Document generated on 10/12/2024 1:18 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

Catino, S., Rivest, L., Destroismaisons, A., Frenette, A.-J., Cadieux, I. et Nadon, S. (1992). *Ah non, pas une réflexion!* Laval : Les Éditions Le mascaret.

Jacques Forget

Volume 20, Number 2, 1994

URI: https://id.erudit.org/iderudit/031720ar
DOI: https://doi.org/10.7202/031720ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this review

Forget, J. (1994). Review of [Catino, S., Rivest, L., Destroismaisons, A., Frenette, A.-J., Cadieux, I. et Nadon, S. (1992). *Ah non, pas une réflexion!* Laval : Les Éditions Le mascaret.] *Revue des sciences de l'éducation*, *20*(2), 391–393. https://doi.org/10.7202/031720ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1994

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Catino, S., Rivest, L., Destroismaisons, A., Frenette, A.-J., Cadieux, I. et Nadon, S. (1992). *Ah non, pas une réflexion!* Laval: Les Éditions Le mascaret.

Il n'est certainement pas nécessaire de présenter une recension exhaustive des écrits empiriques pour démontrer que les enfants qui fréquentent l'école primaire présentent souvent des comportements indisciplinés. Et si plusieurs recherches en psychologie de l'éducation ont expérimenté et identifié des stratégies dont l'efficacité est statistiquement significative, à défaut de l'être sur le plan social ou éducationnel, il arrive souvent que les enseignants et les éducateurs les considèrent comme peu pratiques. Certains préfèrent des stratégies plus simples à utiliser. Par contre, dans certains cas, le rationnel pédagogique et psychologique de ces interventions est pour le moins discutable. Par exemple, combien de fois les enseignants tombent-ils dans le piège de la copie pour punir les élèves récalcitrants, impolis ou hyperactifs? Ou combien d'autres s'empressent-ils de donner congé de devoir comme récompense? Dans les deux cas, ils incitent les élèves à percevoir l'apprentissage scolaire comme aversif. Et il n'est pas évident qu'il existe une relation fonctionnelle entre «j'ai été vulgaire dans mon langage» et copier 20 fois, «Je ne serai plus vulgaire dans mon langage» ou, pire, copier des mots du dictionnaire ou faire des travaux scolaires sur un pupitre placé dans le corridor, tout près du bureau du directeur. Il faut croire à la pensée magique pour défendre l'idée que ce type d'activités permet

à l'élève d'apprendre, par exemple, à parler adéquatement à un adulte lorsqu'une situation frustrante se présente.

Mais il arrive aussi que certains intervenants décident de répondre à un besoin légitime de disposer d'un matériel simple et pratique pour amener les enfants à être plus respectueux des consignes et des règlements de l'école. *Ah non, pas une réflexion!* fait sans aucun doute partie de ce type de matériel. En fait, ce document psychopédagogique est consitué de 30 fiches de réflexion à l'intention des élèves qui présentent un ou des comportements indisciplinés. Les auteures estiment que la démarche proposée favorise une qualité de vie à l'école, privilégie les valeurs de respect et de tolérance et facilite la prévention de la violence verbale et physique.

Chaque fiche, une page recto/verso, identifie une règle. Il s'agit pour l'enfant qui transgresse celle-ci de remplir la fiche correspondante. Il doit alors répondre, par écrit, à quatre, cinq ou six questions. La première concerne le comment (la description du comportement et des circonstances entourant son émission) ou le pourquoi du comportement. Ensuite, l'enfant doit identifier les conséquences qu'entraîne ou qu'aurait pu entraîner ce comportement. Il doit aussi se placer du point de vue de l'autre (enseignant ou pair) et indiquer ce qu'il aurait fait. La dernière question amène l'élève à identifier des solutions, des moyens ou des comportements plus appropriés. Au bas de chaque fiche, un endroit est prévu pour que l'élève, le titulaire, la direction de l'école et le parent signent.

Ce matériel est intéressant à plus d'un titre. En fait, il identifie les règlements les plus souvent rencontrés dans les écoles. Les auteures ne semblent pas avoir oublié beaucoup de thèmes. Ensuite, la tâche demandée à l'élève vise à ce qu'il prenne conscience de ses actes et surtout qu'il identifie des alternatives plus adaptées que le comportement non approprié en cause. En effet, il est plus rationnel d'exiger d'un élève qui s'est battu dans la cour de récréation d'identifier des alternatives que de lui faire copier 50 fois «je ne me battrai plus». Enfin, l'intérêt de la démarche est qu'elle n'exige pas plus de temps que n'importe quelle autre stratégie privilégiée par les enseignants.

Par ailleurs, si ce matériel présente un avantage important par rapport à des procédures punitives de copie (ou de longues discussions avec l'enfant), il n'est pas sans ambiguïté. Premièrement, le titre même *Ah non, pas une réflexion!* suggère une association paradoxale; il ne devrait y avoir aucune connotation aversive à la réflexion. Le «Ah non, pas» devrait être estompé. Deuxièmement, il n'est pas évident que la conséquence d'un comportement tel que «J'ai couru à toute vitesse dans le corridor» devrait être du même type que celle associée à «J'ai consommé de la drogue» ou «J'ai fait du vandalisme». D'ailleurs, peut-on inclure dans une même procédure des manquements à des règles sociales d'une école (politesse, oubli) et des délits? Troisièmement, la formulation de certaines règles laisse place à une interprétation subjective indue. Quatrièmement, cette démarche est centrée sur la modification de comportements non appropriés. Faut-il rappeler que la diminution

d'un comportement non approprié ne garantit jamais qu'un apprentissage fonctionnel va apparaître? Un comportement adaptatif est appris si l'enfant a les occasions suffisantes de le pratiquer. Il aurait été important que les auteures indiquent que ce type de démarche ne doit jamais remplacer des stratégies plus éducatives et plus renforçantes, tel que le prévoit le modèle à restriction minimale (voir Gaylord-Ross, 1980; L'Abbé et Marchand, 1984). Et même si l'enfant doit identifier des alternatives appropriées, il n'est pas évident que cette démarche cognitive entraîne l'apprentissage effectif de l'habileté comportementale correspondante.

En fait, ce qui manque à ce document est une section méthodologique. Les auteures auraient pu expliciter le rationnel théorique de la démarche proposée, préciser la clientèle visée (primaire ou secondaire), en identifier les avantages par rapport à la copie et en souligner les limites. En outre, il aurait été possible d'indiquer, à titre d'exemple, dans quelles circonstances il convient d'utiliser la démarche. S'il faut que chaque transgression de l'une des 30 règles amène la direction d'école, le titulaire et les parents à signer une fiche, la stratégie risque d'être rapidement mise à l'écart.

Il ne reste qu'à évaluer l'hypothèse des auteures à l'effet que ce matériel est efficace pour modifier les comportements indisciplinés. Voici une excellente occasion pour infirmer une autre hypothèse, celle qui prétend que la recherche universitaire en éducation porte rarement sur des problématiques concrètes vécues en classe ou sur l'évaluation de stratégies de changement conçues par des intervenants eux-mêmes.

En conclusion, il faut féliciter les auteures d'avoir élaboré leur matériel et souhaiter que les enseignants et les enseignantes adoptent ce type de stratégie psychopédagogique qui vise la réflexion par l'intermédiaire d'exercices concrets de résolution de problèmes.

Jacques Forget
Université du Québec à Montréal

* * *