissuasives pour les élèves sans difficultés comportementales significatives, la littérature démontre qu'elles ont l'effet inverse sur les jeunes avec un trouble de comportement (Diem, 1988; Walker et al., 2004). En effet, les sanctions suggèrent une soumission de l'élève qui sous-tend un rapport de force avec les professeurs. En ce sens, on apprend « qu'une relation de ce type peut provoquer avec des élèves porteurs de troubles du comportement se manifestant par l'opposition systématique, la provocation, l'incapacité à supporter le rappel à la limite ou la frustration, le manque d'attention, l'agitation: un face-à-face tournant au rapport de force en l'absence de possibilités d'expression par la parole, où le risque d'un passage à l'acte violent est maximal » (Robbes et Afgoustidis, 2015 : p.63). Rappelons d'ailleurs qu'un des facteurs centraux de la croissance de comportements violents tient d'un sentiment d'incompréhension et d'injustice face à l'application des règlements (JDJ, 2013). De fait, lorsqu'un élève ne comprend pas la sanction qui lui est imposée, le risque est grand qu'une frustration émerge et se matérialise en une

récidive contestatrice reflétant l'inacceptation du jeune pour une autorité qu'il perçoit comme injuste (JDJ, 2013). De plus, on souligne que la majorité des professeurs et des directions d'établissements scolaires font justement usage de mesures punitives pour répondre aux comportements inadéquats des élèves (réprimandes, menaces, punitions, expulsions) plutôt que de privilégier des stratégies de renforcement positif (Clunies-Ross, Little et Kienhuis, 2008), ce qui « est susceptible de provoquer l'augmentation de l'escalade et des rapports de force à l'origine même de l'aggravation des problèmes de comportement » (Bégin et al., 2016 : p.6). Conséquemment, la littérature suggère que l'emploi répété de mesures punitives est corrélé à l'échec et au décrochage scolaire ainsi qu'au développement de comportements criminels chez les jeunes avec des troubles de comportement (Gaudreau, 2011).

Bref, la recension des écrits met en lumière le fait que les sanctions coercitives en milieu scolaire nuisent au climat de l'école, contribuent à une exacerbation des manifestations de problèmes de comportement (Mayer, 1995; Patterson, Reid et Dishion, 1992 dans Gaudreau, 2011) et n'enseignent rien aux élèves aux prises avec des troubles extériorisés (Gaudreau, 2011). En ce sens, on peut suggérer que « l'exclusion pure et simple constitue souvent une solution inefficace, voire contre-productive » (JDJ, 2013 : p.52). De ce fait, Canat (2006) souligne que « tant que les institutions et les professionnels ne penseront la réarticulation à la loi sociale que par la rééducation à l'autorité, la sanction, la répression, la punition, ils seront eux-mêmes en échec éducatif. » (p.67). D'autres auteurs réitèrent que des services adaptés aux jeunes avec des troubles de comportement sont prioritaires pour éviter l'aggravation des cas (Keenan, 2003; Walker et al., 2004).

2- Cadre théorique

Notre projet de stage a permis l'expérimentation d'une approche que nous considérons innovante en matière d'intervention auprès d'élèves présentant des troubles de comportement en milieu scolaire. Voulant prendre une distance face à un paradigme d'intervention misant sur les sanctions, nous avons proposé un modèle d'intervention qui vise à considérer des variables autres qu'uniquement celles liées aux caractéristiques individuelles des jeunes. Ainsi, notre stage nous a permis d'expérimenter un modèle d'intervention de justice réparatrice. L'élaboration de celui-ci s'est réalisée en nous inspirant de divers modèles de justices réparatrices déjà existant, mais également de l'approche écosystémique. Les prochaines pages présentent notre cadre théorique. Il se divise en trois sections. Nous présentons succinctement l'approche écosystémique, notre modèle d'intervention en justice réparatrice et les liens entre les deux.

Cette section contient le portrait théorique de l'approche écosystémique en travail social suivi de l'approfondissement de la justice réparatrice et de ses principes et de l'élaboration de l'approche, incluant le modèle d'opérationnalisation que nous avons construit, étape par étape, pour les fins du projet, mis sur pied, implanté, expérimenté et ensuite évalué.

2.1. L'approche écosystémique

L'approche écosystémique tire ses origines d'une approche importante en sciences sociales, l'approche systémique. Particulièrement en travail social, l'approche systémique tient son épistémologie d'une lecture de la réalité d'une personne par l'entremise d'une analyse de son individualité, de son contexte de vie et de son environnement (Nadeau, 2000 dans Tremblay et al., 2015 ; Bérubé et al., 2015). Dans le cadre de notre projet de stage, nous nous sommes intéressés principalement à l'interaction entre l'élève et le micro système que représente son milieu scolaire ce qui, théoriquement, se rapporte à l'approche écosystémique. De même, les pionniers de l'analyse fondée sur la systémie qu'on retrouve dans la littérature, tels que Bronfenbrenner, Stafford, Bayer, Ceci et Evans, semblent joindre les construits théoriques de l'approche systémique et écosystémique dans ce qu'ils identifient comme l'approche systémique écologique. Ceci clarifié, on comprend que ces trois approches présentent des

notions théoriques identiques et / ou similaires, dépendamment de la source consultée, que la littérature ne semble pas nécessairement différencier d'une approche à l'autre. Ainsi, notre cadre théorique s'orientera principalement autour d'une vision écosystémique, ce qui, à la lumière du constat précédent, n'exclut pas complètement l'emprunt d'idées appartenant à l'approche dite systémique ou systémique écologique.

Combinant l'écologie et la théorie des systèmes (Terrisse et Larose, 2003), l'approche écosystémique se construit principalement autour des théories du développement de l'enfant (Boulangier et al., 2011). On reconnaît Kelly, Garbarino, Sherman, Sameroff, Lerner et, encore une fois, Bronfenbrenner comme des auteurs d'importants travaux fondateurs en lien avec l'approche (Boulangier et al., 2011). Le concept de l'écosystémique se rapporte à une vision qui « aborde les relations humaines sur le plan de la réciprocité des interactions. Elle focalise l'attention sur la circularité des échanges, en étudiant les phénomènes d'action et de rétroaction que cette circularité provoque entre les différents protagonistes d'un scénario relationnel. » (Grasset et Ducret, 1993 : p.157). L'approche suppose que les comportements du jeune sont inhérents à son contexte relationnel et, donc, que l'intervention doit être fondée sur « un processus interactif d'échanges de communications » (Grasset et Ducret, 1993 : p.157). De même, elle « se caractérise par le postulat d'un lien récursif entre l'individu et son environnement [...] cet environnement fournit à la personne des contraintes, des ressources et des potentialités (Boulangier et al., 2011 : p.133). Cette perspective multidimensionnelle globalisante de l'individu situe une intervention qui permet de mieux saisir sa problématique et de comprendre la contextualisation de son émergence ainsi que de son évolution (Nadeau, 2000 dans Tremblay et al., 2015).

En étudiant l'individu en relation avec les systèmes qui gravitent autour de lui, l'approche écosystémique étudie les interactions entre l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. L'ontosystème, c'est le système individu de l'élève, donc le jeune est lui-même considéré comme un système. De son côté, le microsystème représente les systèmes en relation directe avec l'élève (sa famille, ses pairs, son école, etc...). Le mésosystème, lui, se rattache aux relations interreliant les différents microsystèmes de l'élève (Bourdon et Bélisle, 2014) et détient un rôle essentiel dans le développement du jeune. En effet, un mésosystème positif favorise la cohérence entre les microsystèmes, ce qui suggère une

meilleure adaptation de l'élève (Tarabulsky *et coll.*, 2008 dans Bourdon et Bélisle, 2014). L'exosystème est composé de lieux ou d'instances qui influencent la vie de la personne mais avec lesquels elle n'interagit pas directement (Bourdon et Bélisle, 2014). Par exemple, l'emploi des parents est considéré comme un exosystème (Bourdon et Bélisle, 2014). Finalement, le macrosystème incarne quelque chose de plus large comme les structures institutionnelles et les normes sociétales qui encadrent les divers systèmes du jeune. En guise d'explication, dans le cas qui nous intéresse, le système scolaire représente un macrosystème (Bourdon et Bélisle, 2014). Prenons note que, dans le cadre de notre stage ainsi que de cet essai, de par la nature et la portée possible de nos activités, nous nous intéresserons principalement à l'ontosystème et au microsystème scolaire.

Dans cette optique, l'analyse écosystémique se penche sur les interactions génératrices du problème à l'intérieur des systèmes ou entre ceux-ci afin de prioriser les pratiques professionnelles adéquates au rétablissement de l'homéostasie de l'individu en lien avec les réalités de sa dynamique systémique (Nadeau, 2000 dans Tremblay et al., 2015). Concrètement, on considère que le jeune interagit avec un environnement dans lequel il mobilise et se rattache à des facteurs de protection mais où il se retrouve également confronté à des facteurs de risque dans la construction de son rapport au monde (Lerner, 2006). En ce sens, si l'on applique cette théorisation écosystémique à l'intervention en milieu scolaire, nous adressons les troubles de comportement des élèves à partir d'une analyse fondée sur les interactions entre les systèmes, ce qui nous dispose à poser un regard plus large sur la problématique et à développer une compréhension de celle-ci selon une perspective de travail social. De même, cette analyse des interactions systémiques entre les élèves perçus comme problématiques et leur milieu scolaire (microsystème), permet de situer les troubles de comportements par rapport à l'inadaptation de certains jeunes à l'école et de l'école à certains jeunes selon une circularité interactionnelle entre les systèmes et les acteurs du système (Boulanger et al., 2011). C'est dans le cadre de cette réflexion sur l'importance de proposer une approche innovante en matière d'intervention auprès des jeunes ayant un trouble de comportement que nous nous sommes intéressés à l'approche de justice réparatrice.

2.2. La justice réparatrice

Les prochaines pages présentent les principes généraux de l'approche de justice réparatrice, certains modèles déjà expérimentés ainsi que le modèle que nous avons construit en vue de notre stage. Tenant ses origines de la culture autochtone, la justice réparatrice s'est ensuite matérialisée comme une alternative possible à la justice traditionnelle du système judiciaire canadien. Le Service Correctionnel du Canada (2014) la définit ainsi :

Une philosophie et une approche dans le cadre de laquelle [...] les conflits sont considérés surtout comme des torts causés aux personnes et aux relations. Elle vise à offrir du soutien aux personnes touchées par un crime ou un conflit [...] ainsi que la possibilité de communiquer et de participer [...] à des processus pour favoriser la responsabilisation, la réparation et le cheminement vers la compréhension, la satisfaction, la guérison, la sécurité et l'apaisement.

En ce sens, la justice réparatrice vise à répondre non seulement aux besoins de la victime, mais également à ceux du fautif et des personnes indirectement impliquées dans la situation conflictuelle ou de préjudice (Zehr, 2010). En ce sens, c'est une approche qui sollicite l'empathie des participants et qui mise sur la conscientisation, la responsabilisation et la communication.

Ce projet exploratoire a expérimenté la transposition des principes de la justice réparatrice à une approche créée pour répondre aux besoins d'élèves avec des troubles de comportements en milieu scolaire qui se retrouvent rapidement dans le collimateur des directions d'école. Avant de détailler les fondements de cette approche et d'en justifier les construits théoriques, intéressons-nous à quelques processus de justice réparatrice implantés et expérimentés dans des écoles.

2.2.1. Recension de différents modèles d'intervention en justice réparatrice

Concertation Restaurative en Groupe – CRG

La CRG est un processus de justice réparatrice aux dimensions personnelle, interpersonnelle et collective qu'on applique dans certaines écoles par une intervention dialogale dynamisée dans un cercle qui inclut l'auteur des actes, la ou les victimes directement touchée(s), les membres de la communauté scolaire touchés par les événements ainsi que les familles ou des personnes

significatives aux yeux des jeunes (lorsque possible) avec la finalité de déterminer de façon consensuelle les actions concrètes d'un plan de réparation (Le Souffle, 2015). Le fonctionnement de la CRG est conditionnel à la participation sur une base volontaire de chacun (Le Souffle, 2015). Des entretiens préalables doivent être menés auprès des individus pressentis pour faire partie du processus en commençant par le fautif à qui il est important d'expliquer les fondements et les motivations de la CRG (Le Souffle, 2015). Cette rencontre permet de vérifier s'il reconnaît ses fautes et s'il entretient un désir de réparation pour les torts causés (Le Souffle, 2015). Si c'est le cas, on identifie avec le jeune fautif les personnes qui devraient composer le cercle tout en lui expliquant que la CRG représente une opportunité de réparer ses erreurs (Le Souffle, 2015). Dans un esprit novateur d'empowerment, cette alternative réparatrice mise essentiellement sur le développement du pouvoir d'agir du groupe, sur son potentiel à déterrer les pistes de solution nécessaires à la résolution du conflit, et ce, centralement par l'entremise de la parole des jeunes qui doit être au cœur du processus et de la direction qu'il prend (Le Souffle, 2015).

Retenons également que l'évaluation de l'implantation de la CRG sur une période de trois ans dans une école propose des constats intéressants (Le Souffle, 2015). En effet, les élèves participants interrogés, incluant les victimes, sont majoritairement d'accord pour dire que suite à la CRG, la situation ou les relations auparavant conflictuelles s'étaient améliorées (Le Souffle, 2015). Les autres constats marquants sont le soulagement avoué des victimes face aux auteurs qui reconnaissent leurs fautes ainsi que la conscientisation de plusieurs de ces auteurs qui affirment avoir changé leur comportement suite à la CRG (Le Souffle, 2015). En fait, « ce qui ressort plus des discussions avec les élèves que de leurs réponses aux questionnaires, c'est la prise de conscience des conséquences de leurs actes et paroles quand ils écoutent les victimes et les adultes témoins de leurs agissements » (Le Souffle, 2015 : p.33). À noter aussi que les jeunes fautifs apprécient le fait d'avoir l'occasion de s'exprimer à propos de la situation, qu'on considère leur parole et leur explique les raisons du processus (Le Souffle, 2015), ce qui diffère de la provocation implicite d'une discipline punitive.

Le Cercle Restauratif (CR)

Le Cercle Restauratif est une approche restaurative qui utilise la capacité de changement du conflit pour réparer les relations au sein d'une communauté (Robine et Debarbieux, 2014). Tous les membres du CR sont sur un pied d'égalité et le dialogue est aidé par un facilitateur alors qu'on gère la situation conflictuelle par la médiation et autres pratiques de justice restaurative (Robine et Debarbieux, 2014). Le dialogue qui s'opère entre les élèves permet à chacun d'être entendu et au groupe de trouver des solutions pour éviter que le conflit ne se reproduise à l'avenir (Robine et Debarbieux, 2014). On précise que « ces modes de gestion de conflit apportent des alternatives qui répondent mieux aux intentions éducatives de développer la conscience de ses actes, la prise en compte de l'autre. Ils permettent d'éduquer à une citoyenneté responsable, à un moment où l'on ressent bien les limites du système punitif » (Robine et Debarbieux, 2014 : p.83). Il s'agit donc d'une mesure qui se concentre principalement sur les aspects d'une réparation relationnelle.

Notons que l'expérimentation du CR, en France, dans 89 écoles auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes a réduit de 50 % le nombre de situations dans lesquelles les jeunes sont amenés devant un juge et que les interventions axées sur le CR ont résolu 90% des conflits à la satisfaction des personnes interrogées lors de l'évaluation de cette approche (Robine et Debarbieux, 2014).

La Mesure de Responsabilisation (MR)

Cette mesure, qui représente une alternative à la sanction, s'accorde à une responsabilisation de l'élève fautif dans l'acquisition de compétences sociales par le biais d'un processus de réparation (Robine et Debarbieux, 2014). La MR accorde une importance particulière au principe d'intégration des élèves fautifs comme en témoignent conjointement Brigitte Ly-Richard, travailleuse en CPE, et Christian Harm, chef d'établissement (Robine et Debarbieux, 2014 : p.45) :

« Les mesures de réparation permettent des relations plus sereines et moins hostiles avec les familles et les élèves. Elles n'excluent pas les élèves, elles les réintègrent en effectuant un processus de réparation. Un climat plus serein s'installe dans l'établissement, elles diminuent le nombre des élèves qui accumulent les avertissements et les exclusions de manière provocante et hostile. Elles nécessitent un réel investissement de l'élève. Elles représentent un travail symbolique de réparation. [...]

Le nombre des avertissements et des exclusions baisse et leur recours devient exceptionnel »

La MR prend forme dans l'élaboration d'un plan de réparation qui peut être d'ordre matériel ou social. Dans le cas d'une réparation matérielle, l'élève peut participer à des travaux de tous genres pour compenser les dommages causés, le tout encadré de façon éducative par le personnel de l'école (Robine et Debarbieux, 2014). Pour ce qui est d'une réparation sociale, l'élève peut se voir attribuer des responsabilités liées à la communauté scolaire et être appelé à travailler sur le développement de meilleures habiletés relationnelles ou rendre des services à d'autres organisations comme la Croix-Rouge ou la Soupe populaire (Robine et Debarbieux, 2014). Il s'agit donc d'une réparation avec des dimensions importantes de responsabilisation, de socialisation et d'intégration de l'élève.

Conférence de Justice Réparatrice – CJR

La CJR « vise la réparation de la victime, la réinsertion de l'auteur et la restauration du lien et de la paix sociale » (Robine et Debarbieux, 2014 : p.95). Ces trois objectifs se traduisent par l'expression des victimes, la conscientisation du fautif ainsi que sa participation à la détermination de la mesure de réparation et la concertation de tous les individus concernés afin de trouver une solution collective qui convient à l'ensemble de la communauté scolaire touchée par les événements (Robine et Debarbieux, 2014). Dès lors, « la sanction devient réparation » (Robine et Debarbieux, 2014 : p.95).

Dispositif d'Inclusion et de Resocialisation scolaire alternatif à l'exclusion - (DIR)

L'intérêt de ce dispositif est de « prendre en charge un élève sur un temps d'exclusion-inclusion pour travailler sur le motif de sa sanction et l'accompagner pour un retour en classe positif, encourageant tant pour l'élève que pour la communauté scolaire » (Robine et Debarbieux, 2014 : p.47). Il permet de réduire le sentiment d'injustice lié à une sanction et les risques d'intensification des comportements violents de l'élève avec des troubles de comportement (Robine et Debarbieux, 2014). Le DIR met notamment l'accent sur le retour en

classe dans un processus qui cherche à optimiser les conditions de réintégration à l'aide d'un temps de dialogue réparateur alors qu'on reconnaît que le fait de « préparer le retour en classe est un élément essentiel au travail entrepris dans un dispositif de socialisation scolaire » (Robine et Debarbieux, 2014 : p.48). En ce sens, on prévoit un temps de dialogue avant le retour en classe pour réaliser une médiation entre le fautif et le professeur ayant initié la demande de suspension afin de « s'assurer que l'élève a compris la sanction et que sa version a été prise en compte » (Robine et Debarbieux, 2014 : p.48). De cette façon, la DIR permet l'acquisition de meilleures compétences sociales chez l'élève sanctionné et suggère que celui-ci pourra ainsi rendre plus harmonieux son parcours scolaire et ses relations avec le personnel adulte, ce qui vient « limiter les risques de ruptures scolaires et de rejet de l'école » (Robine et Debarbieux, 2014 : p.48). Bref, ce dispositif procure une structure constructive à la suspension, contrairement aux traditionnels modes punitifs vides, dans un suivi éducatif de l'élève qui comprend un espace de parole important offrant une considération de l'opinion du fautif tout en réparant, par la médiation, les relations conflictuelles que celui-ci peut entretenir avec certains membres du personnel de son milieu scolaire (Robine et Debarbieux, 2014).

En conclusion, la recension des écrits le démontre, la justice réparatrice existe sous divers modèles qui caractérisent des méthodes, des processus et des objectifs similaires sur le fond mais tout de même différents sur la forme. Dans le cadre de mon projet de stage, afin de répondre adéquatement aux besoins spécifiques d'une clientèle adolescente avec des troubles de comportement extériorisés, l'approche se devait d'être adaptée et innovante par la combinaison de certains aspects de plusieurs modèles de façon à obtenir une intervention optimale. En ce sens, l'approche de justice réparatrice proposée ici s'inspire de forces particulières sélectionnées parmi trois des cinq modèles recensés dans la littérature soit, la Concertation Restaurative en Groupe (CRG), la Conférence de Justice Réparatrice (CJR) ainsi que le Dispositif d'Inclusion et de Resocialisation scolaire alternatif à l'exclusion (DIR). En guise de justification, examinons les approches une par une selon les points d'intérêts retenus pour clarifier leur apport à l'approche multidimensionnelle que nous cherchons à intégrer dans le milieu de stage.

D'abord, aux termes d'une recherche exhaustive, la CRG était l'approche présentée de façon la plus complète, offrant un aperçu de la marche à suivre pour réaliser une initiative de justice réparatrice. On s'intéresse principalement au principe d'entretiens préalables avec les jeunes pressentis pour faire partie de la Concertation qui sera mise en application durant le stage. Aussi, c'est une méthode qui met l'accent sur la parole des élèves dans toutes les étapes du processus. De plus, l'évaluation qualitative de l'implantation de la CRG suggère des résultats prometteurs, ce qui en fait un rouage important de la combinaison d'approches.

Ensuite, la CJR renferme une structure procédurale simple qui s'articule autour de trois objectifs précis, soit l'expression de la victime, la conscientisation du fautif et la concertation collective. On retient un aspect particulièrement intéressant de cette approche qui insiste sur la participation de l'auteur à la détermination d'une mesure de réparation convenable pour la victime. C'est un procédé qui sera favorisé au cours du stage.

Finalement, le DIR accorde une importance particulière à la préparation du retour en classe des élèves suspendus. Cette approche travaille à ce que ceux-ci se conscientisent et se responsabilisent par une amélioration de leur comportement, reflétant de meilleures habiletés sociales, dans une perspective intégratrice qui s'accorde à la question de stage.

2.2.2. Concertation Intégrative de Justice Réparatrice

À partir des forces identifiées stratégiquement dans chacune de ces trois approches, nous suggérons un modèle réparateur qui s'articule autour d'un processus clair avec des étapes prédéterminées selon un cadre théorique rigoureux en plus d'insister sur le rôle des jeunes qu'on veut voir être central dans ce processus insistant sur la réintégration sociale et scolaire de l'élève fautif. Notons que notre perspective de la justice réparatrice et nos recherches sur le sujet nous ont poussé à vouloir développer un modèle réparateur qui compte sur les notions d'empathie, de conscientisation, de responsabilisation, de communication et d'éducation pour arriver à ses fins et remédier à des situations problématiques incluant des élèves avec des troubles de comportement en milieu scolaire. Concrètement, l'approche développée sera la Concertation Intégrative de Justice Réparatrice (CIJR). Les étapes suggérées par ce modèle innovateur sont exploratoires.

Les étapes de la CIJR

À la lumière des fondements théoriques présentés précédemment, voici chaque étape essentielle d'opérationnalisation de la CIJR que nous retenons pour cette approche de justice réparatrice. Notons que des documents explicitant les actions concrètes à prendre pour chaque étape se retrouvent en annexe.

Initialement il faut s'assurer que la justice réparatrice peut s'appliquer de façon réaliste au cas qui nous est amené. En effet, certaines situations peuvent être trop délicates ou trop graves pour appliquer la justice réparatrice, comme, par exemple, dans le cas d'une agression sexuelle.

1. La première étape, dite la préparation, consiste à effectuer des entrevues préalables avec les personnes pressenties de participer au processus afin de leur expliquer le fonctionnement et les objectifs d'une telle intervention et de vérifier auprès du fautif s'il détient une volonté de réparation pour les torts causés (Le Souffle, 2015). Ces entretiens permettent également de vérifier que chaque élève participe au programme sur une base volontaire, ce qui est essentiel à l'efficacité et l'authenticité du processus. Pendant cette phase de préparation, il est possible, dépendant de la complexité de la situation, que d'autres rencontres soient requises pour qu'un travail individuel de réflexion et de cheminement personnels soit effectué auprès du fautif et/ou de la victime afin d'augmenter les chances de succès des prochaines étapes du processus. Aussi, pour cette première étape, il est important de définir un espace propice à la réalisation du dialogue.
2. La deuxième étape, dite la réunion, est de rassembler les personnes concernées autour d'un cercle : les élèves, le(s) professeur(s), les intervenants ressources et, idéalement, les parents de la victime et du fautif ou un adulte significatif. Concrètement, « l'intention du cercle est de mettre toutes les personnes sur un pied d'égalité quels que soient leur place, leur statut ou leur fonction » (Robine et Debarbieux, 2014 : p.89). C'est ici qu'on entrevoit le croisement de la justice réparatrice avec l'approche écosystémique (que nous verrons plus tard) alors qu'on rassemble différents éléments

clés provenant de différents systèmes de la victime et du fautif. Notons qu'il n'est pas toujours possible d'inclure tous ces participants dans tous les cas mais c'est quand même ce principe qui oriente notre démarche quoique soumise aux limites et contraintes du milieu scolaire et de la situation.

3. La troisième étape, dite la conscientisation, consiste en l'expression de la victime. On demande alors à celle-ci de s'exprimer par rapport aux sentiments éprouvés et aux conséquences subies suite aux actes répréhensibles du fautif à son égard. On insiste ici sur une communication non-violente qui ne sous-tend pas de reproches directs en favorisant l'utilisation du « je » afin d'exprimer des émotions. À noter que les autres élèves touchés par les événements présents dans le cercle peuvent aussi s'exprimer sur comment les actes les ont affectés. Dans les faits, cette étape permet au fautif d'entendre les conséquences de ses actes et de se sensibiliser à ce que la victime et les autres jeunes touchés ont pu ressentir (Robine et Debarbieux, 2014). Elle guide le fautif vers la conscientisation, qui est un facteur clé du succès d'un travail de réparateur.
4. La quatrième étape, dite la réception, signifie que l'on invite le fautif à reconnaître ses torts ainsi qu'à s'exprimer sur comment il reçoit ces témoignages et comment il se perçoit dans la situation problématique. En fait, l'expression du fautif est une étape fondamentale du processus de justice réparatrice. Premièrement, le fait d'entendre l'élève reconnaître ses fautes est un soulagement pour la victime (Le Souffle, 2015). Deuxièmement, le fait que le fautif partage sa vision des choses, sa perception des événements, permet à la victime et aux autres élèves touchés d'avoir une meilleure compréhension des actes posés, ce qui aide à la réparation. Troisièmement, l'expression du fautif évite que celui-ci renferme des frustrations et suppose qu'il sera plus disposé à s'engager dans le processus. Quatrièmement, le fait qu'il s'exprime à propos de ses actes donne l'opportunité aux intervenants de mieux comprendre l'intégrité du problème et d'intervenir plus efficacement auprès du jeune.
5. La cinquième étape est le processus de réparation qui désigne un processus dans lequel la victime, la personne en faute et les autres membres de la communauté touchés par les conséquences d'un acte participent collectivement à la résolution des problèmes qui en

découlent (NU, 2008). En ce sens, cette étape caractérise un dialogue entre les élèves par rapport à la réparation pour régler le conflit occasionné par les actes du fautif. À cette étape, les intervenants peuvent guider les échanges des élèves pour qu'ils atteignent un consensus. On invite également les parents (si présents) à se joindre au dialogue, à donner leur opinion et à aider leur enfant à faire des choix consciencieux et judicieux.

6. La sixième étape, dite le dénouement, représente le moment où une réparation est déterminée. Cette réparation a pour but de responsabiliser l'élève fautif (Robine et Debarbieux, 2014) et de satisfaire la victime avec un sentiment de justice (Le Souffle, 2015). Ici, on ne cherche pas à punir le jeune mais bien à l'engager dans une réparation qui lui demande de prendre action concrètement pour se faire pardonner ses fautes. Le principe de réparation s'apparente à une discipline éducative et peut permettre au jeune de réduire son temps de suspension tout en l'occupant de façon constructive dans l'acquisition d'apprentissages humains aux plans social et relationnel.
7. La septième étape c'est la réintégration. Dans les trois semaines suivant la concertation de justice réparatrice, les principaux intervenants du dossier rencontrent, individuellement, la victime, le fautif et les autres élèves qui ont participé au processus. On compte une rencontre après sept jours et une autre après 21 jours. Les échos obtenus indiquent aux intervenants le niveau de réintégration du jeune et les guident par rapport aux prochaines interventions à prioriser, si nécessaire, pour appuyer le fautif dans son retour en classe.
8. La huitième et dernière étape, c'est la rétrospection. Au terme du processus, il est important que les intervenants trouvent un temps pour se rencontrer afin de faire un bilan. Ce retour sur l'expérience est l'occasion d'identifier ce qui a bien et ce qui a moins bien fonctionné, les changements qu'on pourrait apporter et les succès retenus. De cette façon, on améliore l'efficacité et l'efficacé du processus en plus d'enrichir les compétences des intervenants en matière de justice réparatrice.

2.3. Justice réparatrice et l'approche écosystémique

L'implantation et l'expérimentation d'un projet axé sur la justice réparatrice a nécessité une réflexion préalable pour assurer que le processus proposé emprunte une perspective de travail social justifiant sa pertinence dans le cadre de la maîtrise liée à ce domaine d'étude. Cette réflexion montre des similitudes cliniques et trace des liens entre les fondements de la justice réparatrice et les assises de l'approche écosystémique.

On peut situer les principes de l'approche écosystémique à l'intérieur d'une approche de justice réparatrice puisque, dans les deux cas, on adopte une approche multidimensionnelle, empruntant une perspective englobante, qui intervient sur les interactions entre les acteurs des différents systèmes de l'élève pour y travailler stratégiquement et favoriser une meilleure cohérence entre ces systèmes et, implicitement, entre les acteurs qui les composent. À cet effet, la combinaison de l'approche écosystémique et de la justice réparatrice suggère une intervention basée sur un processus éducatif qui prend la forme d'un dialogue, visant à rétablir une harmonie interactionnelle entre l'élève avec des troubles de comportement et ses microsystèmes (principalement le personnel de son milieu scolaire ou ses pairs) qui impactent les représentations qu'il se fait de son environnement et donc, son comportement dans cet environnement. D'ailleurs, on dit que « l'enfant est constructeur de représentations dans son action contextualisée sur chacun des microsystèmes dans lesquels il évolue. Il est constructeur de sens et cherche la généralité des savoirs d'action qu'il construit » (Rey, 1996 dans Larose et al., 2004 : p.59). En somme, on entrevoit une vision partagée par le processus de justice réparatrice et l'approche écosystémique du fait que, dans les deux cas, on veut intervenir de façon plus large dans la vie du jeune notamment en lien avec des préoccupations en ce qui a trait aux répercussions que son environnement peut avoir sur son comportement.

De fait, dans des cas où il y a extériorisation du ou des troubles, comme par exemple pour des cas d'intimidation ou de violence, il devient essentiel d'intervenir dans les différents systèmes du jeune afin de modifier les comportements à long terme par un processus qui implique son environnement afin de favoriser une cristallisation des changements qu'on désire voir perdurer dans le temps. De même, l'approche écosystémique permet de voir les difficultés du jeune dans leur globalité contextuelle et d'intervenir selon une action concertée dans plusieurs de ses milieux de vie afin d'en venir à une compréhension plus intégrale du comportement problématique et d'agir en prévention à la reproduction de celui-ci (MEESR, 2015).

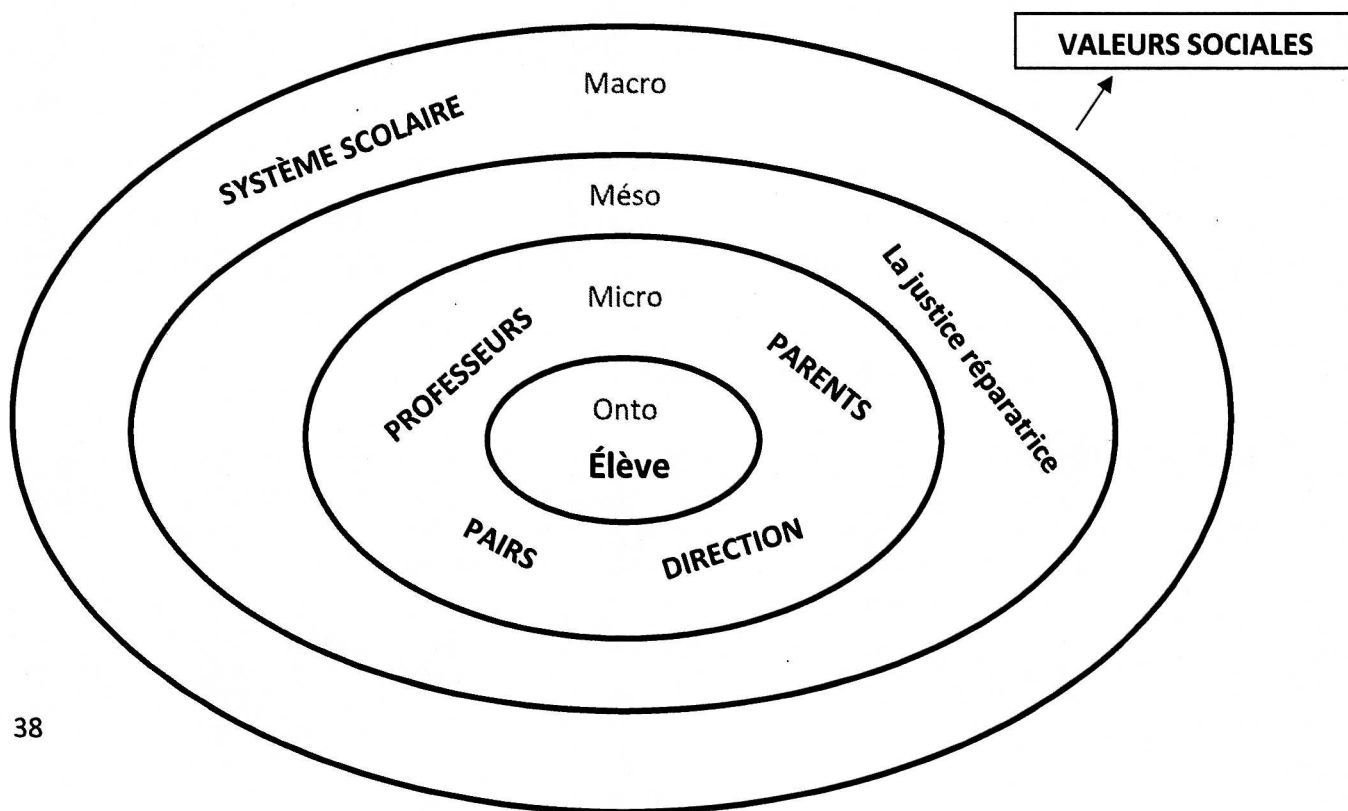
Différents facteurs d'ordre social ou culturel, les valeurs culturelles de l'élève et de sa famille [...] Ses difficultés de comportement ne seront pas nécessairement perçues comme relevant d'une problématique qui lui est propre ; elles pourront aussi être attribuées à une interaction inefficace entre l'élève et son environnement. Les interventions pourront alors cibler un changement dans l'environnement scolaire tout autant qu'une modification comportementale chez l'élève (MEESR, 2015 : p.19).

En ce sens, lorsqu'on sait que plusieurs élèves avec des problèmes de comportement développent une relation négative par rapport à l'école en réponse aux sanctions imposées, on peut entrevoir une partie de la solution au travers de la vision écosystémique, qui s'inscrit dans « une action bien ciblée, misant sur les facteurs de protection de l'élève ainsi que sur ses ressources et sur celles de son milieu, peut avoir une influence positive sur son comportement en classe » (MEESR, 2015 : p.19). Par ailleurs, pour intervenir auprès des élèves avec des troubles de comportement, on recommande les thérapies familiales ou multisystémiques dans une concertation qui inclut notamment les enseignants, la direction de l'école et les parents, lorsque possible (INSERM, 2005).

En outre, la justice réparatrice, dans la préconisation d'un principe d'inclusion qui prévoit la participation d'acteurs des microsystèmes du fautif (parent(s), collègue(s) de classe, professeur(s), intervenant(s)) entretient des stratégies et des visées cliniques qui s'apparentent à certains fondements de l'approche écosystémique.

De même, pour éclaircir l'implication d'une approche écosystémique dans le présent projet, il est pertinent de construire un graphique indicateur des systèmes sur lesquels la justice réparatrice agira en contexte de concertation.

FIGURE 1 : Approche écosystémique en milieu scolaire



Par rapport à ce graphique, considérons que, dans le cadre de l'expérimentation de notre projet, l'optique écosystémique des interventions s'est principalement concentrée sur les interactions entre le jeune avec des troubles de comportement (ontosystème), ses pairs, le personnel de l'école (microsystème école) ainsi que sa famille (microsystème familiale), lorsqu'elle était disponible. En fait, concrètement, nous avons principalement travaillé, par l'entremise d'une approche réparatrice dialogale (mésosystème) sur la cohérence des interactions entre l'ontosystème et le microsystème école mais également sur la cohérence entre les acteurs au sein même du microsystème école, c'est-à-dire, les interactions entre les éducatrices, les autres types d'intervenant(e)s et les directions.

Pour ce qui est du lien entre notre projet et le macrosystème, il se trouve dans le fondement des recherches sur lesquelles il se base puisque ces recherches soulèvent les failles du système scolaire en matière de discipline et l'importance d'emprunter une direction plus éducative que punitive, ce que propose justement la justice réparatrice.

3- Présentation du stage au Conseil des Écoles Publique de l'Est de l'Ontario (CEPEO)

Cette section contient la description du milieu de stage, des activités réalisées en marge des concertations de justice réparatrice et des questionnaires créés pour recueillir des données. Nous compléterons cette section par une explication du procédé lié aux questionnaires d'évaluation et des limites de cet outil d'évaluation.

3.1. Le CEPEO

Le Conseil des Écoles Publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO) regroupe 42 écoles dont 23 écoles élémentaires, 9 écoles secondaires, 3 établissements élémentaires / secondaires, 6 écoles des adultes et 1 école spécialisée de formation professionnelle. Il dessert près de 15 000 élèves et compte 1850 employés. Pour l'année 2017-2018, on dénombrait notamment 144 techniciens en éducation spécialisée en plus de 12 autres techniciens spécialisés en habiletés sociales, 3 psychologues, 18 travailleurs sociaux et 1 spécialiste en analyse comportementale appliquée. De même, le CEPEO est en charge d'un large territoire d'une superficie de 40 319 km², qui couvre l'ensemble de l'Est de l'Ontario. On retrouve l'ensemble des écoles à Ottawa, où se situe d'ailleurs le siège social, et d'autres établissements scolaires notamment dans les régions de Hawkesbury, Cornwall, Pembroke, Kingston et Trenton.

3.1.1. Volet Bien-être et Sécurité (BES)

Selon la documentation disponible au sein même du CEPEO, le volet du Bien-Être et de la Sécurité des élèves (BES) semble constituer la réponse du CEPEO aux nombreuses initiatives du Ministère de l'Éducation de l'Ontario au cours des dernières années en lien avec la sécurité, le bien-être et la santé mentale des élèves, c'est-à-dire le véhicule par lequel le Conseil scolaire va pouvoir, avec l'appui de toute la communauté du conseil, mettre en place plusieurs initiatives afin d'encourager la participation des élèves, des parents, des employés et des membres de la communauté à ces causes (CEPEO, 2015). En effet, la mission de ce volet se lit comme suit : « Le bien-être, la sécurité et la santé mentale des enfants et des jeunes sont reconnus comme des facteurs clés et des éléments essentiels à la réussite de tous les élèves

fréquentant les écoles du CEPEO, lieux où les élèves peuvent réaliser leur plein potentiel » (CEPEO, 2015). Le système du Soutien au Comportement Positif (SCP), l'Apprentissage Émotionnel et Social (AES) et le concept du Village d'attachement font aussi partie intégrante des piliers sur lesquels repose la mise en œuvre de la stratégie de santé mentale du CEPEO, selon les orientations du Ministère de l'Éducation. A cette fin, le volet BES regroupe, sous ses rangs, la leader en santé mentale, l'ensemble des travailleurs sociaux œuvrant au sein du Conseil ainsi qu'une équipe de techniciens en éducation spécialisée qui vient en appui aux élèves au sein des écoles dans cette même perspective. Finalement, comme la mission d'un conseil scolaire est aussi de fournir une éducation, incluant auprès des élèves en difficulté d'apprentissage et/ou de comportement, viennent se greffer à ce volet une équipe d'enseignants dont le rôle sera d'appuyer à la fois les enseignants au sein des écoles, d'une part, ainsi que d'intervenir auprès des élèves en difficulté, d'autre part (CEPEO, 2015).

3.1.2. Programme des Élèves Suspendus et Renvoyés (ESOR)

Le programme ESOR, inhérent au volet BES, est composé de Jean-François Thibodeau, Directeur du bien-être et de la sécurité du CEPEO, Stéphane Bellfooy, Conseiller pédagogique et Miche-lyne Chagnon, Travailleuse sociale. Ce programme s'inspire lui aussi des principes dont se prévaut le volet BES. Il entretient la finalité d'encadrer les élèves suspendus et renvoyés d'une des écoles du CEPEO. Concrètement, le mandat d'ESOR consiste à fournir un suivi psychosocial à l'élève, assuré par un travailleur social, ainsi qu'un accompagnement académique pris en charge par un enseignant filet.

Afin de situer ESOR dans l'imposant engrenage structurel que représente le CEPEO, il est essentiel de comprendre les deux principales politiques de suspension sous le volet du climat scolaire provenant des articles 306 et 310 régis par la Loi sur l'éducation en Ontario (CEPEO, 2010). L'article 306, conformément aux directives de suspensions de 1 à 5 jours (ADE09-A7) et de 6 à 20 jours (ADE09A7), signifie l'imposition d'une suspension à la discrétion des écoles tandis que l'article 310, conformément à la directive de suspension, enquête et renvoi possible (ADE09-DA9), exige une suspension automatique de 20 jours avec possibilité de renvoi dans

des cas, par exemple, où des gestes très graves sont posés par un élève (intimidation, agression avec blessures considérables, agression sexuelle) (CEPEO, 2010).

À cet effet, lorsqu'il s'agit de l'application de la politique 306, les élèves qui intègrent le programme ESOR sont, pour la plupart, des jeunes qui ont d'abord été suivis par des travailleurs sociaux (TS) au sein leur milieu scolaire. Dans ces cas, le TS responsable tient un rapport de discipline progressive qui décrit la situation de l'élève et les différents épisodes qui ont nécessité une intervention. De cette façon, lorsque le jeune est contraint d'intégrer ESOR, suite à des comportements répréhensibles graves ou répétitifs, les professionnels œuvrant dans le programme ont accès à un portrait indicateur de la gradation des actions de l'élève et des mesures disciplinaires préalablement imposées avant la suspension ou le renvoi.

Dans le cas de l'application de la politique 310, l'élève est directement envoyé dans le programme ESOR sans nécessairement avoir d'historique disciplinaire ou de suivis préalables avec un travailleur social.

Il est important de mentionner qu'en général, les techniciens en travail social ne sont pas inclus dans les suivis. Leur rôle se limite plutôt à un travail de prévention, de conscientisation et de réduction des méfaits.

La vision qui module les interventions d'ESOR

Tout d'abord, les intervenants se donnent la mission d'assurer un examen rigoureux des politiques du programme en ce qui concerne les pratiques mises de l'avant en matière de suspensions discrétionnaires (CEPEO, 2017). On apprend aussi que l'équipe préconise une approche sans préjugés en ce qui a trait aux mesures disciplinaires appliquées (CEPEO, 2017). Concrètement, les intervenants s'assurent que le programme propose des procédures, des décisions et des actions équitables, transparentes et non discriminatoires (CEPEO, 2017). Cette vision s'actualise notamment dans le repérage des comportements inappropriés et la promotion des comportements positifs ainsi que dans un travail qui vise le développement d'une intelligence émotionnelle, d'habiletés sociales et de l'autorégulation chez les jeunes cherchant l'instauration de mécanismes d'intervention précoce (CEPEO, 2017). De même, dans une optique de discipline progressive, ESOR insiste sur le respect des droits de la personne dans

toutes les étapes prévues par le processus (CEPEO, 2017). On retiendra finalement que le programme, dans une quête continue d'innovation, veut graduellement se diriger vers les principes de justice réparatrice et s'initier aux pratiques de cette approche pour complémentariser leurs interventions (CEPEO, 2017). De fait, l'implantation de mon projet de stage tombe à point pour matérialiser ces aspirations cliniques.

Dans ce sens, on observe que le programme ESOR n'est pas doté d'une approche clinique ni organisationnelle particulière. En effet, aucune approche n'est clairement délimitée et identifiable. On retiendra toutefois que l'équipe d'intervenants s'intéresse principalement à l'élève fautif dans le cadre de l'application d'une mesure disciplinaire tout en travaillant en aval par l'entremise d'une optique plus systémique qui se concentre sur les différents réseaux sociaux du jeune, c'est-à-dire, sa famille, ses amis, ses ressources communautaires, etc. Également, un enseignant assure la continuation du parcours académique de l'élève, suivi qui est complété par les services d'appui clinique d'un travailleur social et d'un éducateur. Aussi, notons que, centralement, l'intervention mise de l'avant dans le programme entretient des visées de conscientisation en lien avec les actes répréhensibles du fautif en empruntant certains fondements de l'approche motivationnelle, comme cheval de Troie, pour amener le jeune à comprendre ses actions inappropriées et ainsi graduellement travailler à l'adoption de comportements prosociaux à l'endroit des autres élèves et du personnel de l'école. Il ressort du modèle préconisé une priorisation de la réflexion du jeune le guidant vers une certaine introspection qui vient cristalliser la constatation de la nuisibilité de ces comportements sur lui ainsi que sur autrui. Cette perspective s'oriente dans une voie qui se veut éducative et qui s'apparente, dans une certaine mesure, à la vision caractérisant la justice réparatrice.

3.1.3. Les troubles de comportement selon le CEPEO

Le CEPEO utilise le terme « anomalies de comportement » pour signifier les troubles de comportement. Ces anomalies sont définies par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) telle une « difficulté d'apprentissage caractérisée par divers problèmes de comportement dont l'importance, la nature et la durée sont telles qu'elles entravent l'apprentissage scolaire » (CEPEO, 2016 : Section 8, p.1). On mentionne qu'elles peuvent

s'accompagner d'une inaptitude à créer et à entretenir des relations interpersonnelles, de réactions impulsives, voire violentes, ainsi que d'une incapacité à apprendre n'étant toutefois pas reliée à des facteurs intellectuels, sensoriels ou physiques mais plutôt comportementaux (CEPEO, 2016).

De plus, en guise de précision et dans une analyse réaliste de la situation, on peut supposer que les jeunes fautifs qui prendront part au processus de justice réparatrice ne seront pas nécessairement tous diagnostiqués mais auront fait preuve de comportements extériorisés. Cette clarification est nécessaire dans le contexte car il est impossible de déterminer avec certitude que chaque élève qui prendra part au programme aura un diagnostic formel de posé

3.1.4. La pertinence de la justice réparatrice dans le programme ESOR

En premier lieu, la justice réparatrice, de par son cadre préétabli selon une suite logique, des étapes claires et un processus rigoureux permettrait de venir structurer les interventions. Plus concrètement, le fait qu'elle soit constituée d'étapes précises (préparation, réunion, conscientisation, réception, processus de réparation, dénouement, réintégration, rétrospection) permet de se situer dans l'intervention et de coordonner les efforts des professionnels. De même, la structure suggérée par une approche de justice réparatrice caractérise une construction encadrante pour le jeune sanctionné ainsi que pour les autres élèves et membres du personnel scolaire concernés par la situation qui sont pressentis de participer au processus réparateur.

En deuxième lieu et dans le même ordre d'idées, on retient que la justice réparatrice propose une tangente plus concrète au programme ESOR. Des dires d'un des intervenants, l'approche actuelle donne souvent l'impression à l'équipe de « pelleter des nuages » en ce sens qu'elle ne permet pas un suivi viable en ce qui concerne l'identification des progrès réalisés par l'élève fautif. De fait, il est difficile pour les professionnels de connaître l'efficacité de leurs méthodes et de discerner des résultats clairs suite à leurs interventions. De même, avec la justice réparatrice, au terme du processus initial qui est ensuite consolidé par un suivi post-intervention, la constatation de résultats se voit facilitée, tout comme l'évaluation de l'efficacité d'une telle approche. Par exemple, si une réparation a été déterminée, que l'élève

en faute et la victime se sont exprimés et que les liens sociaux sont minimalement réparés, on peut concevoir que la justice réparatrice a été bénéfique.

En troisième lieu, on remarque que le programme ESOR se concentre principalement sur l'élève fautif sans nécessairement intervenir auprès de la victime et encore moins auprès des autres élèves indirectement concernés. De fait, le jeune qui entre dans le programme est retiré de ses classes le temps du processus d'intervention au terme duquel il fait son retour dans le même environnement. Donc, de ce constat, la préparation de la réintégration du jeune perçu comme problématique apparaît comme défailante alors qu'aucun travail n'est effectué auprès des autres individus de cet environnement. Par conséquent, l'expérimentation d'une approche restaurative tenant seulement compte de la victime et du fautif (micro-CRG) a démontré que le fait de ne pas tenir compte des autres membres de la communauté scolaire touchés s'avérait nuisible à l'efficacité des interventions (Le Souffle, 2015).

À cet effet, la justice réparatrice propose une approche qui ne se concentre pas seulement sur le jeune fautif et la victime mais également sur les autres élèves de la communauté scolaire touchés par les événements. Alors qu'on connaît l'importance de la réintégration de l'élève pris en défaut, cette intervention dialogale plus large évite l'application indésirable d'une forme d'exclusion à l'endroit de l'auteur des actes répréhensibles et suggère la reconstruction d'un meilleur climat social durable et bénéfique à tous.

En quatrième lieu, dans le cas d'un conflit avec le personnel de l'école, que ce soit avec un enseignant ou un membre de la direction, l'approche du programme ESOR n'offre pas la chance à l'élève de s'exprimer quant à sa vision de la situation. À cet effet, Millet et Thin (2003) décrivent l'aspect punitif comme une source de rejet réciproque entre l'élève et le personnel de l'école (enseignant, éducateur, directeur) qui peut mener à une dynamique d'opposition invalidante de toute tentative d'éducation face au jeune fautif à qui les mesures contraignantes n'offrent pas la chance de s'exprimer sur sa vision de la situation. De plus, un des facteurs centraux de la croissance de comportements violents tient d'un sentiment d'incompréhension et d'injustice face à l'application des règlements (JDJ, 2013). En contrepartie, la justice réparatrice offre une voix à chaque élève concerné incluant le fautif. Retenons qu' « on ne peut tenir un individu seul responsable d'une injustice dès lors que le système dans lequel il se comporte est injuste. Au contraire, un élève sera par exemple plus

apte à s'engager vers des changements positifs si ceux qui ont de l'autorité sur lui agissent avec lui. » (Robine et Debarbieux, 2014 : p.88) En fait, l'expression de celui-ci est centrale dans le cadre du processus pour éviter une incompréhension de sa sanction qui peut l'amener à développer une relation antagoniste avec l'école alimentée par un sentiment d'injustice pouvant causer une rupture sociale et scolaire avec son milieu d'apprentissage. De fait, les moyens coercitifs pris arbitrairement par le personnel de l'école et non questionnables par l'élève peuvent mettre en péril la relation entre l'enseignant et celui-ci dans une perte de confiance marquée par un sentiment d'insécurité psychique qui entrave inévitablement la disposition du jeune à intégrer des apprentissages (Robbes et Afgoustidis, 2015).

3.2. Activités de stage

Pour réaliser les concertations de justice réparatrice, nous devons suivre le processus prévu par le canevas d'opérationnalisation préalablement créé. Ce canevas procure une dimension très pragmatique au processus et guide l'intervention axée sur la pratique de justice réparatrice. Concrètement, dans le processus préalable aux étapes et, ensuite, dans la mise en œuvre de celles-ci, les principales activités liées à la réalisation des concertations en milieu de stage étaient les suivantes :

- Réunions d'équipe multidisciplinaires destinées à des études de cas potentiellement pertinents à l'implication d'une approche de justice réparatrice (possibilité d'expérimentation).
- Prise de contact avec la direction et rencontre avec l'équipe école (éducateur, TES, professeur(s), direction, agent d'assiduité) pour faire part du plan prévu par le processus de justice réparatrice mais aussi pour assurer que l'intervention proposée ne va pas à l'encontre de la vision de l'école et de son directeur ou sa directrice. La collaboration avec la direction est essentielle aux succès de l'expérimentation.
- Obtention de l'évaluation sociale et transfert d'autres informations pertinentes sur l'élève de la part de l'intervenant attitré à son cas. Cette activité permet d'en connaître

davantage sur l'élève et d'établir une stratégie d'approche conséquemment à l'information obtenue.

- Rencontres avec des élèves aux prises avec des troubles de comportement pour établir un premier contact.
- Création de liens avec des élèves aux prises avec des troubles de comportement par l'entremise de discussions informelles, d'activités sportives ou d'appui académique.
- Rencontres avec la direction et le personnel de l'école concerné pour expliquer le processus de la justice réparatrice et leur rôle dans celui-ci.
- Rencontres avec des parents d'élèves pour expliquer le processus de la justice réparatrice et leur rôle dans celui-ci.
- Concertation de justice réparatrice menée par un dialogue entre élève(s), parent(s), directions et autres membres du personnel concernés.
- Suivi d'évaluation des concertations de justice réparatrice mené auprès d'élève(s), de parent(s), de direction et d'autres membres du personnel.

3.3. Outil d'évaluation

L'outil principal pour évaluer les retombées du projet est un questionnaire maison conçu dans une perspective qui cherche à mieux saisir les impacts de la justice réparatrice, notamment par rapport aux comportements et à l'intégration de l'élève perçu comme problématique en milieu scolaire suite à sa participation à une CIJR. Ce questionnaire comprend deux sections.

La première section propose des questions avec choix de réponse pour recueillir des données quantitatives en lien avec le comportement de l'élève, le climat scolaire et sa relation avec les élèves et/ou le personnel de l'école depuis la concertation de justice réparatrice.

La deuxième section repose sur des questions à court ou long développement pour recueillir des données qualitatives pouvant venir appuyer ou nuancer les données quantitatives. Cette section du questionnaire suggère la possibilité d'une compréhension plus juste et contextualisée du portrait que peuvent peindre les données quantitatives. Le questionnaire complet se retrouve en annexe.

3.3.1. Le processus d'évaluation

La majorité des participants ont répondu au questionnaire. Pour chacune des trois CIJR réalisées, notons que, minimalement, le fautif, le parti qui demande réparation (élève ou direction) et les principaux intervenants impliqués ont répondu au questionnaire. Ceux-ci devaient y répondre une semaine après la concertation ainsi que trois semaines après celle-ci, donc, après 7 et 21 jours. Notons que la détermination des écarts entre la concertation et les deux périodes d'évaluation n'est pas basée sur une recherche scientifique mais plutôt sur une réflexion avec la superviseuse de stage. De fait, nous avons conclu que, afin que l'expérimentation soit réaliste en termes de temps, l'évaluation devait se faire dans le mois suivant la concertation. En ce sens, il était important pour nous de cerner les impacts plus immédiats du processus (7 jours) et d'ensuite voir si après trois semaines (21 jours) la justice réparatrice les retombées constatées demeuraient.

La passation du questionnaire se faisait en ma présence pour assurer la compréhension du participant et mener à terme les entretiens de façon consistante d'un sujet à l'autre. Pour ce faire, nous procédions d'abord par une explication du questionnaire. Ensuite, les questions de la première section étaient posées aux participants en prenant soins d'énumérer clairement chaque choix de réponse pour chaque question. Venaient ensuite les questions de la deuxième section. Pour celles-ci, le participant répondait oralement et ses réponses étaient retranscrites. De cette façon, les participants s'exprimaient de façon plus naturelle et spontanée. Toutefois, pour attester la validité des retranscriptions, il prévalait une reconfirmation de chaque réponse, ce qui permettait de vérifier l'exactitude des phrases écrites.

3.3.2. Les limites de l'outil

Avec un outil qui prend la forme d'un questionnaire, on identifie certaines limites qui lui sont inhérentes. Premièrement, puisqu'il s'agit d'un simple questionnaire, le participant appelé à y répondre pourrait mentir sans que personne ne le sache, ce qui aurait pour conséquence de fausser les données (quantitatives et qualitatives). Deuxièmement, il faut reconnaître que la subjectivité d'un participant par rapport à la personne qui lui soumet le questionnaire pourrait influencer ses réponses. Malgré que le processus d'évaluation s'effectue dans un souci d'objectivité le plus complet, la subjectivité du participant représente une variable qu'il est impossible de contrôler. En ce sens, les réponses obtenues par le biais du questionnaire peuvent être teintées de la subjectivité du participant par rapport à l'intervenant en justice réparatrice qui expérimente le projet. Ceci est un phénomène bien connu en recherche auquel on réfère en termes de l'effet de la désirabilité sociale tel que repris par Frénette (1999) qui explique que « la désirabilité sociale est un facteur pouvant contaminer les résultats des recherches en éducation. Cet artefact est susceptible d'intervenir lorsque les individus sont invités à répondre à des questionnaires portant sur leurs perceptions et lorsqu'ils anticipent la signification de la mesure » (p. iii). Dans un autre ordre d'idées, dans le cas d'un conflit entre élèves, les intervenants impliqués auprès de ceux-ci peuvent avoir un parti pris pour un des élèves concernés par le conflit, ce qui pourrait venir influencer leur vision de la situation et teinter la véracité / sincérité de leurs réponses. Troisièmement, en principe, une personne ayant participé au processus de justice de réparatrice aurait pu refuser de répondre au questionnaire même si tel n'a pas été le cas ici. Le cas échéant, plusieurs données auraient pu être manquantes et les constats auraient ainsi été moins valables.

3.3.3. « Observation participante »

Étant donné le caractère exploratoire du projet et le rôle joué par l'expérimentateur dans le processus des CIJR, autant au niveau des phases de préparation et de mise en œuvre que de la cueillette des données, certaines « observations participantes » ont aussi fait partie du processus d'évaluation et contribué à l'analyse qualitative des données. En effet, l'expérimentation d'un projet nous place à l'intérieur d'un environnement donné et nous permet d'observer les acteurs qui le compose. Ces « observation participante », prenant souvent la forme d'interactions, révèlent des informations pertinentes, un peu comme des

données qualitatives informelles, qui peuvent apporter une compréhension plus raffinée, plus approfondie de notre sujet d'étude en relation avec les acteurs du milieu d'expérimentation (Lofland, 1976) et venir appuyer nos données officielles. En guise d'exemple concret et explicatif de l'« observation participante », lors de notre stage d'expérimentation, nous avons tenu des discussions informelles avec des intervenants durant leurs temps de pause ou encore fait des activités individuelles avec des élèves, entrecoupé de différentes confessions, et donc, dans les deux cas, l'information qui ressortait de ces « observations participantes » veillait à nous procurer une meilleure compréhension des participants à notre étude et de la dynamique entre certains d'entre eux. De même, ce type d'observation procure l'opportunité au chercheur d'étudier un phénomène social dans l'environnement où il se dynamise naturellement et non dans un cadre prédéterminé où le milieu et certaines autres variables sont contrôlées (Yin, 1994). En ce sens, notre collecte de données et la présentation de nos résultats sont appuyés par certains échanges découlant de l'« observation participante ».

4. Présentation des cas, des résultats et des analyses

La quatrième section de cet essai présente certains résultats de notre pratique en justice réparatrice. Dans le cadre du stage, nous nous sommes investis auprès de trois jeunes en particulier auprès desquels nous avons eu l'opportunité d'expérimenter une intervention de justice réparatrice. L'analyse des situations des trois élèves présentant des troubles de comportement extériorisés en milieu scolaire mais, dans des contextes différents, ont permis de mettre en lumière certaines caractéristiques de ce modèle d'intervention. À partir de nos constats, nous vous présentons dans cette section une analyse spécifique de chaque situation d'intervention. Pour chaque intervention, nous vous présentons une description de la situation de chaque jeune, un sommaire des interventions, la présentation et l'analyse des données recueillies à l'aide des outils d'évaluation utilisés et enfin une analyse de la contribution du modèle d'intervention de justice réparatrice.

Pour les fins de cet essai, rappelons que les données d'évaluation des interventions proviennent de deux sources. Premièrement, nous avons élaboré et administré des questionnaires comportant des questions fermées à choix de réponses (données quantitatives) et des questions ouvertes (données qualitatives). Ces questionnaires étaient soumis à la majorité des participants à l'intervention. Le même outil a été utilisé dans chacune des trois évaluations d'expérimentation de projet. Deuxièmement, d'autres « données », plus informelles, proviennent de nos propres observations, que l'on pourrait qualifier « d'observations participantes ». En fait, certaines de ces informations se retrouvent dans les notes laissées aux dossiers de chaque jeune.

Cette section vous permettra de faire une association plus tangible entre les constats liés à l'expérimentation et les situations conflictuelles concrètes issus de l'expérience de stage. De cette façon, on suggère un portrait analytique plus clair de l'expérimentation. Par souci de confidentialité pour les élèves, nous employons les lettres G, S et J au lieu de leurs vrais noms.

Données qualitatives : Les quatre questions

Pour chacun des cas, la cueillette de données qualitatives s'est effectuée à partir des quatre questions ouvertes que voici :

1. *As-tu observé des changements dans la relation entre le fautif et les autres élèves et/ou le personnel de l'école suite à la CIJR?*
2. *As-tu remarqué des violences verbales ou physiques du fautif à l'endroit d'autres élèves ou du personnel de l'école suite à la CIJR?*
3. *Crois-tu que le fautif ait changé des choses dans son comportement suite à la CIJR?*
4. *Autre chose à rajouter qui pourrait nous être pertinent de savoir suite à la CIJR?*

Notez que le document du questionnaire maison complet se trouve en annexe de cet essai. Vous pouvez donc consulter sa version intégrale à la fin de ce document.

4.1. CIJR #1 : Intervention de justice réparatrice post suspension auprès de J.

J. est un élève de 6e année du primaire avec des troubles de comportement extériorisés. Son dossier scolaire est très volumineux en raison de plusieurs incidents et suspensions. Ses troubles comportementaux se traduisaient par de la violence, de l'opposition, de l'intimidation et des crises de colère fréquentes.

4.1.1. Contexte d'intervention

Nature de la demande

La nature de la demande provient d'une étude de cas avec l'équipe ESOR suite à laquelle le directeur de BES a déterminé que notre implication dans le cas de J. serait pertinente. Notre première implication consista à participer à l'élaboration d'un « masterplan » en équipe multidisciplinaire incluant la direction, l'éducatrice, l'agente d'inclusion, un intervenant du centre psychosocial et un psychologue du CEPEO. Notre rôle était d'apporter une perspective de justice réparatrice à ce plan pour assurer qu'il présente une approche flexible et éducative avec une proposition disciplinaire autre que la suspension. Cette rencontre multidisciplinaire nous a permis de prendre connaissance du fort lien de confiance que J. entretenait avec l'éducatrice. Celle-ci était la personne ressource de J. à l'école et passait la majorité de ses

journées avec lui. Aussi, dans le cadre de l'élaboration de ce plan, nous avons rencontré J. et lui avons présenté la justice réparatrice de façon simplifiée en présence de l'éducatrice en question dans le but de maximiser sa collaboration. Quelques semaines plus tard, l'élève a été impliqué dans une bagarre et, puisque nous étions déjà impliqué auprès du jeune, nous avons eu l'opportunité d'expérimenter notre projet dans un contexte impliquant un fautif et une victime.

Justification de la justice réparatrice comme modèle d'intervention

Face aux agissements de J., son enseignante, certains membres du personnel de l'école et la plupart de ses pairs étaient effrayés. De même, la direction avait épuisé ses solutions et craignait désormais pour la sécurité des autres élèves et du personnel enseignant. Le directeur de l'école, qui connaissait notre projet, désirait mettre de l'avant une nouvelle approche avec l'élève pour que la situation change et que le climat scolaire soit mieux pour tout le monde. C'est suite à suspension liée à une bagarre avec un autre élève que le processus de justice réparatrice s'est enclenché.

Information supplémentaire :

Ici, l'ajout d'une information est nécessaire à la contextualisation pour permettre au lecteur de mieux interpréter les réponses des participants à savoir que la victime est un élève qui a vécu la guerre dans son pays d'origine et qui en a gardé des traumatismes assez importants, lui qui était au Canada depuis seulement quelques mois. En ce sens, les événements liés à la bagarre ont été vécus de façon particulièrement difficile par la victime et, dans ce contexte, même si le feu qui animait le conflit semblait bel et bien éteint, la méfiance liée aux traumatismes de la victime comportait en soi des limites importantes pour la mise en œuvre d'une intervention de JR, notamment quant à la mesure de l'efficacité à plus long terme de la mise en œuvre de la justice réparatrice.

4.1.2. Présentation des données provenant de l'outil d'évaluation

Les répondant(e)s

Les données quantitatives et qualitatives de la concertation à laquelle a participé J. comprennent les réponses de J. et de trois autres participant(e)s : la victime, l'éducatrice, l'agente d'inclusion. La mère de J. n'était pas présente lors de la concertation mais, suite à une entente avec celle-ci, nous l'informions des développements du processus. La raison de son absence est que si le parent d'un élève est présent, il est essentiel que le parent de l'autre élève le soit aussi et dans ce cas précis, les parents de la victime ne parlaient pas français avec suffisamment d'aisance pour participer à un processus qui mise principalement sur le dialogue et qui demande aux participant(e)s de s'exprimer le plus ouvertement possible.

Données quantitatives

1. Comment se comporte le fautif avec la victime depuis la CIJR?

Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
J.	Je suis neutre/indifférent	Je fais preuve de gentillesse
Victime	Il fait preuve de gentillesse	Il fait preuve de gentillesse
Éducatrice	Il fait preuve de gentillesse	Il fait preuve de gentillesse
Agente d'inclusion	Il est neutre/indifférent	Il fait preuve de gentillesse

2. Crois-tu que l'école soit un milieu sécuritaire avec la présence du fautif depuis la CIJR?

Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
J.	Sécuritaire	Sécuritaire
Victime	Sécuritaire	Sécuritaire
Éducatrice	Sécuritaire	Sécuritaire
Agente d'inclusion	Sécuritaire	Sécuritaire

3. Globalement, comment qualifierais-tu le comportement du fautif avec la victime suite à la CIJR ?

Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
J.	Je démontre un bon comportement	Je démontre un bon comportement
Victime	Il démontre un comportement acceptable	Il démontre bon comportement
Éducatrice	Il démontre un comportement acceptable	Il démontre bon comportement

Agente d'inclusion	Il démontre un comportement difficile	Il démontre bon comportement
---------------------------	---------------------------------------	------------------------------

4. Comment est le climat à l'école / en classe depuis la CIJR?

Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
J.	Rien n'a changé au climat	Le climat est bon
Victime	Le climat est bon	Le climat est bon
Éducatrice	Le climat est bon	Le climat est bon
Agente d'inclusion	Rien n'a changé au climat	Le climat est bon

5. Crois-tu que la justice réparatrice ait aidé à régler la situation problématique?

6. Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
J.	Oui	Oui
Victime	Oui	Jusqu'à un certain point
Éducatrice	Oui	Oui
Agente d'inclusion	Oui	Oui

Constats - données quantitatives:

Pour le cas de J., les données recueillies avec cette première série de questions fermées semblent démontrer une certaine efficacité de l'intervention (Surtout après 21 jours) autant par un changement de comportement de la part de J ainsi que sur le climat général à l'école. Le dernier tableau laisse entendre un certain malaise de la part de la victime après 21 jours. Cette situation s'explique en partie à la lumière des données recueillies par les questions ouvertes ainsi que par nos observations participantes présentées ci-dessous.

Données qualitatives : Les constats qui émergent

Dans le cas de J., les données qualitatives, recueillies par l'entremise des questions ouvertes de l'outil d'évaluation suite à la CIJR, suggèrent des constats par rapport à la relation de J. avec la victime, à l'amélioration globale du comportement J., ainsi qu'à la méfiance de la victime.

Constats :

La relation entre J. et la victime semble s'être considérablement améliorée. Les témoignages recueillis semblent refléter que J. soit plus patient et plus à l'écoute. Il se décrit d'ailleurs lui-même comme plus gentil et amical avec la victime. Les données font également ressortir une meilleure collaboration, une meilleure harmonie et une diminution significative de la tension entre les deux élèves. On retiendra à cet effet que les deux élèves font une activité quotidienne ensemble (distribution des collations). Dans une discussion tenue avec l'agente d'inclusion, elle mentionne « qu'il y a une acceptation du statut de l'autre entre les deux élèves et que J. ne fait plus d'actions inappropriées ».

On note qu'il s'est produit un incident isolé qui aurait été manigancé par d'autres élèves lors d'une partie de football dans laquelle J. aurait plaqué la victime croyant que tout le monde était d'accord sur les mêmes règles. À cet effet, l'éducatrice, l'agente d'inclusion et la victime elle-même ont reconnu, dans leurs réponses, que les événements ont été manigancés et instigués par d'autres élèves mal intentionnés dans la cour d'école. Retenons aussi que les deux élèves ont rapidement réglé le conflit et J. s'est excusé tout en expliquant le problème de communication et les mauvaises intentions des autres élèves à l'origine de cet accrochage. De fait, l'apparition d'un deuxième conflit pourrait, à la base, laisser présager que la situation entre les deux élèves n'a pas changé ou s'est même empirée. Toutefois, les données amassées après 21 jours et donc, après cet accrochage, semblent démontrer que tel n'est pas nécessairement le cas. En effet, on constate que les deux élèves ont réglé eux-mêmes le conflit, de façon autonome, un peu comme si leur participation à la concertation de justice réparatrice leur avait donné les outils nécessaires pour régler leurs différends. Dans cette optique, on peut suggérer des changements positifs dans la situation puisqu'un élève comme J., avec une panoplie de défis aux niveaux comportemental et social, semble être parvenu à s'expliquer et à s'excuser suite à son accrochage avec la victime, ce qui représente une évolution positive notoire dans son cas.

Les données qualitatives font aussi ressortir l'impact potentiel du passé traumatique de la victime tel que le laissent entendre les propos suivants de l'agente d'inclusion : « la victime demeure méfiante en raison de son exposition passée à la violence, à la guerre et à l'intimidation dans son pays d'origine ».

Globalement, il apparaît que la justice réparatrice ait permis de gérer efficacement et de façon éducative et constructive un conflit entre deux élèves, en plus de leur donner des outils pour

mieux gérer un éventuel prochain conflit entre eux ou avec d'autres élèves. Des dires de l'agente d'inclusion, la participation de J. au processus lui a « permis de constater que la justice réparatrice peut réparer un conflit et aider les jeunes à se parler et à se comprendre, ce qui évite l'escalade du conflit ». Justement, les données semblent vouloir suggérer que la justice réparatrice ait aidé J. à mieux comprendre le côté inadapté de certaines de ses réactions et à gérer les conflits de la bonne façon lorsqu'ils surviennent.

4.1.3. Contribution de la justice réparatrice : une approche éducative plutôt que punitive

Les données recueillies portent à croire que l'utilisation d'une philosophie réparatrice innovante pour aborder le cas de J. avec une approche différente, c'est-à-dire la CIJR, ait permis d'obtenir des résultats différents de ce que l'on avait l'habitude de voir chez J. en termes de réactions aux mesures disciplinaires prises à son égard suite à des conflits. En effet, il semble qu'une approche basée sur l'empathie, la conscientisation, la responsabilisation, la communication et l'éducation se soit avérée prometteuse dans le cas de J.

En guise d'analyse et d'explication, partons du fait que J., aux prises avec d'importants troubles de comportement s'extériorisant souvent par de la violence ou des crises, est un élève qui a été suspendu à maintes reprises de son école, donc, exclus de son milieu scolaire. Pourtant, ses comportements inadéquats n'ont fait qu'augmenter au fil des années et aucune mesure disciplinaire employée précédemment ne semble avoir eu l'effet escompté sur l'élève considéré problématique, si ce n'est que d'empirer la gravité et la fréquence de ses agissements répréhensibles. Par ailleurs, ce constat de l'exacerbation des comportements inadéquats de J. face aux sanctions imposées par son milieu scolaire se confirme dans les recherches d'auteurs repris plus haut dans la section de l'essai consacré à la problématique des troubles de comportement extériorisés.

Par exemple, Diem (1998) ainsi que Walker et ses collaborateurs (2004) soutiennent que les mesures disciplinaires du milieu scolaire, cherchant à assagir les élèves perçus comme problématiques, ont en fait l'effet inverse puisqu'elles tendent à empirer les comportements inadéquats de ceux-ci. Robbes et Afgoustidis (2015) ajoutent que les sanctions imposées créent

une relation tendue entre l'élève et l'école, ce qui contribue à l'adoption de comportements d'opposition systématique et de provocation ainsi qu'à l'agitation et à l'extériorisation de frustrations. Ces auteurs expliquent qu'il se crée un rapport de force entre l'élève et l'école et puisque le jeune avec des troubles de comportements sent qu'il n'a pas l'opportunité de s'exprimer sur sa situation ou de se rattraper, on note une augmentation significative du risque qu'il explose et extériorise des comportements de façon violente et impulsive (Robbes et Afgoustidis, 2015). Bégin et ses collaborateurs (2016) en arrivent aux mêmes conclusions suggérant que l'utilisation stricte, arbitraire et répétitive de mesures punitives en réponse aux écarts de conduite des élèves perçus comme problématiques contribue à détériorer les relations de ceux-ci avec l'école dans une escalade du rapport de force qui met de l'huile sur le feu en ce qui concerne l'extériorisation de leurs troubles de comportement en milieu scolaire en termes de fréquence, de gravité et de chronicité.

Dans cette perspective, l'expérimentation d'une approche plus flexible, telle que la justice réparatrice, pour revenir sur les éléments fondamentaux d'une situation conflictuelle qui mène à une suspension, semble pouvoir s'avérer bénéfique et plus efficace que l'application machinale de mesures punitives sans véritable finalité éducative. En effet, si l'on compare les retombées de la CIJR sur la situation conflictuelle et plus particulièrement sur le comportement de J. aux retombées des autres mesures auparavant employées pour répondre aux situations problématiques concernant cet élève, il apparaît que la justice réparatrice soit parvenue à faire un bout de chemin que les autres approches n'ont pas réussi à faire avec J.

De même, l'analyse des données recueillies montre des améliorations comportementales de la part de J. en commençant par sa façon de se comporter avec la victime. En effet, en réponse à la question « comment se comporte le fautif avec toi depuis son retour à l'école / en classe? », tous les participant(e)s ont répondu que J. faisait preuve de gentillesse et ce lors de chacune des deux évaluations (après 7 et 21 jours).

Ensuite, les données qualitatives proposent des améliorations dans la façon de J. à réagir à une situation de conflit. On note par exemple que J. a réussi à gérer un différend avec la victime en s'exprimant et s'expliquant non-violamment pour ensuite faire ses excuses, ce qu'il semblait visiblement incapable de faire par le passé. Au regard de cette possible amélioration, les liens à faire avec la littérature sont intéressants alors que Ellis et Tod (2009) dénoncent le fait que les

écoles emploient des mesures punitives, parfois avec beaucoup de rigidité, pour conformer les élèves à des comportements adéquats puisque cette façon d'opérer contraint le développement de leur autonomie et supprime toute opportunité d'apprentissage à partir d'expériences vécues. Dans une optique similaire, Kohn (1996 dans Hopkins, 2011) expliquent que la meilleure façon d'amener les élèves à devenir des personnes réfléchies et éthiques, contrairement à des personnes qui ne font que faire ce qu'on leur dit sans poser de questions, c'est de les placer dans des contextes éducatifs leur permettant de trouver eux-mêmes et entre eux la manière de se comporter convenablement à l'école, en société (l'école est une micro-société). De fait, l'expérimentation d'une approche disciplinaire moins rigide (plus flexible) et plus éducative reflète bien l'idée de Kohn puisque la participation de J. à la CIJR et donc, l'évolution de sa réflexion tout au long du processus et du dialogue axé sur la conscientisation et la responsabilisation, semble l'avoir suffisamment outillé pour lui permettre de régler, de façon autonome, un conflit survenu suite à la concertation. Un témoignage de l'éducatrice à cet égard vient appuyer cette réflexion :

« Je crois que la justice réparatrice est un bon moyen pour des conflits comme ça. Tsé, suspendre J. à tout bout de champs c'est inutile et ça ne lui apprend vraiment rien. Là, ce qu'on a fait avec eux, le dialogue et tout, c'est une opportunité pour J. de mieux comprendre ses mauvais comportements mais, surtout, de les réparer »

En ce sens, on comprend ici l'importance d'une approche plus flexible et adaptée, qui déroge des mesures punitives habituelles, pour intervenir auprès d'élèves avec des troubles de comportement extériorisés en milieu scolaire afin de leur permettre d'apprendre de ce qu'ils ont vécu, de développer une réflexion prosociale / éthique et d'ajuster leur comportement en fonction de ces apprentissages de façon à mieux répondre aux situations conflictuelles (Hopkins, 2011).

Aussi, en lien avec l'amélioration de J., en ce qui a trait à la gestion de conflits, la démonstration de sa capacité d'expression lors du dialogue avec la victime dans le cadre de la CIJR nous amène à penser que l'aspect de la communication est un élément clé de l'approche puisque, comme le mentionne Robbes et Afgoustidis (2015), il est essentiel pour les élèves avec des troubles de comportement d'avoir l'occasion de s'exprimer en situation de conflit. En ce sens, la justice réparatrice, qui incarne une approche plus flexible, adaptée et éducative, offre l'opportunité aux élèves de dialoguer autour du problème au lieu de les punir sans en

discuter. De cette façon, ceux-ci tendent à ressortir d'une situation négative avec des améliorations comportementales et des apprentissages au niveau des habiletés sociales plutôt qu'avec des frustrations plus vives, une incompréhension de la situation et un sentiment d'injustice qui ne peuvent qu'empirer le rapport de force entre ces élèves et l'école, comme souligné par différents auteurs précédemment.

Aussi, si, comme le rapporte la littérature, les mesures disciplinaires tendent à augmenter la tension et semblent parfois être des contributrices à l'escalade des conflits en milieu scolaire (Bégin et coll., 2016), les données recueillies ici semblent vouloir indiquer que la justice réparatrice, elle, a permis de diminuer la tension entre la victime et le fautif, au point que, malgré une certaine méfiance résiduelle de la victime (possiblement reliée en partie à des facteurs de son vécu antérieur), les deux élèves parvenaient à effectuer une tâche quotidienne ensemble, soit la distribution des collations dans les classes.

En somme, l'expérimentation de la justice réparatrice et les données recueillies dans le cas de J. semblent vouloir suggérer que le projet a eu des retombées positives sur l'élève et qu'une approche plus flexible et éducative pour intervenir auprès d'un élève avec des troubles de comportement extériorisés en milieu scolaire paraît plus efficace que l'application de mesures punitives sans fondement éducatif.

4.2. CIJR #2 : Intervention de justice réparatrice préventive auprès de G.

G. est un élève du secondaire de 15 ans qui était en constante opposition avec les professeurs, le personnel de l'école et la direction. Troubles de comportements, violences verbales, farouche opposition envers le personnel de l'école, impolitesse, absentéisme, consommation et vente de drogue. L'élève vivait de fréquents conflits avec ses enseignants et se retrouvait souvent dans le bureau de la directrice suite à ceux-ci. En ce sens, G. représentait un cas très problématique à l'école.

4.2.1. Contexte d'intervention

Nature de la demande

Nous avons eu l'opportunité d'expérimenter notre projet de justice réparatrice avec G. suite à notre affectation à l'école secondaire qu'il fréquentait. Après avoir consulté l'équipe école (direction, éducatrice, enseignant ressource, agent d'assiduité) pour obtenir le point de vue de chacun de ses membres sur la situation de G. et leur vision du type d'intervention à mettre de l'avant, nous avons présenté les grandes lignes de notre projet et proposé d'emprunter cette avenue pour remédier aux comportements inadéquats de l'élève, ce que la direction a accepté. Dans ce contexte, nous avons pu expérimenter notre approche dans un cas opposant un élève à la direction de l'école.

Justification de la justice réparatrice comme modèle d'intervention

La direction menaçait d'expulser G. de l'école ou de l'envoyer dans un établissement d'encadrement comportemental intensif. C'est face à ce risque d'expulsion que le processus de justice réparatrice s'est enclenché sous la forme d'une alternative cherchant à maintenir l'élève dans son école.

4.2.2. Présentation des données provenant de l'outil d'évaluation

Les répondant(e)s

Les données quantitatives et qualitatives de la concertation à laquelle a participé G. comprennent les réponses de G. et de trois autres participant(e)s : l'éducatrice, l'agent d'assiduité et la direction. La mère de G., présente lors de la concertation, n'était pas disponible pour répondre aux questions mais a collaboré et participé activement tout au long du processus.

Données quantitatives

1. Comment se comporte le fautif avec le personnel de l'école depuis la CIJR?

Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
G.	Je ne me montre pas violent mais je m'oppose	Je suis neutre/indifférent
Direction	Il n'est pas violent mais tout de même opposant	Il est neutre/indifférent
Éducatrice	Il n'est pas violent mais tout de même opposant.	Il fait preuve de gentillesse
Agent d'assiduité	Il est neutre/indifférent	Il fait preuve de gentillesse

2. Crois-tu que l'école soit un milieu sécuritaire avec la présence du fautif depuis la CIJR?

Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
G.	Sécuritaire	Sécuritaire
Direction	Sécuritaire	Très sécuritaire
Éducatrice	Très sécuritaire	Très sécuritaire
Agent d'assiduité	Très sécuritaire	Très sécuritaire

3. Globalement, comment qualifierais-tu le comportement du fautif suite à la CIJR ?

Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
G.	Je démontre un comportement acceptable	Je démontre un bon comportement
Direction	Il démontre un comportement acceptable	Il démontre bon comportement
Éducatrice	Il démontre un comportement acceptable	Il démontre bon comportement
Agent d'assiduité	Il démontre un comportement acceptable	Il démontre bon comportement

4. Comment est le climat à l'école / en classe depuis la CIJR?

Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
G.	Le climat est bon	Le climat est bon
Direction	Le climat est bon	Le climat est meilleur
Éducatrice	Le climat est bon	Le climat est meilleur
Agent d'assiduité	Le climat est bon	Le climat est bon

5. Crois-tu que la justice réparatrice ait aidé à régler la situation problématique?

6. Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
G.	Oui	Oui
Direction	Oui	Oui
Éducatrice	Oui	Oui
Agent d'assiduité	Oui	Oui

Constat - données quantitatives :

Pour le cas de G., les données quantitatives semblent indiquer que la CIJR a entraîné des retombées très positives par rapport à l'amélioration globale du comportement de l'élève et de

son attitude envers le personnel de l'école. On remarque une cohérence intéressante entre les réponses des participants et cette cohérence se remarque dans les deux évaluations. En effet, après 7 jours, les participants reconnaissent l'opposition de G. et un comportement acceptable de sa part alors qu'après 21 jours ils notent tou(te)s une amélioration de l'élève en indiquant qu'il présente un bon comportement. D'ailleurs, cette cohérence entre les réponses des participant(e)s et les réponses moins prometteuses après 7 jours se comprennent mieux à la consultation des données qualitatives qui suivent.

Données qualitatives : Les constats qui émergent

Dans le cas de G., les données qualitatives, recueillies par l'entremise des questions ouvertes de l'outil d'évaluation suite à la CIJR, proposent des constats intéressants par rapport à l'amélioration de son comportement et de son expérience globale en milieu scolaire.

Constats :

Les données tendent à dévoiler un changement d'attitude très positif de la part de G. qui se montrerait plus relaxe, flexible et respectueux ainsi que moins opposant et confrontant. Ce dernier serait mieux intentionné et plus conscient de ses attitudes face aux autres et réfléchirait davantage avant d'agir, faisant désormais preuve d'introspection et de plus de retenue dans ses commentaires. G. admet lui-même réfléchir davantage avant de parler ou d'agir. À cet effet, l'agent d'assiduité a conclu son évaluation en mentionnant la phrase suivante : « Il (G.) a eu une espèce de déclic, il a définitivement réalisé des choses ». Nous pouvons donc suggérer que G. aurait développé des attitudes plus adéquates et conformes au milieu scolaire. Ce constat semble vouloir montrer une certaine amélioration comportementale de G puisque celui-ci était très réactif et impulsif avec le personnel de l'école et les autres élèves avant sa participation à la CIJR.

Il semble que G. ait développé des relations significativement plus positives avec les membres du personnel de l'école. À cet effet, lors d'une discussion avec l'agent d'assiduité dans le bureau que nous partageons, il a confié que « G. semble voir les adultes de façon plus positive

depuis le dialogue ». Également, lors d'une conversation de corridor avec l'éducatrice, dans laquelle nous discutons des anciens comportements inappropriés de G., celle-ci a mentionné ceci : « Les relations de G. avec les adultes sont devenues beaucoup mieux et je crois que c'est parce que la justice réparatrice lui a permis de se sentir valorisé et inclus par les adultes de l'école ».

Les réponses des participants semblent vouloir indiquer que G. se sentirait mieux, plus confortable dans son milieu scolaire, ce qui irait de concert avec le développement d'une meilleure estime de soi pour l'élève. G. explique d'ailleurs lui-même qu'il se sent moins jugé par les gens qui l'entourent à l'école (adultes et élèves).

Il semble que G. serait davantage engagé dans son parcours scolaire et plus assidu en classe, lui qui aurait changé sa perception de l'école étant désormais plus réaliste, mature et positif par rapport à sa réussite. Ce constat propose une certaine amélioration puisque G. montrait un important taux d'absentéisme avant la CIJR.

4.2.3. Contribution de la justice réparatrice : homéostasie au sein du microsystème école

Notre expérimentation nous a permis de constater que la justice réparatrice rendrait possible d'intervenir sur les situations problématiques avec un regard de travail social, analytique de l'environnement, pour contribuer à rétablir une meilleure cohésion entre les systèmes de l'élève en trouble de comportement.

En effet, les données recueillies dans le cas de G. nous dirigent vers une analyse de la dimension plus systémique de l'utilisation de la justice réparatrice pour intervenir auprès des élèves avec des troubles de comportement extériorisés. En fait, nos entretiens avec les participants, dont G. lui-même, tendent à démontrer que la justice réparatrice peut agir sur les microsystèmes de l'élève, dans notre cas, principalement sur le personnel de l'école, les pairs ou la famille, afin d'établir une meilleure cohésion dans les perceptions et la dynamique interactionnelle qui caractérise le climat quotidien du milieu scolaire. Notons que la façon dont les situations conflictuelles sont adressées, gérées et vécues par les différents acteurs de chacun des systèmes semble avoir une certaine incidence sur ce climat. Autrement dit, il y a rétablissement d'une certaine cohésion lorsque les acteurs voient les « mêmes choses ».

À la base, avant l'arrivée de la justice réparatrice dans le cas de G., les interactions entre l'élève et différents membres du personnel de l'école et ses pairs étaient très difficiles, suivant une pente descendante marquée par la détérioration des relations de G. avec les acteurs de ses microsystèmes en milieu scolaire. Pour mieux comprendre l'opposition de G. envers la direction, les professeurs et l'éducatrice ainsi que ses comportements inadéquats / agressants envers d'autres élèves avant sa participation à la CIJR, nous pouvons nous en remettre à la littérature qui semble proposer quelques pistes de compréhension pertinentes en lien avec la tension entre les microsystèmes scolaire et G.

Dans leur recherche sur les difficultés rencontrées par les élèves aux prises avec un trouble de comportement extériorisé en milieu scolaire, Chouinard, Plouffe et Roy (2004) reprennent la réflexion commune de plusieurs auteurs (Adelman et Taylor, 1990; Elliott, 1997; Brehm et Brehm, 1981; Jackson, Frick et Dravage-Bush, 2000) qui expliquent que les comportements inadéquats des élèves considérés comme problématiques pourraient en fait être extériorisés en réaction à un environnement anxiogène leur paraissant hostile face auquel ils chercheraient à retrouver un certain contrôle. L'hostilité et l'anxiété que peuvent ressentir, à l'intérieur de leur milieu scolaire, les élèves avec des troubles de comportement extériorisés ne semblent pas étrangères au fait que ceux-ci sont spécifiquement à risque d'être rejetés par leurs pairs (microsystème) (Rapp et Wodarski, 1997 dans Marcotte, 2001) et exclus par les adultes de leur environnement d'éducation (microsystème) (Kazdin, 1992 ; Moffit, 1993 ; Patterson, 1989) ainsi que, implicitement, par les mesures de discipline qui régissent cet environnement (écosystème). Dans ces circonstances de rejet de la part des acteurs du milieu scolaire, on peut suggérer qu'il se construit une interaction dysfonctionnelle entre l'élève et le personnel de l'école (microsystème), ce qui découle sur le développement d'une vision négative de celui-ci par rapport à son environnement d'éducation (Grande, 1988 dans Chouinard, Plouffe et Roy 2004).

À la lumière des réflexions de ces auteurs, il est plus facile de comprendre les comportements oppositionnels et hostiles de G. dans son milieu scolaire. En fait, une analyse écosystémique des comportements inappropriés passés de G. tend à faire ressortir une circularité d'interactions dysfonctionnelles et dévalorisantes entre l'élève, ses pairs et le personnel de l'école, ce qui semble avoir été propice au développement de perceptions très négatives de G. par rapport à

son milieu scolaire. Dans cette perspective, l'extériorisation de ses comportements inadéquats aurait possiblement été, si l'on se fie à la réflexion des auteurs proposée plus haut, un mécanisme de protection pour retrouver une impression de contrôle sur un environnement rejetant, anxiogène et jugé hostile.

De même, une meilleure compréhension des comportements passés de l'élève et des facteurs liés au contexte dans lequel ils sont survenus nous éclaire sur le rôle concret que la justice réparatrice, dans une optique écosystémique, a pu jouer dans le cas de G. On comprend que notre projet a permis de rendre l'environnement scolaire de l'élève moins hostile à ses yeux et, du même coup, de rendre l'élève moins hostile aux yeux du personnel de l'école. Concrètement, la justice réparatrice a été un mésosystème qui semble avoir permis de rétablir la cohérence entre l'ontosystème (G.) et son microsystème école (personnel de l'école). Le fait de s'asseoir en cercle avec les acteurs du microsystème scolaire de l'élève, c'est-à-dire, la directrice, l'éducatrice et l'agent d'assiduité semble avoir permis d'établir une meilleure cohérence des perceptions et des interactions plus positives entre les systèmes. En effet, l'expérimentation de notre projet dans le cas de G. nous a fait vivre l'ambiance constructive, les échanges sincères et, surtout, l'effet rassembleur d'un dialogue réparateur pendant lequel nous avons vu l'élève s'exprimer de façon authentique, se faire écouter mais aussi mieux comprendre la position de la direction, de l'éducatrice et de l'agent d'assiduité par rapport à son attitude et ses comportements inappropriés. Il apparaît qu'une telle expérience peut aider l'élève à se sentir mieux dans son environnement scolaire et l'amener à changer sa perception de cet environnement et des acteurs qui le composent. En fait, la justice réparatrice a amené G. à travailler en équipe plutôt qu'en opposition avec l'école. Par ailleurs, comme exposé dans les constats, l'agent d'assiduité a confié à l'intervenant de justice réparatrice que « G. semble voir les adultes de façon plus positive depuis le dialogue » alors que le principal intéressé a lui-même mentionné qu'il se sentait moins jugé par les gens de l'école.

Aussi, nos données suggèrent des retombées positives liées à la nouvelle homéostasie établie par la justice réparatrice. En effet, suite à la CIJR, G. a mentionné entretenir des relations plus harmonieuses avec les adultes de l'école et se sentir plus confortable dans son milieu scolaire alors que, de leur côté, les acteurs du milieu scolaire de l'élève ont noté des améliorations significatives dans son comportement et dans son attitude face aux adultes. À cet effet,

l'éducatrice a exprimé la pensée suivante : « les relations de G. avec les adultes sont devenues beaucoup mieux et je crois que c'est parce que la justice réparatrice lui a permis de se sentir valorisé et plus inclus dans son milieu scolaire par les adultes de l'école ».

En ce sens, on note que l'utilisation du dialogue entre plusieurs systèmes pour façonner collectivement une meilleure harmonie entre l'élève et l'école renferme une composante très inclusive. De même, une panoplie d'auteurs (Huber, Rosenfeld et Fiorello, 2001; Landrum, Katsiyannis et Aechwamety, 2004; Rousseau, Tétreault, Fréchette, Thibodeau, Vézina et Bergevin, 2012) sont d'accord pour dire que l'inclusion scolaire renferme plusieurs bienfaits pour les élèves avec des troubles de comportement, notamment en ce qui a trait à l'intégration sociale, à la performance scolaire et à l'obtention du diplôme (dans Bégin et al., 2016). Par le fait même, les données qualitatives recueillies et des témoignages des participants indiquent que G. semble davantage engagé dans son parcours scolaire et plus assidu en classe suite à la CIJR. Le principal intéressé admet d'ailleurs qu'il travaille plus fort et écoute davantage en classe.

En somme, on peut donc penser qu'une approche de justice réparatrice qui travaille, par l'entremise d'un dialogue réparateur, à rétablir une meilleure cohésion entre l'ontosystème de l'élève, le microsystème qu'est son milieu scolaire et son système familial, permet des améliorations au niveau du comportement global de l'élève, de son attitude avec les adultes de l'école et même au niveau de l'engagement dans son parcours académique.

4.3. CIJR #3 : Intervention de justice réparatrice préventive auprès de S.

S. est un élève du secondaire, âgé de 15 ans, diagnostiqué dépressif et TDAH, avec des problèmes de consommation et un trouble de comportement au niveau de l'opposition. Cet élève a été l'auteur de violences et de vols pour lesquels il a été suspendu.

4.3.1. Contexte d'intervention

Nature de la demande

La direction de l'école a interpellé le directeur du volet BES afin d'obtenir une aide externe d'une ressource en travail social pour un soutien dans l'intervention auprès de l'élève. Le directeur de BES a proposé à la direction de l'école l'implication d'un intervenant en justice réparatrice, ce qu'elle a accepté. Dans ce contexte, nous avons pu expérimenter notre approche dans un cas opposant un élève à la direction de l'école.

Justification de la justice réparatrice comme modèle d'intervention

La direction de l'école expliquait être ouverte à aider S. mais affirmait aussi être à court de solutions après de maintes suspensions pour consommation, violence et vol. De plus, face à l'absentéisme et l'indifférence de S., ses enseignants avaient, pour la plupart, peu ou pas d'intérêt à mettre des efforts pour aider l'élève. La direction ne voulait pas être contrainte de continuer à suspendre l'élève ou même en venir à devoir l'expulser. Dans ce contexte, l'école cherchait une autre alternative, une approche différente pour remédier à la situation et amener l'élève à collaborer davantage ainsi qu'à améliorer son comportement. C'est dans cette recherche de solution que le processus de justice réparatrice s'est enclenché.

Information supplémentaire

Nous nous devons de vous faire part d'un élément important en lien avec ce cas. En fait, après avoir créé un lien de confiance solide et pratiquement inespéré avec S. -- inespéré car de ce que nous avons pu constater et entendu des autres professionnels de l'école, personne n'avait jamais vraiment réussi à établir un lien significatif avec S. -- des complications au niveau organisationnel ont obligé le départ du titulaire du projet suite à la CIJR donc, à part les évaluations, aucun autre suivi n'a pu être assuré auprès de l'élève (aucune autre rencontre).

4.3.2. Présentation des données provenant de l'outil d'évaluation

Les répondant(e)s

Les données quantitatives et qualitatives de la CIJR à laquelle a participé S. comprennent les réponses de S. et de trois autres participant(e)s : l'éducatrice, la direction et la mère de S.

Données quantitatives

1. Comment se comporte le fautif avec le personnel de l'école depuis la CIJR?

Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
S.	Je suis neutre/indifférent	Je suis neutre/indifférent
Direction	Il est neutre/indifférent	Il est neutre/indifférent
Éducatrice	Il est neutre/indifférent	Il est neutre/indifférent
Mère	Il est neutre/indifférent	Il est neutre/indifférent

2. Crois-tu que l'école est un milieu sécuritaire avec la présence du fautif depuis la CIJR?

Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
S.	Sécuritaire	Sécuritaire
Direction	Moins sécuritaire	Sécuritaire
Éducatrice	Très sécuritaire	Très sécuritaire
Mère	Sécuritaire	Sécuritaire

3. Globalement, comment qualifierais-tu le comportement du fautif suite à la CIJR ?

Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
S.	Je démontre un comportement acceptable	Je démontre un comportement acceptable
Direction	Il démontre un comportement acceptable	Il démontre un comportement acceptable
Éducatrice	Il démontre un comportement acceptable	Il démontre un comportement difficile
Mère	Il démontre un comportement acceptable	Il démontre un comportement acceptable

4. Comment est le climat à l'école / en classe depuis la CIJR?

Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
S.	Rien n'a changé au climat	Rien n'a changé au climat
Direction	Rien n'a changé au climat	Rien n'a changé au climat
Éducatrice	Rien n'a changé au climat	Rien n'a changé au climat
Mère	Le climat est bon	Rien n'a changé au climat

5. Crois-tu que la justice réparatrice ait aidé à régler la situation problématique?

6. Répondant(e)s	Après 7 jours	Après 21 jours
------------------	---------------	----------------

S.	Jusqu'à un certain point	Jusqu'à un certain point
Direction	Jusqu'à un certain point	Jusqu'à un certain point
Éducatrice	Jusqu'à un certain point	Jusqu'à un certain point
Mère	Jusqu'à un certain point	Jusqu'à un certain point

Suivi additionnel :

A noter qu'en plus, nous avons pris des nouvelles de S. à la fin de l'année. Le personnel de l'école et sa mère nous ont confié que S. avait coulé tous ses cours et que son désengagement scolaire était grave puisqu'il ne se présentait à pratiquement aucun cours dans les dernières semaines de l'année scolaire.

Constat - données quantitatives :

Pour le cas de S., les données quantitatives présentent des réponses très similaires d'un participant à l'autre et semblent vouloir indiquer que la CIJR a eu un impact très modeste sur la situation problématique. Les données issues des questions fermées suggèrent que le processus de justice réparatrice ne soit pas parvenu à procurer une motivation suffisante à l'élève pour l'engager dans une amélioration de son rapport avec l'école. Notons toutefois que cette situation peut s'expliquer entre autres par les données qualitatives recueillies.

Données qualitatives : Les constats qui émergent

Dans le cas de S., les données qualitatives, recueillies par l'entremise des questions ouvertes de l'outil d'évaluation suite à la CIJR, ouvrent la porte à certains constats par rapport à son comportement et au processus lui-même.

Constats :

On note que l'intervenant en justice réparatrice est parvenu à créer un lien significatif avec S. Aussi, il apparaît que S. ait créé des relations plus constructives avec la direction, l'éducatrice, et sa mère. Toutefois, cette amélioration relationnelle semble avoir été passagère et semble ne

pas avoir représenté une motivation suffisante ou assez durable pour le raccrocher à son parcours scolaire.

Malgré son indifférence, S. n'a été l'auteur d'aucune violence verbale ou physique suite au dialogue réparateur. Toutefois, dans son cas, il ne s'agit pas d'un enjeu central et on notera que l'élève a continué à s'absenter de ses cours et à consommer à l'école, ce qui reflète bien la persistance de cette problématique suite à la CIJR.

S. continue de montrer la même indifférence qu'il montrait avant sa participation au processus. Le seul temps où S. ne montrait pas cette indifférence, c'est lorsque l'intervenant en justice réparatrice était présent, intervenant avec lequel il avait développé un fort lien de confiance. À cet effet, la mère a répondu que S. a changé sa vision de l'école suite au processus en raison de la présence d'un adulte avec lequel il avait développé un véritable lien, ce qui lui donnait l'impression d'avoir un filet de sécurité à l'école. Elle souligne que ce lien, le temps qu'il a pu durer, a aidé S. avec son estime de soi. Également, durant un après-midi lors duquel l'intervenant a accompagné S. dans sa période d'appui, l'élève a commencé et terminé un projet en seulement une heure et quelques minutes après être même resté après la cloche pour finaliser son travail. Suite à cette période d'appui, après que S. ait quitté, l'éducatrice, l'air stupéfait, a fait la confession suivante à l'intervenant de justice réparatrice :

« Lorsque tu es ici, S. n'est plus le même! Personne n'est capable de le faire travailler ou de le garder motivé... il se fout de tout! Mais, quand tu es là, il t'écoute et s'applique dans ses travaux. Tu as un immense impact sur lui, je ne l'ai jamais vu travailler de cette façon depuis que je le connais. C'est évident que ce jeune-là te respecte et c'est ça, je pense, qui te permet d'avoir une influence positive sur lui. Je te vois le pousser à travailler plus fort et l'empêcher de niaiser sur son téléphone, tu es autoritaire avec lui et ça fonctionne, pourtant, lorsque c'est un autre adulte de l'école qui essaie de lui donner un coup de pied au derrière, il ne veut tout simplement rien savoir. S. a besoin de toi. »

De même, on retiendra que le seul temps où l'élève modifiait son comportement et s'engageait dans ses études, c'est lorsque l'intervenant en justice réparatrice assurait un suivi avec lui sans quoi il retournait pratiquement automatiquement à son indifférence habituelle. Par le fait même, l'indifférence de S. s'est finalement traduite par un désengagement total de sa part lorsque l'intervenant a été contraint de mettre fin aux suivis plus rapidement que prévu. De fait, les données recueillies permettent de suggérer que la fin du suivi de l'intervenant en justice

réparatrice auprès de S. soit un facteur perturbateur de l'efficacité du processus. En effet, il semble que la perte d'un adulte de confiance significatif pour S. a eu un impact très négatif sur ce dernier et semble avoir compromis les possibles retombées positives du processus.

On constate que la participation d'un ou de plusieurs enseignants de S. dans le processus aurait pu être bénéfique. À cet effet, la mère indique que si la CIJR a permis d'améliorer les relations et la communication avec la directrice et l'éducatrice, ses interactions tout comme celles de son fils avec les professeurs demeuraient dysfonctionnelles et peu constructives.

4.3.3. Contribution de la justice réparatrice : Un regard écosystémique

Alors que « l'école constitue, avec la famille, un des principaux milieux de développement de l'enfant » (Royer *et coll.*, 2000 : p.220), on comprend que l'impact des relations entre un élève et les acteurs de son école peut être considérable. À cet effet, l'analyse du cas précédent, celui de G., nous a amené à suggérer que le fait de rétablir une homéostasie entre l'élève et les acteurs de son microsystème scolaire pouvait possiblement contribuer à entraîner des améliorations comportementales et un engagement plus sérieux dans le parcours scolaire de la part de l'élève ainsi que des changements de perceptions et le maintien d'une cohésion de la part des membres du personnel intervenant auprès de lui. Par contre, dans le cas de S., les données semblent vouloir nous montrer l'envers de la médaille, c'est-à-dire, des interactions dysfonctionnelles et peu cohérentes entre le système individu (ontosystème) de l'élève et certains acteurs centraux (enseignants) de son microsystème école qui affectent négativement l'élève. Donc, ce contexte, d'après notre analyse de données, semble propice au désengagement d'un élève avec des troubles de comportement en milieu scolaire.

En guise de précision, un des éléments de réponse intéressants qui ressort des données recueillies dans le cas de S. est une remarque faite par la mère de l'élève qui a souligné que la présence d'un ou de plusieurs enseignant(s) lors de la concertation aurait possiblement été bénéfique pour améliorer la cohérence entre son fils et les enseignants mais également entre celle-ci et les enseignants. En fait, la mère de S. faisait beaucoup d'efforts pour tenter d'encadrer son fils mais nous a confié ressentir que la plupart des enseignants de son fils ne semblaient pas comprendre les enjeux de la situation de S. et que ces derniers n'apparaissaient

pas disposés à travailler en collaboration avec son fils et elle. Dans sa réflexion, la mère expliquait que « la justice réparatrice a permis d'améliorer les relations et la communication avec la directrice et l'éducatrice mais celle avec les professeurs était souvent manquante, incohérente et peu efficace ». Dans cette perspective, le manque d'intérêt flagrant de S. pour ses cours et l'école en général pourrait-il être relié, dans une certaine mesure, à la cohérence défaillante qui caractérisait la relation entre lui et ses enseignant(e)s?

À la base, les élèves avec des troubles de comportement seraient plus à risque d'abandonner l'école, de s'en absenter fréquemment ou d'en être expulsés (Marcotte *et coll.*, 2001). Une étude a d'ailleurs permis d'observer un taux d'abandon de 80 % chez des jeunes extériorisant des troubles comportementaux en milieu scolaire (Kortering et Blackorby, 1992 dans Royer *et coll.*, 2000) et il semble que, de ce pourcentage, une importante proportion avait d'abord été exclue de l'école (Royer, Bitauudeau et Saint-Laurent, 1993; Yell, 1990 dans Royer *et coll.*, 2000). De plus, on note que, globalement, ces élèves présenteraient également moins d'intérêts pour les matières enseignées (Smith *et al.*, 1987 dans Chouinard, Plouffe et Roy 2004). Cependant, aux fins de cet essai, l'analyse de ce constat de base, abordé selon une optique écosystémique, suppose que ces éléments de désengagement scolaire qu'on retrouve chez les élèves avec des troubles de comportement pourraient en fait être les symptômes d'interactions incohérentes et peu constructives entre les enseignants, acteurs du microsystème école, et le jeune considéré comme problématique. De même, Rumberger (1995, dans Marcotte *et coll.*, 2001) explique que l'abandon scolaire par ces élèves peut provenir de frustrations accumulées au travers de relations tendues, incohérentes et préjudiciables avec les enseignants, principalement en raison de l'extériorisation des comportements inappropriés et de la réponse inadéquate des enseignants face à celle-ci. Par ailleurs, la littérature suggère que les enseignants font preuve de moins de tolérance à l'endroit des élèves avec des troubles de comportement (Lago-Delello, 1998 ; Pace *et al.* 1999 dans Beaulieu Lessard, 2014) et les traiteraient avec plus de sévérité que les autres élèves, leur accordant également moins de soutien pédagogique (Margalit et Efrati, 1996 ; Wentzel, 1993 dans Chouinard, Plouffe et Roy 2004). Certaines recherches soulignent même que les enseignants iraient parfois jusqu'à rejeter les élèves avec des troubles de comportement, en les excluant de manière arbitraire (Lago-Delello, 1998 ; Pace, Mullins, Beesley, Hill & Carson, 1999 dans Beaulieu Lessard, 2014).

Donc, dans ces circonstances qui montrent bien les difficultés interactionnelles pouvant dynamiser de façon négative la relation entre un élève avec des troubles de comportement et certains acteurs importants de son microsysteme école, il apparaît que le constat de la mère par rapport à l'absence d'enseignants lors de la CIJR est légitime et que l'incohérence entre S. et ses enseignants pourrait avoir été un facteur considérable dans son désengagement scolaire. À cet effet, plusieurs auteurs (Eccles et Jacobs, 1986 ; Wigfield et Eccles 1992 ; Chouinard, Vezeau, Bouffard et Jenkins, 1999) cités dans la recherche de Chouinard, Plouffe et Roy (2004) sont d'accord pour dire que l'engagement d'un élève dans son parcours scolaire est beaucoup plus influencé par le soutien et l'encouragement des enseignants que par les performances académiques enregistrées. En ce sens, la présence de quelques enseignants à la CIJR aurait possiblement été une opportunité pour la justice réparatrice d'agir à titre de mésosystème afin de favoriser une meilleure cohérence entre la vision de S. et celle de ses enseignants et donc établir une interaction plus constructive entre le l'ontosystème (S.) et son microsysteme école. En somme, au regard des réflexions similaires de différents auteurs, l'indifférence persistante de S., qui est un point culminant des données amassées, pourrait, selon nous, être le symptôme d'une interaction morne et sans signification entre l'élève et ses enseignants que ceux-ci ne semblent pas avoir été capable d'accrocher à l'école, abandonnant peut-être même, pour certains d'entre eux, toute tentative d'apporter à S. un support académique ou des solutions pour l'aider à retrouver le chemin de la réussite ou, encore plus important, le goût à l'école. Cette conclusion nous introduit d'ailleurs à notre prochain angle d'analyse qui traite de l'importance, entre autres, de la création de lien avec l'élève en trouble de comportement.

5. Discussions : Analyses et réflexions

Cette section, à partir des données quantitatives et qualitatives recueillies dans le cadre des trois expérimentations du projet de justice réparatrice effectuées, propose une analyse plus approfondie qui cible les quatre principaux éléments nous étant apparus comme interagissant ensemble pour créer une dynamique propice au changement, c'est-à-dire, le paradigme d'intervention éducatif de la philosophie réparatrice, l'adaptabilité de l'approche, l'optique écosystémique de la justice réparatrice et l'importance de la création du lien interpersonnel, dans le processus, avec les élèves en trouble de comportement en milieu scolaire.

5.1. La philosophie réparatrice : Du paradigme d'intervention « punitif » vers un paradigme « éducatif »

L'évaluation de nos expérimentations nous a procuré des données pertinentes pour jeter un regard analytique sur le paradigme d'intervention éducatif que propose la justice réparatrice. Concrètement, notre analyse s'intéresse à une approche novatrice qui déroge de la notion punitive pour intervenir de façon plus efficace auprès des élèves avec des troubles de comportement extériorisés. Mais, pourquoi soutenons-nous que l'approche éducative de la justice réparatrice serait plus efficace que l'approche axée sur la sanction?

En fait, au regard des données provenant de notre processus d'évaluation, la justice réparatrice semble avoir contribué à des améliorations de comportement et ce, pour chacun des élèves, et aidé à régler ou atténuer certaines situations problématiques. Les études de cas présentées dans la section précédente semblent soutenir l'idée que l'utilisation d'une approche flexible, basée sur l'éducation à l'empathie, la conscientisation, la responsabilisation et la communication pour adresser les problématiques comportementales des élèves tend justement à permettre l'obtention d'une attitude plus flexible et une ouverture au changement de la part de l'élève. À cet effet, on notera que la suspension ou l'expulsion apparaissent comme des mesures disciplinaires peu efficaces pouvant même s'avérer contre-productives lorsqu'imputées à des élèves en trouble de comportement (JDJ, 2013). En effet, alors que nos données liées à l'évaluation de la justice réparatrice présentent des retombées positives sur le comportement des élèves identifiés comme problématiques en milieu scolaire, l'approche punitive, pour sa

part, aurait plutôt tendance à empirer leurs comportements difficiles (Mayer, 1995; Patterson, Reid et Dishion, 1992 dans Gaudreau, 2011) en plus de ne proposer aucun fondement éducatif. À cet effet, soulignons que les principes qui sous-tendent la justice réparatrice, notamment, la communication et la conscientisation, apparaissent efficaces pour éduquer et outiller les élèves avec des troubles de comportement sur les attitudes prosociales à adopter dans un milieu de vie commun comme l'école. Nos données d'évaluation de projet démontrent une certaine amélioration au niveau de l'attitude des participants, principalement celle des fautifs.

Par exemple, dans le cas de J., nos données proposent que la justice réparatrice lui ait permis d'acquérir des habiletés prosociales en matière de gestion de conflit pour gérer les différends avec ses pairs de manière plus adéquate. Pour ce qui est de S., les données indiquent qu'il n'a pas été l'auteur d'autres comportements dommageables, tels que le vol ou la violence, suite au processus d'intervention, ce qui permet de croire que l'élève a été conscientisé par rapport à sa façon d'être avec les autres et les biens d'autrui. En ce qui a trait à G., il est intéressant d'analyser son cas plus en profondeur, en s'appuyant sur la littérature et nos données, pour clarifier et concrétiser le contraste que l'on soulève entre la réponse des élèves avec des troubles de comportement face à un paradigme d'intervention éducatif et leur réponse face à un paradigme punitif.

Appui empirique : Le cas de G.

Les données recueillies dans le cas de G. viennent appuyer notre analyse par rapport à l'utilisation d'une approche moins rigide telle que promue par la justice réparatrice. En effet, un regard sur la littérature traitant de l'approche punitive en milieu scolaire, mis en relation avec les retombées de l'utilisation d'une approche différente auprès de G., permet de mieux comprendre la pertinence de mettre de l'avant une discipline plus éducative et moins rigide dans les écoles pour obtenir une meilleure collaboration de la part des élèves en trouble de comportement, puisque ceux-ci réagissent très mal aux sanctions disciplinaires.

Plusieurs auteurs font le constat que les approches disciplinaires proposées par les écoles pour intervenir auprès des élèves avec des troubles de comportement s'avèrent inefficaces (Avramidis et al., 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Kauffman & Landrum, 2009; Rousseau

et al., 2014; Yell, 1995 dans Fournier, 2014). Millet et Thin (2003) supportent cette idée en décrivant les mesures punitives comme des éléments déclencheurs de l'opposition de ces élèves, principalement car elles ne leur offrent pas la chance de s'exprimer sur leur vision des faits reprochés. D'ailleurs, Robine et Debarbieux (2014) expliquent que l'aspect punitif d'une approche qui vise à discipliner les élèves avec des troubles de comportement et à normativiser leur façon d'agir, s'apparente à un mécanisme d'oppression dans lequel ceux-ci subissent une répression peu constructive qui s'avère même nocive sur leur attitude à l'école. Robbes et Afgoustidis (2015) suggèrent justement qu'une approche trop rigide en matière de discipline peut compromettre la relation de l'élève avec ses professeurs et le personnel de l'école. Krotenberg et Lambert (2012) en ajoutent en insistant sur le fait que certains conflits prennent des proportions ingérables simplement parce que l'adulte se montre inapte à adapter son intervention, de manière constructive et éducative, en réponse aux actions d'un élève avec des troubles de comportement.

En s'intéressant à la situation de G., on peut penser que les interventions inadaptées telles que les retraits de classes, les retenues et les suspensions ont possiblement contribué à l'escalade de son opposition face à l'école et à la détérioration de ses relations avec le personnel de l'école avant la CIJR. L'étude de cas de G. tend à montrer une amélioration significative de son attitude à l'école et principalement avec les adultes suite à l'intervention en justice réparatrice. L'utilisation d'une approche axée sur un paradigme éducatif et réparateur semble contribuer à expliquer le changement positif de comportement de l'élève. De même, globalement, nos données suggèrent que le processus auquel il a participé lui a permis de développer une attitude plus respectueuse, mature et flexible envers les adultes. En effet, après 21 jours, les participant(e)s ont tous répondu que G. avait un bon comportement et à une autre question similaire, l'éducatrice et l'agent d'assiduité ont même mentionné qu'il faisait désormais preuve de gentillesse avec le personnel de l'école. Ces réponses marquent un contraste important avec l'attitude de G. avant sa participation à la CIJR, lui qui adoptait une attitude très oppositionnelle et insolente avec les adultes de son milieu scolaire, et révèle l'impact positif qu'un paradigme plus éducatif, comme celui que propose la justice réparatrice, semble pouvoir détenir sur les élèves avec des troubles de comportement.

Au final, retenons la réflexion de Canat (2006) qui explique que les institutions scolaires demeureront en échec éducatif tant et aussi longtemps qu'elles ne reverront pas leur conception punitive et répressive de la discipline. En ce sens, face aux améliorations comportementales auxquelles semblent avoir contribué la justice réparatrice, il apparaît légitime de remettre en question la rigidité et le paradigme punitif adoptés par certains systèmes scolaires dans leur conception de la discipline. En fait, à la lumière de notre expérimentation exploratoire, il apparaît important et déterminant de promouvoir une approche plus flexible, comme la justice réparatrice, qui, en prônant la conscientisation, la responsabilisation et la communication, propose un modèle plus éducatif de la discipline en milieu scolaire auquel semble mieux répondre les élèves avec des troubles de comportement.

5.2. La Justice réparatrice : Une approche adaptée plutôt qu'un modèle appliqué

Les données quantitatives relatives à la question 5 de la première section du questionnaire indiquent que tous les participant(e)s dans chacun des dossiers du projet, sont d'accord pour dire que la justice réparatrice a aidé, à différents niveaux, à adresser la situation problématique efficacement et à apporter certains changements positifs. Ainsi, notre expérience en milieu scolaire nous amène à croire que les clés de cette efficacité résident dans la versatilité que peut et doit proposer une approche de justice réparatrice. Cette versatilité permet de proposer une approche plus souple qui s'adapte aux besoins des élèves et aux circonstances de chaque situation. Cette souplesse se caractérise aussi, comme nous l'avons développé dans le cas de J., par les fondements plus éducatifs, inclusifs et compréhensifs de la justice réparatrice.

Cette dimension du contenu, basée sur une analyse plus conceptuelle du projet, cherche à éclaircir la notion de flexibilité d'une approche et à faire ressortir son importance. De même, l'expérimentation de la justice réparatrice dans différentes écoles et dans différents cas, nous a en effet permis de saisir toute l'importance rattachée à la capacité d'adaptation qui doit accompagner un modèle d'intervention afin d'être, avant tout, réaliste et réalisable mais également d'être efficace auprès d'une population opposante, réactive et peu réceptive comme celle des élèves qui présentent d'importants défis au plan comportemental.

De fait, nous constatons que si nous nous étions montrés trop rigides par rapport à notre approche et inaptés à l'adapter, nous n'aurions pas été en mesure d'utiliser les principes de la justice réparatrice.

Ajustement de l'approche

Les phases d'implantation et d'expérimentation nous ont permis de comprendre et de constater l'importance de présenter une approche versatile qu'il est possible d'adapter aux différents contextes du milieu scolaire ainsi qu'aux nombreux besoins, souvent distincts d'une situation problématique à l'autre, des élèves et du personnel de l'école. Donc, tout en conservant sa rigueur, le processus ne doit pas devenir un carcan qui empêche l'adaptation du projet au milieu scolaire. En fait, il s'agit de ne pas compromettre les bienfaits de la philosophie réparatrice en lui imposant la rigidité d'un processus singulier pour répondre à une pluralité de situations et des contextes hétérogènes. Le constat est donc que, pour demeurer efficace et efficiente, l'application des principes de justice réparatrice, dans une institution scolaire, se doit d'être flexible.

Dans cette optique, l'expérimentation de la justice réparatrice au CEPEO nous a amené à apporter des ajustements à la forme que prenait le processus, quoique le fond soit demeuré le même. En effet, au départ, le projet prévoyait suivre le même processus pour chaque cas et chercher à principalement intervenir, par l'entremise d'une approche réparatrice, dans des conflits entre élèves (ou entre un élève et un ou des membres du personnel, incluant la direction) nécessitant un geste réparateur, suite à une suspension prise en charge dans le cadre du programme ESOR. Cependant, les besoins des directions de certaines écoles, à court de solutions mais résolues à ne pas exclure de leur milieu d'apprentissage les élèves perçus comme problématiques, demandaient une intervention de justice réparatrice adaptée de façon à modeler l'approche à une perspective de prévention cherchant à éviter des suspensions répétitives ou une expulsion définitive.

Dimension préventive

Les cas de G. et de S. nous ont confronté à des situations dans lesquelles ces élèves entretenaient plusieurs comportements inadéquats de différentes natures dans l'école, risquant

de leur valoir des suspensions répétitives ou une expulsion, ce qui nécessitait que nous apportions certains changements dans l'application de la justice réparatrice pour mieux répondre aux circonstances de la situation. Ainsi, l'ajustement fondamental consistait à ajouter une composante préventive à la justice réparatrice, ce qui signifiait que le modèle de base du projet, conçu pour intervenir en marge du programme ESOR suite à une suspension, devenait plutôt bidimensionnelle de façon à ouvrir la porte sur une intervention précoce mise en œuvre avant l'éventuelle tombée d'une suspension ou d'une expulsion. Par le fait même, notons que l'expérimentation d'une CIJR en contexte de prévention a découlé sur l'apport de modifications au processus.

Justice réparatrice préventive : Contrat réparateur

Différent du geste réparateur destiné à corriger une faute suite à une suspension, le contrat réparateur est un plan qui demande à l'élève de s'engager à des améliorations de comportements spécifiques et/ou à l'utilisation de certaines stratégies, (exemple : parler à un adulte de confiance lorsque ça ne va pas) pour rendre son expérience scolaire plus positive. Le contrat implique également que la direction, de son côté, voit si elle peut trouver des moyens / solutions pour rendre le milieu d'apprentissage de l'élève plus adapté ou plus intéressant pour ce dernier. Notons que les mêmes étapes prévues dans notre modèle d'intervention sont suivies sauf qu'elles tournent autour de l'élaboration du contrat plutôt que sur la détermination d'un geste réparateur, ce qui veut dire que, tout au long du processus, les participants réfléchissent d'abord individuellement puis dialoguent ensuite sur les principaux comportements inadéquats de l'élève, les stratégies à utiliser par celui-ci et les ajustements possibles de l'école pour l'appuyer dans son processus d'amélioration comportementale. Cette optique préventive permet de venir conscientiser l'élève quant à ses comportements inadéquats mais lui donne également l'opportunité de s'exprimer par rapport à ses agissements et à comment il se sent dans son environnement scolaire. De cette façon, on développe un plan qui engage l'élève à adopter de meilleurs comportements tout en tenant compte de ses besoins. Cette tangente de la justice réparatrice tend à placer l'élève dans un contexte favorable de collaboration et d'appui clinique mais aussi à rassurer la direction en lui procurant un plan d'encadrement viable rattaché à un engagement sincère de l'élève.

5.3. La justice réparatrice : Une optique écosystémique pour un contrat réparateur qui intervient sur les interactions à l'intérieur du microsysteme école de l'élève

La justice réparatrice est une approche qui peut s'adapter aux contextes comme aux besoins de l'élève. Conceptuellement, son adaptation principale tient du contrat réparateur sur lequel nous venons de développer. Pour faire valoir la pertinence de l'approche écosystémique en travail social dans la justice réparatrice, nous ferons des liens entre cette approche théorique et la mise en œuvre d'un contrat réparateur.

Fondamentalement, le contrat réparateur est un véhicule pour intervenir sur l'environnement de l'élève qui engage le jeune et les acteurs de son microsysteme école dans un processus d'adaptation de chacun afin de bâtir une dynamique interactionnelle équilibrée et cohérente propice à l'instauration d'un climat scolaire favorable pour l'élève avec des troubles de comportement ainsi que pour son école. D'ailleurs, ce concept se rattache au point de vue du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015) qui souligne que les difficultés de comportement doivent « être prises au sérieux et donner lieu à la mise en place de mesures d'adaptation dès leur apparition. Des interventions pour modifier les conditions environnementales suffisent habituellement à alléger la situation, voire à y remédier » (p.11). Dans la même ligne de pensée, on y ajoute que « le milieu scolaire doit agir comme facilitateur et instaurer des mesures pour favoriser l'adaptation des élèves à ce nouvel environnement » (p.36) En lien avec cette perspective, Krotenberg et Lambert (2012) suggèrent que l'école est dans son rôle lorsqu'elle met de l'avant des adaptations pour permettre à l'élève de s'intégrer à son milieu scolaire, mais que le rôle de l'élève est aussi de démontrer une volonté de s'y adapter, ce que propose justement le concept de contrat réparateur. En fait, il n'est pas question d'implanter un régime de faveurs à l'intention d'un élève présentant des comportements inadéquats, mais plutôt de tenir une réflexion sur les adaptations possibles de son environnement scolaire pour favoriser son engagement au sein de celui-ci (Krotenberg et Lambert, 2012). Au fond, nous cherchons à établir une relation harmonieuse de façon à diminuer l'écart qui tend à se creuser entre les élèves avec des troubles de comportement et leur milieu scolaire.

Notre réflexion écosystémique nous amène à penser que les élèves présentant cette problématique sont fondamentalement exclus en raison de leurs réactions inadaptées à un environnement qui leur est inadapté et donc, les mesures prises pour remédier à la situation se doivent d'être inclusives et chercher à rapprocher les deux systèmes, améliorer leur cohésion et rendre leurs interactions plus cohérentes, par un processus qui sollicite l'adaptation de l'élève et de l'école l'un à l'autre. De même, puisque le contrat réparateur s'actualise dans la concrétisation de l'adaptation mutuelle entre l'élève et l'école, il travaille concurremment à établir une meilleure cohérence entre le système individu (onto système) de l'élève et son microsystème école.

De plus, notons que durant chacune de nos expérimentations, notre présence dans les écoles en tant qu'acteur externe nous a permis d'observer les dynamiques entre les acteurs du microsystème et les élèves fautifs. Ce que nous avons constaté, c'est que même si le milieu scolaire forme un microsystème, on retrouve certaines formes d'incohérence à l'intérieur même de ce système, du fait que les enseignants, les intervenants et la direction n'ont pas toujours la même perception et compréhension de la problématique comportementale des élèves et n'adoptent pas nécessairement la même approche ou ne travaillent pas nécessairement selon les mêmes objectifs avec ceux-ci. En ce sens, on constate que l'aspect symbolique du contrat réparateur, qui vient officialiser les engagements pris par l'élève et par l'école de façon à mettre tout le monde sur la même longueur d'ondes, est un élément susceptible d'améliorer la cohérence entre les acteurs au sein même du microsystème école, ce qui favorise également une meilleure cohérence entre ce microsystème et l'élève puisque la réponse de ces différents acteurs face aux comportements du jeune devient plus concertée et cohérente.

5.4. La Justice réparatrice et le lien « réparateur » : l'importance de la création du lien dans le processus des relations entre l'élève et les acteurs du microsystème école

5.4.1. Le contrat en travail social

Pour terminer sur le contrat réparateur, il est intéressant de faire le parallèle avec le principe de contrat en travail social développé par De Robertis (1994). À cet effet, l'auteur signifie d'abord

que le contrat ne se construit pas autour d'un engagement unidirectionnel mais bien dans une entente réciproque qui comprend des engagements des deux côtés, exactement comme on le retrouve dans la conceptualisation du contrat réparateur.

Le contrat entre le travailleur social et le client stipule leur accord quant aux objectifs à atteindre, à la formulation des attentes réciproques [...]. Il s'agit donc d'une formalisation précise et explicite de ce qui va être entrepris ensemble afin d'améliorer la situation de l'utilisateur, la formulation d'un accord commun (p.141)

Toutefois, pour que ce genre de contrat soit possible, fonctionnel et efficace, De Robertis (1994) identifie la confiance mutuelle comme un facteur essentiel. Selon lui, sans le lien de confiance entre l'intervenant et l'utilisateur, dans notre cas, entre l'intervenant en justice réparatrice et l'élève, il n'y a pas de contrat ou de relation d'aide possible. L'auteur précise l'importance du lien de confiance en expliquant qu'il permet à la personne auprès de laquelle on intervient de se sentir personnellement valorisée par la réciprocité de ce lien et d'avoir « confiance en ses capacités, en ses compétences pour trouver les bonnes solutions, pour prendre les décisions adéquates » (p.150). Donc, si on fait le parallèle avec le contrat réparateur, le lien de confiance serait une façon d'obtenir un engagement sincère de l'élève dans le processus, engagement qui, de par la réciprocité ressentie du lien de confiance, favoriserait une participation active de celui-ci à la recherche de solutions prévues par le dialogue réparateur. Nous pensons d'ailleurs que notre engagement envers un élève lui démontre que nous plaçons notre confiance en lui, ce qui caractérise la réciprocité du lien de confiance.

5.4.2. L'importance du lien avec les enseignants

Nos recherches préalables sur la problématique des troubles de comportement en milieu scolaire proposaient plusieurs éléments qui semblaient vouloir révéler l'importance que le lien avec les adultes pouvait prendre et l'influence qu'il pouvait détenir sur les élèves présentant des comportements inadéquats et problématiques. Dans cette optique, un des acteurs du milieu scolaire le plus influent sur l'élève demeure l'enseignant. À cet effet, nos expérimentations auprès de G. et de S., lors desquelles le processus de justice réparatrice était axé autour d'une finalité préventive, nous ont permis de constater que la relation d'un élève ayant un trouble de

comportement avec ses enseignants semble représenter un facteur déterminant de son comportement à l'école. Rappelons que G. avait connu plusieurs conflits avec des enseignants et même un autre accrochage suite à la CIJR alors que les enseignants de S. semblaient avoir abandonnés l'idée de sa réussite académique. À cet effet, lors de l'évaluation de l'expérimentation, sa mère avait suggéré que la présence d'enseignant à la CIJR aurait été toute aussi importante que celle de la direction et de l'éducatrice.

En ce sens, il apparaît pertinent de s'intéresser à l'incidence de la relation élève/enseignant sur les jeunes avec des troubles de comportement. À cet effet, Potvin (2007) soutient qu'une perception négative de l'élève quant à ses relations avec ses enseignants peut être associée à un facteur d'absentéisme. Dans son écrit, l'auteur développe sa pensée (p.1-2) :

Il peut se produire dans la relation élève enseignant ou élève direction un effet négatif issu des conséquences des problèmes de comportement de l'élève. Il est possible que pour le personnel de l'école qu'il soit « souhaitable » que l'élève soit absent étant donné les problèmes qu'il cause quand il est présent à l'école. Ce sentiment peut être perçu par l'élève sans que ce lui soit mentionné directement. Cette attitude des adultes et même des pairs, peut avoir pour conséquence de soutenir ou de renforcer l'absentéisme chez un élève perturbant.

Il ajoute que des mauvaises relations avec les enseignants et d'autres adultes de l'école peuvent amener les élèves en trouble de comportement à expérimenter des moments d'humiliation et de dévalorisation. De même, d'Allaire et ses collaborateurs (2005) suggèrent que les relations négatives entre les élèves en difficulté et les enseignants représentent un facteur de risque probant du décrochage scolaire. À cet effet, notons que, pour S., qui est médicamenté suite à un diagnostic de dépression et qui a connu des épisodes suicidaires, son attitude négative envers l'école, ses mauvais résultats académiques et ses relations peu constructives avec ses enseignants, seraient des facteurs de risque liés au suicide (Flouri et Buchanan, 2002 ; Hart et al., 2007 ; Portzky et al., 2005 ; Psychiatry, 2001 dans Laurier, 2008). De même, « le fait de quitter l'école et de ne pas atteindre des qualifications minimales placerait les adolescents plus à risque de présenter des comportements suicidaires » (Beautrais, 2003a, 2003b ; Brent et Bridge, 2007 ; Fergusson et al., 2003 ; Rohde, Seeley et al., 1997 dans Laurier, 2008 : p.39), ce qui est exactement le cas pour S. au terme de la dernière année scolaire. Ainsi, pour les élèves qui éprouvent des difficultés comportementales, l'enjeu de la relation avec les enseignants est sérieux car les conséquences peuvent être très importantes. Conséquemment, « c'est en ce sens

que l'influence des adultes significatifs, notamment les professeurs, peut jouer un rôle clé dans la prévention de la délinquance, tout en favorisant la réussite scolaire et ainsi la valorisation de l'école » (Laurier, 2008 : p.39).

Dans cette perspective, certains éléments de la littérature appliqués à nos expérimentations de justice réparatrice préventive nous font réfléchir sur l'importance du lien entre l'élève en trouble de comportement et ses enseignants. En fait, à la lumière de ce que nous apprennent les auteurs dans le paragraphe ci-dessus, la participation d'enseignants au processus nous apparaît désormais comme une tangente indispensable au processus puisqu'il semble que ceux-ci incarnent des figures fondamentales de la relation directe et quotidienne des jeunes avec l'école, ce qui tend à impacter significativement l'expérience scolaire des élèves en trouble de comportement. Robine et Debarbieux (2014) ont expérimenté des dialogues élève/enseignant, basés sur le principe de communication non-violente de la justice réparatrice qu'on retrouve entre autres dans la troisième étape du processus que nous proposons. L'expérience semble avoir été concluante. Les auteurs décrivent l'effet du dialogue élève/enseignant :

Chacun découvre avec étonnement ce que l'autre pouvait vivre. La prise de conscience souhaitée par l'adulte chez l'élève se fait beaucoup plus quand il entend ce que l'enseignant vit, quand il le découvre comme un être humain, que quand il reçoit une punition. Les adultes découvrent qu'au lieu de perdre leur autorité, ils accèdent à une qualité de relation basée sur un respect mutuel : l'élève ayant reçu de l'écoute, de la considération, du respect, en donne lui-même aussi, naturellement (p.84).

Aussi, les données recueillies dans les cas de G. et de S. suggèrent que la justice réparatrice permettrait d'améliorer les relations entre les élèves aux comportements difficiles et les adultes en milieu scolaire, du fait que, dans ces deux expérimentations préventives, les participants notaient une amélioration des relations des élèves avec les adultes de l'école. En ce sens, si nous considérons que la justice réparatrice peut améliorer les relations entre les élèves en trouble de comportement et les adultes de leur école, cela signifie qu'elle a le potentiel d'améliorer le lien entre les jeunes et leurs enseignants et donc, la participation de ceux-ci au processus devrait être une priorité vu leur rôle central dans l'expérience scolaire des jeunes considérés comme problématiques.

5.4.3. L'importance du lien avec un intervenant

Dans la même ligne de pensée, notre expérimentation nous a amené à réfléchir à l'importance, dans le processus, de créer un lien avec l'élève fautif (principalement) ou d'assurer la participation d'un adulte avec lequel il entretient une relation de confiance. En fait, nous croyons que l'efficacité du processus pourrait reposer, jusqu'à un certain point, sur ce lien de confiance. De même, nos données et notre présence dans les écoles nous amènent à croire que le lien significatif avec un intervenant représente une variable importante en ce qui a trait aux améliorations comportementales du jeune fautif et pour que celui-ci montre un engagement sincère et durable avec l'esprit de maintenir les acquis de la justice réparatrice suite au processus.

En appui à cette réflexion, il est intéressant de se pencher sur le concept de lien de confiance et de l'appliquer à un contexte de justice réparatrice. De même, philosophiquement, le lien de confiance se matérialise dans l'adhésion d'un individu X aux valeurs et / ou aux croyances d'un autre individu et cette confiance envers l'autre et sa personne permet à celle-ci d'avoir un impact sur les sentiments et les comportements de cet individu X (Govier,1994).

Sociologiquement, la notion de confiance se rapporte aux cognitions et à l'affectivité qu'une personne peut associer à la façon d'agir d'une autre personne. Donc, les cognitions et l'affectivité qu'une personne associe aux actions de l'autre peuvent l'amener à son tour à agir d'une certaine façon (Riker,1974). De son côté, comme nous l'avons indiqué à plusieurs reprises dans cet essai, la philosophie de la justice réparatrice propose une approche qui mise sur l'empathie, la conscientisation, la responsabilisation, la communication et l'éducation. Donc, si l'on s'en tient aux perspectives philosophiques et sociologiques de la confiance, il semble que pour espérer rendre valables les principes de la justice réparatrice aux yeux de l'élève avec des troubles de comportement, il est essentiel de présenter des valeurs et des croyances compréhensives de la réalité et des facteurs atténuants du jeune dans nos interactions avec celui-ci de façon à créer un lien de confiance. En d'autres mots, pour pouvoir miser sur une justice réparatrice effective auprès de l'élève fautif durant le processus et lors du dialogue, il est important que l'intervenant en justice réparatrice détienne un lien avec ce dernier. Diez et ses collaborateurs (2009) proposent à cet effet que « c'est par la confiance que l'ouverture à l'autre peut s'opérer et permettre l'apprentissage de notions nécessaires à la responsabilisation

d'un individu : l'empathie, la tolérance, le respect et la conscientisation de ses actes » (paragraphe 39). Cette conceptualisation de la confiance, appliquée à notre approche de justice réparatrice, permet de comprendre l'importance de la création de lien dans le niveau d'engagement de l'élève au processus que nous lui proposons, ce qui est susceptible d'augmenter l'efficacité de celui-ci, favorisant l'atteinte de ses visées par rapport aux jeunes avec des troubles de comportement extériorisés. Par ailleurs, cette analyse de l'importance du lien semble pouvoir se transposer concrètement à nos trois cas (J., G., S.).

En effet, dans le cas de J. on considère que la participation de l'éducatrice, avec laquelle il entretenait une relation de confiance centrale dans son quotidien depuis plusieurs années, a contribué à son engagement dans le processus. Il semble que le fait que celle-ci l'ait accompagné dans ses réflexions durant l'étape de la préparation et sa présence lors du dialogue a favorisé la disposition de J. à se conscientiser par rapport à ses actes et à éprouver de l'empathie envers la victime pour ensuite changer sa façon d'être à son endroit.

Pour ce qui est du cas de G., on notera que son lien de confiance avec l'intervenant en justice réparatrice, qui était présent pour l'appuyer et le guider durant le processus, semble lui avoir été bénéfique. De même, ce lien a été créé dans le cadre de discussions et d'activités sportives et nous pouvons retenir à cet effet que la relation de confiance construite par l'entremise d'activités ludiques semble permettre à l'intervenant d'avoir un lien assez significatif pour détenir un impact considérable sur l'attitude du jeune avec des troubles de comportement (Couturier, et coll., 2013). En plus du lien avec l'intervenant en justice réparatrice qui a possiblement influencé positivement G. dans son engagement au processus, il semble également que l'amélioration du lien entre l'élève et la direction / l'éducatrice durant le dialogue aura été bénéfique au maintien des acquis comportementaux positifs à plus long terme suite à la justice réparatrice. En guise de justification, comme nous l'expliquions en citant l'expérience du dialogue élève/enseignant mené par Robine et Debarbieux (2014) un peu plus haut, il semble que le dialogue réparateur permette d'humaniser les adultes aux yeux de l'élève, ce qui le dispose à créer de meilleurs liens avec ceux-ci. Donc, suivant cette idée et en regard à nos données, il apparaît effectivement que G. soit parvenu à développer de meilleures relations avec la directrice et l'éducatrice dans le cadre du processus et, ces relations plus

positives, comme le présente la littérature proposée dans cet essai, sont susceptibles d'avoir des retombées comportementales constructives sur l'attitude du jeune en milieu scolaire.

Finalement, bien que ce soit vrai pour tous les jeunes, le cas de S. a fait ressortir de façon particulièrement flagrante l'importance de la création et du maintien du lien comme facteur de changement. L'analyse de son cas nous amène à croire que, parfois, le lien avec l'intervenant en justice réparatrice peut en venir à prévaloir sur le processus lui-même car, sans la relation de confiance, l'approche semble susceptible de perdre beaucoup de son efficacité clinique. En fait, la perte du lien de confiance semble pouvoir détenir un impact négatif sur l'élève et compromettre l'efficacité du processus en termes d'avancées comportementales positives. En appui à cette réflexion, un regard plus particulier sur le cas de S. permet de comprendre les possibles impacts du lien de confiance et de la perte de ce lien. Notons que cette partie de notre analyse exige un certain exercice de contextualisation qui situe notre contenu chronologiquement, c'est-à-dire avant et après la CIJR. Cette sous-section de l'essai présente, dans un premier temps, les circonstances dans lesquelles le lien de confiance s'est créé et ses impacts positifs sur l'élève mais aussi, dans un deuxième temps, les retombées négatives liées à la perte de ce lien pour S.

Avant la CIJR

Lors de notre premier contact avec l'école de S., la direction et l'éducatrice nous ont expliqué que l'élève ne s'accrochait à rien, qu'il était démotivé et inadapté face à l'école de par sa consommation de drogue sur les heures de classe ainsi son absentéisme scolaire chronique. Nous avons reçu le même son de cloche lors de notre première rencontre avec la mère. Notre première rencontre avec S. nous a confronté à son indifférence, son renfermement sur lui-même et son détachement face aux autres et, surtout, face aux intervenants. Rappelons que plusieurs intervenants avaient auparavant tenté d'établir une relation d'aide avec S., sans succès. Après une trentaine de minutes à tourner en rond et à tenter d'obtenir une véritable écoute de l'élève qui se contentait de fixer le plancher et de répondre aux questions par « oui » ou « non », nous lui avons parlé de musique. Le fait d'aborder ce sujet, visiblement intéressant à ses yeux, a marqué un changement d'attitude presque radical de sa part. Avec l'approbation

préalable de la direction, nous avons ensuite amené S. pour une balade de voiture d'une heure consacrée à seulement écouter de la musique et discuter de nos opinions sur différents artistes et style de rap. De retour à l'école, nous avons présenté à S. les grandes idées de notre projet et sonder son ouverture quant à sa participation à un processus de justice réparatrice. L'élève s'est montré très ouvert et était d'accord pour une prochaine rencontre dans laquelle nous lui expliquerions plus en détail en quoi son engagement au processus consisterait. Nous nous sommes quittés après que nous lui ayons laissé une liste d'artistes et de titres musicaux qu'il devait écouter avant la prochaine rencontre pour nous partager ses impressions sur nos suggestions. Suite à cette rencontre, nous avons eu cinq autres rencontres avant d'entamer le processus, rencontres qui ont permis de consolider le lien de confiance avec S. Ces rencontres étaient principalement dédiées à un support académique entrecoupé de discussions sur divers sujets comme la drogue, la criminalité et la dépression lors desquelles il faisait toujours preuve d'honnêteté, d'authenticité et de sincérité. Un lien était créé.

De même, un événement survenu lors d'une rencontre témoigne particulièrement de la force du lien créé avec S. Concrètement, au beau milieu d'un entretien individuel avec S. il a dérogé du sujet des échanges et a demandé à l'intervenant en justice réparatrice, l'air souriant :

« Es-tu un vrai travailleur social? Genre engagé par l'école? »

En réponse à cette question l'intervenant en justice réparatrice s'explique :

« Non. Je suis encore aux études mais c'est vraiment ce que je veux faire plus tard, tu vois, toi, la musique c'est ta passion, eh bien moi je crois bien que c'est d'aider les gens différents et souvent incompris des autres qui me passionne »

En réponse à cela S. a mentionné :

« En tout cas, tu es vraiment un travailleur social spécial, t'es différent toi. J'ai vu beaucoup d'intervenants dans ma vie et, pour de vrai, tu es le seul qui réussit à me motiver et à me donner le goût d'être meilleur à l'école et dans la vie ».

Ces paroles de S. étaient vraisemblablement sa façon de nous témoigner sa confiance et son appréciation face à notre implication dans sa vie et notre engagement envers lui.

Conséquemment, puisque nous abordons le lien de confiance en tentant de saisir son importance dans l'intervention auprès d'élèves avec des comportements difficiles /

problématiques, il est pertinent de se rapporter à la littérature pour appuyer notre réflexion et notre analyse sur le sujet. De fait, nous avons déniché un texte de Laurier (2008), appuyé de plusieurs auteurs, qui s'intéresse spécifiquement aux adolescents à risque de suicide, ce qui est le cas de S., et qui abordent l'importance de la création d'un lien. Cet écrit, dans notre processus d'analyse lié à cette étude de cas, nous a permis de comprendre l'essentialité d'un lien de confiance pour un adolescent comme S. En effet, dans cette étude, Hart et ses collaborateurs (2007) soulignent que, pour un adolescent, entretenir un lien significatif avec un adulte (autre qu'un parent) représente un important facteur de protection en ce qui a trait au développement et à la manifestation de comportements délinquants. Dans une réflexion similaire, Laurier (2008) réitère qu'« il est essentiel de favoriser les liens entre les jeunes à risque et des modèles adultes positifs étant donné que de tels liens pourraient prévenir à la fois suicide et délinquance. Que ce soit à l'école ou dans d'autres milieux, des adultes significatifs peuvent pallier les difficultés éprouvées par les parents dans l'éducation de leurs adolescents » (p.40). De même, Potvin (2007), dans ses propositions pour diminuer l'absentéisme des élèves avec des troubles de comportement, identifie la création d'un lien de confiance avec un adulte significatif et impliqué comme un des éléments clés pour raccrocher l'élève à l'école ou éviter son désengagement.

En lien avec ce regard sur la littérature, qui soutient le fait que le lien d'un adulte significatif avec un adolescent perçu comme problématique peut être bénéfique au niveau comportemental, notons que la période durant laquelle notre lien était fort avec S. a coïncidé avec des améliorations considérables de son comportement, notamment en ce qui a trait à son implication dans ses travaux. À cet effet, comme relaté plus tôt dans les constats, suite à une période d'appui dans laquelle l'intervenant en justice réparatrice et S. se sont consacrés à commencer et compléter un projet du cours d'anglais de S., l'éducatrice a exprimé la pensée suivante à l'intervenant :

« Lorsque tu es ici, S. n'est plus le même! Personne n'est capable de le faire travailler ou de le garder motivé... il se fout de tout! Mais, quand tu es là, il t'écoute et s'applique dans ses travaux. Tu as un immense impact sur lui, je ne l'ai jamais vu travailler de cette façon depuis que le connais. C'est évident que ce jeune-là te respecte et c'est ça, je pense, qui te permet d'avoir une influence positive sur lui. Je te vois le pousser à travailler plus fort et l'empêcher de niaiser sur son téléphone, tu es autoritaire avec lui et ça fonctionne, pourtant, lorsque c'est un autre adulte qui essaie de lui donner un coup de pied au derrière, il ne veut tout simplement rien savoir. S. a besoin de toi. »

Dans ce contexte, l'établissement d'un lien significatif avec S., les données qualitatives amassées et les témoignages plus informels recueillis semblent vouloir indiquer que notre implication dans le dossier de l'élève a eu un impact considérablement positif sur celui-ci, du moins, lorsqu'il était possible pour nous d'être présents.

Suite à la CIJR

Suite à la CIJR, nous avons dû mettre fin au suivi avec S. puisque nous avons été affecté à un autre cas possible de justice réparatrice dans un autre établissement scolaire qui nous rendait indisponible pour assurer la continuité d'un support psychosocial ainsi que l'entretien du lien avec S. Les deux seules autres rencontres ont été dédiées aux évaluations du projet et elles furent, malheureusement, plutôt courtes. Dans ces circonstances, le lien avec S. a été compromis et les données de notre expérimentation semblent démontrer que la fin prématurée de ce lien a pu avoir des impacts potentiellement négatifs sur l'élève. Les propos de l'éducatrice à cet effet sont très révélateurs :

« S. a complètement dérapé lorsque tu es sorti du dossier, il séchait tous ses cours et avait perdu tout intérêt face à son parcours scolaire. Je suis consciente que ce n'est pas de ta faute, mais je trouve ça vraiment dommage que ton suivi ait pris fin avec lui parce qu'il avait confiance en toi et vraiment besoin de toi. Tu avais une influence sans précédent sur lui et lorsque tu t'es vu attribué un dossier dans une autre école, je crois que tous les progrès que vous aviez faits ensemble avaient perdu toute signification à ses yeux »

On constate donc que les résultats peu encourageants qui ressortent de l'évaluation des retombées de l'expérimentation du projet auprès de S. ont sans contredit souffert de la fin du lien entre l'intervenant en justice réparatrice et l'élève. À cet effet, un texte de Calin (2001) qui s'intéresse à la relation d'aide entre l'intervenant et l'élève en difficulté (comportementale ou académique), propose une analyse qui appuie notre constat, expliquant qu'« une fin de prise en charge trop précoce ou mal préparée peut effacer en un jour tout le bénéfice de l'aide reçue, parfois de façon irréversible » (p.1). L'auteur précise sa pensée en mentionnant que l'on voit parfois des jeunes « perdre totalement, du jour au lendemain, les acquisitions apparentes chèrement acquises à travers les étayages précédemment apportés. Nécessairement liées dans un premier temps à la personne aidante qui a permis de les faire, et insuffisamment

intériorisées par la suite, elles disparaissent alors en même temps que le lien à cette personne, parfois sans laisser de traces repérables » (p.1). En ce sens, nous pensons que la fin abrupte de notre suivi avec S. et donc, notre indisponibilité / indisposition à l'appuyer dans le maintien et l'intériorisation des améliorations comportementales et académiques acquises par l'entremise du processus mais surtout du lien avec l'intervenant en justice réparatrice, a été un facteur déterminant dans le désengagement scolaire global de S.

Donc, à la lumière de notre analyse des impacts de la fin hâtive du suivi avec S., on peut réitérer l'importance du lien de confiance avec les élèves en trouble de comportement et surtout, l'entretien de ce lien pour le faire perdurer au-delà du processus afin de favoriser la cimentation des acquisitions comportementales positives découlant de la justice réparatrice.

Conclusions et considérations pour expérimentation(s) future(s)

Cet essai et les analyses qu'il propose nous ont amené à réfléchir sur des considérations futures en lien avec d'éventuelles expérimentations de justice réparatrice en milieu scolaire auprès d'élèves avec des troubles de comportement extériorisés. Quoiqu'exploratoire, l'expérimentation de notre projet nous a donné accès à un portrait réaliste de ce que la justice réparatrice peut apporter à un jeune considéré problématique et de certaines conditions qui nous semblent désormais essentielles à l'efficacité du processus en contexte scolaire.

En effet, il ressort de nos analyses que l'approche de justice réparatrice se doit de conserver un certain niveau d'adaptabilité, une flexibilité clinique, pour être en mesure de répondre aux différentes situations conflictuelles qui peuvent se présenter dans un établissement scolaire. En fait, le conflit représente une entité très large qui peut se dynamiser autour de différents contextes et de différents acteurs et donc, si le processus mis en œuvre n'est pas adaptable, les principes de la philosophie réparatrice qu'il propose ne sauront pas servir plusieurs situations qui les auraient pourtant nécessitées.

Aussi, dans la perspective de notre analyse écosystémique, il apparaît important, tout au long du processus et surtout lors du dialogue, que l'intervenant en justice réparatrice accorde une considération particulière à l'établissement d'une cohésion entre les adultes de l'école et entre ces adultes et l'élève avec des troubles de comportement. Nous pensons qu'une meilleure cohésion entre tous les acteurs, dans une approche réparatrice concertée et intégrative du jeune, est précurseur de meilleures relations entre l'élève et son microsystème école, ce qui, comme nous l'avons vu dans cet essai, est susceptible de contribuer au maintien des acquis comportementaux positifs suite à la CIJR.

Nos expérimentations font également ressortir l'importance du lien ainsi que de l'intégralité du modèle de la CIJR qui est un tout et se doit d'être appliquée dans son entièreté pour favoriser des changements significatifs. En fait, nous pensons que pour certains jeunes en mal de relation, il est possible que le lien s'avère plus important que le processus lui-même ou, du moins, qu'ils constituent deux éléments clés indissociables du succès de l'intervention. En ce sens, il nous apparaît primordial que, dans la planification éventuelle de l'expérimentation d'un processus similaire à celui présenté dans cet essai, l'intervenant qui est au cœur du processus

soit en mesure de garantir sa disponibilité pendant toute la période de l'intervention avant de s'engager formellement auprès d'un élève avec des troubles de comportement.

Finalement, même si nous n'avons pas développé davantage sur cet aspect dans l'essai, nous considérons important de souligner que des problématiques de santé mentale et/ou de toxicomanie peuvent possiblement interférer avec le succès d'une approche de justice réparatrice. Autrement dit, dans certains cas, où d'autres problématiques importantes sont en jeu, les mécanismes de la justice réparatrice pourraient s'avérer nécessaires mais non suffisants à l'activation et au maintien des changements chez le jeune qui combine troubles de comportement et autres défis aux plans de la santé mentale et / ou de toxicomanie. Dans de tels cas, la mise en place d'autres services d'appui clinique devrait être considérée conjointement à celui de la justice réparatrice.

Références

- Allaire, G., Michaud, J., Boissonneault, J., Côté, D. et Diallo, P. (2005). Le décrochage au secondaire en Ontario français. Rapport de l'Institut Franco-Ontarien, Université Laurentienne.
- Bégin, J. Y., Massé, L., Couture, C. et Levesque, V. (2016) Analyse de l'implantation d'un programme d'accompagnement des enseignants pour favoriser l'inclusion des adolescents présentant des troubles du comportement, *Revue des sciences de l'éducation*, no.421, p.4–38. ISSN : 1705-0065
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famillecommunauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble : Le lien entre les différents acteurs intervenant auprès du jeune au coeur du partenariat école-famille-communauté, *service social*, vol.57, no.1 DOI : 10.7202/1006300ar.
- Bourdon, S. & Bélisle, R. (2014). Expérimentation d'une programmation d'inspiration écosystémique pour favoriser le retour et le maintien en formation des 16-24 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.40, no.2, p.287–307. doi:10.7202/1028422ar
- Bos, J. (2008). Les types de marginalisation dans leur relation constitutive au discours, *L'Homme et la société*, Vol.1, No. 167-168-169, p.177-201. DOI 10.3917/lhs.167.0177,
- Brind'Amour, C. (2015). Les facteurs au développement de problèmes de comportement extériorisés : Recension des écrits et étude de cas d'un enfant placé en famille d'accueil, *Essai*, Université du Québec à Trois-Rivières, 95 p.
- Calin, D. (2001). La relation d'aide, *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé*. Lien URL : <http://dcalin.fr/textes/aide.html>
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.30, no.1, p.143–162. DOI : 10.7202/011774ar
- Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. (2010). Recueil des politiques ADE09-DA5, Administration des écoles : Violence en milieu scolaire, 11 p. Document en ligne : http://www.cepeo.on.ca/wp-content/uploads/2014/11/ADE09-DA5_ViolenceMilieuScolaire.pdf
- Conseil des Écoles Publiques de l'Est de l'Ontario. (2015). Présentation portant sur le Climat scolaire positif, Comité consultatif pour l'enfance en difficulté.
- Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. (2016). Plan des programmes et services pour élèves ayant des besoins particuliers - Pour l'année scolaire 2015-2016, 84 p.
- Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. (2017) Appui aux élèves ayant des besoins particuliers et Bien-être et sécurité des élèves, 6 p.

Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. (2017). Présentation des services bien-être et sécurité, Comité consultatif pour l'enfance en difficulté, p.3, 2e partie.

Couturier, Y., Lefebvre, C., Bilodeau, A. & Bastien, R. (2013). La compétence à lire et acter les finalités effectives de l'école dans un dispositif partenarial École-Communauté comme condition de réalisation de l'intervention socio-éducative. *Phronesis*, vol.2, no.2-3, p.36–42. doi:10.7202/1018071ar

De Robertis, C. (1994). Le contrat en travail social : fondements éthiques et opérationnalité. *Service social*, vol.43, no.3, p.139–152. doi:10.7202/706673ar

Déry, M., Lapalme, M. (2008). Caractéristiques associées au trouble oppositionnel, au trouble des conduites et à leur cooccurrence, *Santé mentale au Québec* Vol.332, p.185–206.

Desrochers, C. et Sansfaçon, C. (2000). Équipe régionale de soutien TC Montérégie et Québec-Chaudière-Appalaches. Modifié en 2003 par Gilles Porlier, Service régional Côte-Nord.

Diem, R. A. (1988). On campus suspensions: A case of study. *The High School Journal*, no.72 (1), 36-39.

Diez, P., Butera, O., De Ridder, V., Ponsele, J., Praile, A., Tobias, F., Van Hecke, N. et Crollen, M. (2009). La violence des jeunes : quel contenu pour quel cadre ? : Comment répondre au sentiment d'insécurité interne de ces adolescents et éviter les dérives sécuritaires ? (Expérience de l'IPPJ de Braine-le-Château – Belgique). *Psychiatrie et violence*, vol.9, no.1. doi:10.7202/038865ar

Dufour, C. (2015). Évolution des problèmes de conduite chez les filles et les garçons d'âge scolaire primaire : Rôle de la cooccurrence successive des problèmes d'opposition, d'inattention et d'hyperactivité/impulsivité, mémoire, Université de Sherbrooke, 81 p.

Ehrensaft M. K., Wasserman G. A., Verdelli L., Greenwald S., Miller L. S., Davies M. (2003). Maternal antisocial behavior, parenting practices, and behavior problems in boys at risk for antisocial behavior, *J. Child Fam. Stud.*, vol.12, p.27-40.

Fergusson D.M., Horwood L.J., Lynskey, M.T. (1993). Prevalence and comorbidity of DSM-III-R diagnoses in a birth cohort of 15 years olds, *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*, vol.32, p.1127-1134.

Fournier, C. (2014). Points de vue d'élèves en troubles du comportement sur les mesures d'apaisement de deux écoles spécialisées, Université du Québec, Mémoire, 114 p. Document en ligne : <http://depot-e.uqtr.ca/7389/1/030768885.pdf>

Franklin, C. et Streeter, C.L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout: school, psychologist and family correlates. *Children and Youth Services Review*, vol.17, p.433-448.

Frenette, É. (1999). Estimation de la dimensionalité de l'échelle de désirabilité sociale Paulhus, Université du Québec, 74 p.

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces, *Éducation et francophonie*, no.392, p.122–144.

- Grasset, F. et Ducret, M. (1993). Thérapie institutionnelle, approche écosystémique et réadaptation psycho-sociale, *Santé mentale au Québec*, vol.18, no.2, p.155-181, DOI : 10.7202/032276ar.
- Guédeney, A. et Dugravier, R. (2006). Les facteurs de risque familiaux et environnementaux des troubles du comportement chez le jeune enfant : une revue de la littérature scientifique anglo-saxonne, *La psychiatrie de l'enfant*, Vol.49, No.1, p. 227-278. DOI 10.3917/psy.491.0227
- Hill, J. (2002). Biological, psychological and social processes in the conduct disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.43, No.1, p. 133-164.
- Hopkins, B. (2011) : Traduit par Mauve, M. (2012). Les approches réparatrices à l'école, *Transforming Conflict*, 36 p. T 01189331520 E.
- Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2005). *Trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, INSERM.
- JDJ. (2013). Point d'étape sur les travaux de la délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. Enquête de victimation - Dossier de presse mardi 26 février 2013 (extraits), *Journal du droit des jeunes*, vol.3, no.323, p. 52-52. DOI 10.3917/jdj.323.0052
- Jewell J. D., Stark K. D. (2003). Comparing the family environments of adolescents with conduct disorder or depression, *J. Child Fam. Stud.*, vol.12, p.77-89.
- Kazdin A. E. (1992). *Conduct Disorders in Childhood and Adolescence*. Second Édition, Thousand Oaks, California, *Sage Publication*.
- Krotenberg, A. et Lambert, E. (2012). Scolarité et troubles du comportement : Chapitre III. Gérer la classe au quotidien, *Champ Social*, p.167 à 196.
- Lafortune, D. (2007). Expliquer, dépister et traiter médicalement les troubles du comportement des enfants et des adolescents. *Nouvelles pratiques sociales*, vol.19, no.2, p.62-75. DOI : 10.7202/016051ar
- Laître, M. (1997). L'adaptabilité et la cohésion des familles avec adolescents manifestant des troubles du comportement en milieu scolaire, *Rapport de recherche*, Université du Québec, 126 p.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire, *Brock Education*, vol.13, no.1, p.57-80.
- Laurier, C. (2008). Les facteurs associés au risque suicidaire chez les adolescents délinquants. *Frontières*, no.21, vol.1, p.32-43. doi:10.7202/037872ar
- Lemay, M. (1995). Les conséquences de l'abandon sur le 4 développement psychosocial de l'enfant et dans ses relations personnelles et sociales, *RDUS*, 24 p.

Lerner, R. M. (2006). Resilience as an attribute of the developmental system: Comments on the papers of Professors Masten and Wachs, dans B. M. Lester, A. Masten et B. McEwen (dir.), *Resilience in Children*. Annals of the New York Academy of Sciences.

Lessard Beaulieu, M. (2014). L'attitude, le stress et les pratiques des enseignants du secondaire ayant un élève en trouble du comportement intégré, Université du Québec, Mémoire, 150 p. Document en ligne : <http://depot-e.uqtr.ca/7378/1/030768891.pdf>

Le Souffle. (2015) Bilan du projet-pilote : Concertation Restaurative en Groupe en milieu scolaire 2012-2015, La Commission de la communauté française service de l'enseignement et la formation professionnelle, no.2014/1231, 68 p.

Lyons-Ruth K., Alpern L., Repacholi B. (1993), Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile aggressive behavior in the pre-school classroom, *Child Dev.*, vol.64, p.572-585.

Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2014). Partie 1 : les principales manifestations des troubles du comportement à l'école. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. (2e éd., pp. 1-4).

Millet, M. et Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.4, no.149.

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, 99 p. ISBN 978-2-550-72511-4 (PDF)

Moffitt, T. (1993). The neuropsychology of conduct disorder, *Development and Psychopathology*, vol.5, p.135-151

Muratori, F., Milone, A., Viglione, V., Romagnoli, G. et Palacio Espasa, F. (2001). Les troubles de la conduite à l'adolescence : violence, agressivité et identification, *La psychiatrie de l'enfant*, No.2, Vol.44, p. 415-446. DOI 10.3917/psy.442.0415

Nations Unis. (2008). Manuel sur les programmes de justice réparatrice, Série de manuels sur la réforme de la justice pénale, 110 p., ISBN 978-92-1-233445-5.

Patterson G. R., de Baryshe B. D. et Ramsey E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior, *American Psychologist*, vol.44, p.329-335.

Patriarca, M. (2013). Manifestation des comportements extériorisés et de la dérégulation émotionnelle chez des garçons et des filles victimes d'agression sexuelle au cours de l'enfance, Mémoire doctoral, Université de Laval, 90 p.

Potvin, P. (2007). Absentéisme scolaire : Condensé des constatations sur l'absentéisme et outils d'évaluation/intervention, Le Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec (CTREQ), 15 p.

Radawiec, V. (2009). Les troubles importants de comportement, Université Claude-Bernard de Lyon, 26 p.

Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, vol.3, no.14, p. 213-246.

Reid, C. (2006). L'influence des actions de l'enseignant du primaire sur l'intégration sociale des élèves qui ont des troubles de comportements dans un contexte d'intégration scolaire, Université du Québec à Montréal, Mémoire, 131 p.

Robbes, B., et Afgoustidis, D. (2015). Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants?, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol.4, no.72, p. 59-72.

Robine, F. et Debarbieux, E. (2014). Pour une justice en milieu scolaire préventive et restaurative dans les collèges et lycées, Mission ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire, 104 p.

Rousseau, N., Deslandes, R. & Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, vol.44, no.2, p.193– 211. doi:10.7202/039032ar

Royer, É., Morand, C., Desbiens, N., Moisan, S. et Bitauveau, I. (2000). Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.26, no.1, p. 219–236. doi:10.7202/032035ar

Services correctionnels Canada. <http://www.csc-scc.gc.ca/justice-reparatrice/003005-0007-fra.shtml>

Stormshak, E.A., Bierman, K.L., McMahon, R.J. et Lengua, L.J. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Conduct Problems Prevention Research Group, J.Clin.Child Psychol.*, vol.29, p.17-29.

Terrisse, B. et F. Larose (2003). La formation des intervenants socio-éducatifs auprès de l'enfant et de la famille : une nouvelle profession, de nouvelles compétences, *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol.7, no.1, p. 5-7.

Tremblay, G., Lizotte, K., Tougas Lanciault, L. et Thibeault, D. (2015). Fondements sociopolitiques du service social, Presse de l'Université Laval, 365 p.

Verlaan, P. Déry, M. Lapalme, M. Toupin, J. Pauzé, R. (2007). Hétérogénéité des troubles du comportement au primaire et perceptions de la situation sociale et familiale des élèves, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.331, p.109–126.

Walker, H. M., Ramsey, E. et Gresham, F. M. (2004). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*, Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.

Watzlawick, P., Beavin, J.H et Jackson, D.D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : *Le Seuil*.

Zehr, Howard. *La justice restaurative, Labor et Fides*, 2010.