

CADRE DE RÉFÉRENCE ET GUIDE À L'INTENTION DU MILIEU SCOLAIRE

L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés
de comportement



Coordination et rédaction

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires
Secteur du développement pédagogique et du soutien aux élèves
Chargée de projet : Nathalie Turmel

Pour toute information :

Renseignements généraux
Direction des communications
Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
1035, rue De La Chevrotière, 28^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté
sur le site Web du Ministère :
www.meesr.gouv.qc.ca

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015

ISBN 978-2-550-72511-4 (PDF)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015

COMITÉS DE VALIDATION

Comité de validation de chercheurs universitaires

Julie Beaulieu, professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski

Caroline Couture, professeure régulière, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Anne-Sophie Denault, professeure adjointe, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Michèle Déry, professeure titulaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Nancy Gaudreau, professeure régulière, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Diane Marcotte, professeure, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

Pierrette Verlaan, professeure titulaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Comité de validation des personnes-ressources régionales de soutien et d'expertise pour les élèves ayant des troubles du comportement

Sylvain Bernier, personne-ressource régionale
Région du Saguenay–Lac-Saint-Jean

Anne-Marie Beaulieu, personne-ressource régionale
Région de la Montérégie

Rock Girard, personne-ressource régionale
Régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches

Louis Legault, personne-ressource régionale
Région du Saguenay–Lac-Saint-Jean

Gilles Porlier, personne-ressource régionale
Région de la Côte-Nord

Robert Turbide, personne-ressource régionale
Région de Montréal

Manon Veillet, personne-ressource régionale
Régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec

Groupe de discussion ayant validé le chapitre 4

Sylvie Beaulieu, enseignante
Commission scolaire des Hautes-Rivières

Jean-François Carrier, enseignant
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Marie-Claude Côté, enseignante
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Émilie Labrie, enseignante
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Claudine Lapointe, enseignante
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Éric Morin, enseignant
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Mélanie Plante, enseignante
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Steve Smith, enseignant
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Carl Thibault, enseignant
Commission scolaire du Chemin-du-Roy

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder, selon leurs besoins, à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour être vendu, son prix ne devra pas excéder le coût de la reprographie.

Table des matières

INTRODUCTION	8
1 DES ÉLÉMENTS DE CONTEXTE	9
1.1 QUELQUES DONNÉES AU SUJET DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT	9
1.2 L'ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT	10
1.3 LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT ET LES TROUBLES DU COMPORTEMENT	11
1.4 LES PRINCIPAUX RÉFÉRENTIELS	12
1.4.1 LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE	12
1.4.2 LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE	14
1.4.3 LA POLITIQUE DE L'ADAPTATION SCOLAIRE	15
1.5 LES AUTRES DOCUMENTS À PRENDRE EN CONSIDÉRATION	16
1.5.1 LES CADRES DE RÉFÉRENCE	16
1.5.2 L'ENTENTE DE COMPLEMENTARITÉ DES SERVICES ENTRE LE RÉSEAU DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX ET LE RÉSEAU DE L'ÉDUCATION	17
1.5.3 LA STRATÉGIE D'ACTION VISANT LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRES L'ÉCOLE, J'Y TIENS!	17
1.5.4 UNE STRATÉGIE GOUVERNEMENTALE DE MOBILISATION DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE POUR LUTTER CONTRE LA VIOLENCE ET L'INTIMIDATION À L'ÉCOLE.	17
2 LES ORIENTATIONS	18
2.1 AGIR DE FAÇON PRÉVENTIVE.....	18
2.2 ADOPTER UNE VISION ÉCOSYSTÉMIQUE	19
2.3 VISER LA RÉUSSITE DE L'ÉLÈVE.....	20
2.4 ADOPTER UN MODÈLE D'INTERVENTION À TROIS NIVEAUX	22
3 DES MESURES D'INTERVENTION UNIVERSELLE À L'ÉCHELLE DE L'ÉCOLE	25
3.1 FAVORISER L'ENGAGEMENT DE TOUS	25
3.1.1 L'ENGAGEMENT DU PERSONNEL.....	25
3.1.2 L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES.....	25
3.1.3 L'ENGAGEMENT DES PARENTS	26
3.2 CRÉER UNE ÉCOLE EFFICACIE	28
3.2.1 LE CODE DE CONDUITE ÉDUCATIF.....	28
3.2.2 LES RÈGLES DE FONCTIONNEMENT.....	33
3.2.3 LES MESURES DE SÉCURITÉ.....	33
3.3 INSTAURER UN PROGRAMME DE PRÉVENTION.....	34
3.4 APPLIQUER DES PRATIQUES PROPRES À FACILITER LES TRANSITIONS SCOLAIRES	36
3.4.1 L'ENTRÉE À L'ÉCOLE	36
3.4.2 LE PASSAGE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE	37

4	DES MESURES D'INTERVENTION UNIVERSELLE À L'ÉCHELLE DE LA CLASSE	39
4.1	LES INTERVENTIONS EN VUE DU DÉVELOPPEMENT DE RELATIONS POSITIVES.....	41
4.1.1	LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT	41
4.1.2	LES RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES.....	42
4.2	LES INTERVENTIONS EN VUE DE L'AMÉNAGEMENT PÉDAGOGIQUE	43
4.3	LES INTERVENTIONS EN VUE DE L'ORGANISATION DE LA CLASSE.....	44
4.3.1	L'ORGANISATION DE L'ESPACE	44
4.3.2	LA GESTION DU TEMPS.....	46
4.3.3	LA GESTION DU MATÉRIEL.....	49
4.4	LES INTERVENTIONS EN VUE DE LA GESTION DES COMPORTEMENTS PAR DES ACTIONS ÉDUCATIVES	49
4.4.1	LES SYSTÈMES D'ÉMULATION.....	49
4.4.2	LES RÈGLES DE CLASSE.....	50
4.4.3	LES INTERVENTIONS ORIENTANT L'ÉLÈVE VERS SES APPRENTISSAGES	54
4.5	DES ÉLÉMENTS ESSENTIELS À UNE COMMUNICATION EFFICACE	59
4.5.1	LA CONSIGNATION DES INFORMATIONS	59
4.5.2	LA COLLABORATION PARENTALE.....	60
4.5.3	LA CONSULTATION	61
5	DES PISTES D'ACTION À PRIVILÉGIER.....	62
5.1	ADOPTER UNE PERSPECTIVE ÉDUCATIVE	62
5.2	APPLIQUER DES MOYENS D'ENCADREMENT ÉDUCATIF	63
5.2.1	L'APPRENTISSAGE DE NOUVELLES HABILITÉS.....	63
5.2.2	LA GESTION DES COMPORTEMENTS D'INTENSITÉ MODÉRÉE À SÉVÈRE.....	67
5.2.3	LA MODIFICATION DU COMPORTEMENT.....	72
5.3	APPLIQUER UNE DÉMARCHE D'INTERVENTION GRADUÉE EN SOUTIEN À L'ÉLÈVE	74
	CONCLUSION	79
	LEXIQUE	80
	ANNEXE 1 EXEMPLES DE MOYENS À UTILISER POUR ÉTABLIR UNE RELATION POSITIVE AVEC LES ÉLÈVES	84
	ANNEXE 2 EXEMPLES DE MOYENS À UTILISER POUR AMÉNAGER EFFICACEMENT L'ESPACE	85
	ANNEXE 3 EXEMPLES DE MOYENS À UTILISER POUR FACILITER LA GESTION DU TEMPS	87
	ANNEXE 4 EXEMPLES DE MOYENS À UTILISER POUR FACILITER LA GESTION DU MATÉRIEL	88
	ANNEXE 5 EXEMPLES D'UTILISATION DE DIFFÉRENTS OBJETS POUR FACILITER LA GESTION DE CLASSE	89
	ANNEXE 6 PROTOCOLE D'INTERVENTION EN SITUATION DE CRISE : GUIDE D'ÉLABORATION POUR LES ÉCOLES.....	90
	ANNEXE 7 ORGANISATION DE L'ESPACE	91
	ANNEXE 8 RENCONTRE DES PARENTS	92
	BIBLIOGRAPHIE.....	95

Liste des tableaux

Tableau 1	<i>Le pourcentage d'élèves ayant un plan d'intervention</i>	10
Tableau 2	<i>La typologie d'Epstein</i>	27
Tableau 3	<i>Les éléments essentiels à considérer à chacune des étapes de l'élaboration d'un code de conduite éducatif.....</i>	30
Tableau 4	<i>Les aspects à considérer au moment de l'élaboration d'un protocole d'intervention</i>	34
Tableau 5	<i>Les éléments à considérer au moment de l'implantation d'un programme de prévention.....</i>	35
Tableau 6	<i>Le modèle d'intervention CLASSE</i>	44
Tableau 7	<i>Les étapes à suivre pour mettre en place un système d'émulation</i>	50
Tableau 8	<i>Les facteurs à considérer pour assurer l'efficacité des règles de classe.....</i>	51
Tableau 9	<i>Les principes à respecter dans la conception des règles</i>	52
Tableau 10	<i>Les conditions d'efficacité du renforcement selon Brophy.....</i>	56
Tableau 11	<i>Les éléments à considérer au moment de la planification d'activités impliquant l'acquisition d'habiletés sociales.....</i>	65

Liste des figures

Schéma 1	<i>Le modèle écologique à la base de l'approche écosystémique (du microsystémique au mésosystémique)</i>	19
Schéma 2	<i>Les facteurs de risque et de protection d'ordre individuel, familial, scolaire ou environnemental</i>	21
Schéma 3	<i>Le modèle d'intervention à trois niveaux</i>	23
Schéma 4	<i>Des exemples de moyens à utiliser à l'occasion de la mise en œuvre d'un code de conduite éducatif</i>	31
Schéma 5	<i>Une démarche d'intervention graduée en soutien à l'élève</i>	75

Introduction

Les élèves qui présentent des difficultés de comportement sont une source de préoccupation pour les enseignants, qui sont souvent amenés à s'interroger sur leurs pratiques à cet égard. Le présent document s'adresse d'abord à ceux et celles qui enseignent, bien que tout le personnel scolaire du primaire et du secondaire soit également visé. Il a pour objet de les aider à établir un encadrement scolaire et éducatif de qualité ainsi qu'une gestion de classe efficace.

Les différentes modalités d'intervention présentées ici s'appuient sur les données de la recherche en ce domaine. Ces modalités d'intervention ont été validées auprès de chercheurs universitaires, de personnes-ressources en matière de soutien et d'expertise pour les élèves ayant des difficultés comportementales ou un trouble relevant de la psychopathologie et auprès d'enseignants et de gestionnaires scolaires.

Ce document comporte cinq chapitres :

- Le premier chapitre présente quelques données concernant les élèves ayant des difficultés de comportement et apporte des précisions sur la façon dont se manifestent ces difficultés ainsi que sur la distinction à établir entre difficultés de comportement et troubles du comportement. On y décrit en outre les modalités d'évaluation permettant de déceler ces difficultés ou ces troubles et de juger de leur importance. Les principaux référentiels qui servent à baliser les actions des acteurs en milieu scolaire à l'égard de ces élèves y sont également décrits;
- Le deuxième chapitre propose quatre orientations devant guider les interventions auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement : adopter une approche préventive, analyser la situation de l'élève selon une approche écosystémique, s'appuyer sur les ressources de l'élève pour l'amener à la réussite et, finalement, opter pour un modèle gradué d'interventions;
- Le troisième chapitre porte sur les mesures de prévention universelles à appliquer à l'échelle de l'école. Ces mesures se traduisent par des actions cohérentes et continues qui s'appuient sur l'engagement du personnel, des élèves et des parents. Des conditions pour créer une école efficiente sont aussi exposées, notamment en ce qui a trait à la mise en place de règles de conduite et de mesures de sécurité et à l'instauration de pratiques éducatives propres à faciliter les transitions scolaires;
- Le quatrième chapitre est consacré aux interventions nécessaires à une gestion de classe qui favorise la réussite de l'élève : les interventions en vue du développement de relations positives, les interventions touchant l'aménagement pédagogique, les interventions concernant l'organisation de la classe et les interventions ayant pour objet l'encadrement des comportements. Enfin, pour maximiser les effets d'une gestion de classe efficace, des pistes favorisant la communication y sont proposées;
- Le cinquième et dernier chapitre présente des pistes d'action à privilégier lorsque les difficultés de comportement de l'élève persistent malgré la présence d'un encadrement scolaire et d'une gestion de classe efficaces. On y décrit les étapes d'une démarche d'analyse de situation et la perspective éducative à adopter avant d'appliquer des moyens d'encadrement éducatif.

1 Des éléments de contexte

De nombreuses transformations caractérisent la société actuelle. Elles influent sur le quotidien des jeunes, à la maison comme à l'école. C'est le cas des différentes configurations que peut prendre la famille et du rythme de plus en plus effréné qui caractérise la vie quotidienne, pour n'en nommer que quelques-unes. Ces changements ne sont pas sans avoir une incidence sur les pratiques des membres du personnel scolaire, qui doivent tenir compte de ces nouvelles réalités.

S'ajoute à cela le fait que le milieu scolaire lui-même connaît des transformations. On observe notamment que l'insertion professionnelle des jeunes enseignants appelés à travailler auprès des élèves ayant des difficultés de comportement exige de leur part un important effort d'adaptation. La formation initiale et continue du personnel enseignant doit en conséquence être envisagée comme une responsabilité collective susceptible de favoriser le maintien de ce personnel dans la profession. Les directions d'établissement, de leur côté, ont été touchées par un renouvellement de personnel important. Le milieu doit donc pourvoir aux postes laissés vacants tout en veillant à faciliter l'intégration des personnes dans leurs nouvelles fonctions.

Pour réaliser sa mission, le milieu scolaire doit s'adapter à ces changements et prêter attention particulièrement aux différents besoins des élèves, spécialement ceux qui manifestent leur inconfort de manière plus intense par des comportements inadaptés et qui nécessitent un encadrement pédagogique et comportemental plus grand. Il importe donc de savoir bien reconnaître ces élèves, de circonscrire leurs besoins particuliers et de déterminer les interventions les plus appropriées pour chacun. Cela exige une concertation soutenue entre les acteurs scolaires et le recours à des pratiques collaboratives et interdisciplinaires qui contribuent à faire de l'école une véritable **communauté éducative**¹.

1.1 Quelques données au sujet des élèves présentant des difficultés de comportement

Les commissions scolaires déclarent annuellement le nombre d'élèves bénéficiant d'un plan d'intervention actif. Les élèves qui présentent des difficultés, des troubles ou des troubles graves de comportement et qui ont un plan d'intervention actif sont comptabilisés parmi l'ensemble des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Il n'est pas possible d'isoler statistiquement les élèves présentant des difficultés ou des troubles du comportement de l'ensemble des élèves DAA. Le tableau 1 présente les résultats pour l'année 2012-2013.

1. Les termes en caractères gras sont définis dans le lexique.

Tableau 1 Le pourcentage d'élèves ayant un plan d'intervention*	
Pourcentage d'élèves ayant un plan d'intervention à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire au secteur public (2012-2013) 20,8	
Effectif handicapé	Effectif ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage
4,0	16,8

*Source : MELS, DSID, Portail informationnel, système Charlemagne, données au 2014-01-23.

Des données complémentaires permettent de mieux évaluer la problématique des difficultés de comportement, notamment les différences liées au sexe. Les garçons, surtout au primaire, présentent davantage de difficultés de comportement et de troubles du comportement que les filles. Le rapport est 1,0 fille pour 5,5 garçons². Parmi les élèves ayant des difficultés de comportement, nombreux sont ceux qui éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage, notamment en lecture. La recherche montre que les garçons présentant des difficultés en ce qui concerne la lecture au premier cycle du primaire peuvent manifester davantage de comportements agressifs vers la fin du primaire³. Chez les filles, les difficultés de comportement apparaissent de manière plus diversifiée et complexe que chez les garçons. Elles peuvent adopter à la fois des comportements perturbateurs et des comportements s'apparentant à de la tristesse.

1.2 L'évaluation des difficultés de comportement

Au moment où l'enseignant observe qu'un élève éprouve des difficultés de comportement, il a recours à différentes interventions éducatives pour en diminuer les manifestations. Toutefois, il est particulièrement indiqué, lorsque ces difficultés persistent, d'effectuer une évaluation psychosociale. Ce type d'évaluation permet de recueillir des renseignements sur l'élève et son environnement et d'obtenir un portrait de ses capacités et de ses besoins. Elle se réalise, entre autres, par des évaluations dites *fonctionnelle* et *normative*, axées particulièrement sur des observations comportementales, constituées de faits objectifs consignés par l'enseignant. Ces évaluations permettent d'obtenir un portrait global de l'élève et de déterminer la nature, l'importance et la fréquence des manifestations comportementales associées à ses difficultés. Il est ensuite possible d'élaborer des pistes d'intervention et d'en baliser l'intensité :

-
2. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire - Comprendre, prévenir, intervenir*, Québec, gouvernement du Québec, 2001, p. 13.
 3. Sarah B. MILES et Deborah STIPEK, « Contemporaneous and Longitudinal Associations Between Social Behavior and Literacy Achievement in a Sample of Low-Income Elementary School Children », *Child Development*, vol. 77, n° 1, janvier-février 2006, p. 103-117.

- L'*évaluation fonctionnelle* consiste à observer systématiquement les comportements d'un élève dans la situation où ils se manifestent. Les facteurs de l'environnement qui influent sur leur apparition et leur persistance sont relevés. Il devient alors possible d'en déterminer les antécédents et les conséquences. La compilation des observations ainsi recueillies permet d'élaborer des hypothèses quant à la fonction des comportements observés et d'orienter les actions à accomplir. L'observation est généralement réalisée par le personnel des services éducatifs complémentaires en collaboration avec les enseignants ou d'autres enseignants spécialistes ou intervenants scolaires ayant une bonne connaissance de l'élève;
- L'*évaluation normative* permet de déterminer la nature et l'importance d'un comportement perturbateur. Elle se fait à l'aide d'épreuves standardisées, dont les résultats permettent de comparer l'élève à un groupe de référence du même âge, du même sexe et de la même communauté culturelle. Cette évaluation est réalisée par un professionnel des services éducatifs complémentaires avec la participation de l'élève, de ses parents, des enseignants ainsi que des spécialistes et des intervenants scolaires.

1.3 Les difficultés de comportement et les troubles du comportement

L'analyse des données recueillies à l'aide d'observations objectives et d'épreuves standardisées permet de distinguer les élèves qui présentent des difficultés de comportement de ceux qui ont un trouble du comportement :

- Les *difficultés de comportement* : ce sont des manifestations réactionnelles généralement temporaires qui apparaissent dans un contexte particulier. Elles peuvent trouver leur origine dans les caractéristiques personnelles de l'élève ou dans son environnement scolaire. Elles peuvent aussi survenir à la suite d'évènements de vie, extérieurs au milieu scolaire, auxquels doit faire face l'élève (ex. : deuil, déménagement, séparation des parents). Ces difficultés sont susceptibles de se manifester avec une intensité variable selon le lieu, le moment ou l'intervenant. Toutefois, malgré leur caractère transitoire, elles devraient 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. Dans cette perspective, l'application d'une gestion de classe efficace représente un facteur déterminant, puisqu'elle permet de limiter l'apparition de telles difficultés chez les élèves;
- Les *troubles du comportement* : ce type de manifestation est en fait un déficit important de la capacité d'adaptation qui se manifeste par de sérieuses difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Il peut trouver son origine dans une trajectoire développementale d'inadaptation de l'élève (ex. : il a vécu de manière répétée des problèmes familiaux, scolaires ou personnels) ou dans son environnement. La fréquence, la durée, l'intensité, la constance et la complexité des comportements observés nuisent au développement de l'élève et à celui des autres élèves.

En milieu scolaire, un trouble du comportement peut se manifester par des comportements « sur-réactifs », aussi appelés « extériorisés », en regard des stimulus de l'environnement (actes d'intimidation et de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié, mensonges, etc.), ou de comportements « sous-réactifs », connus également sous le nom de comportements « intériorisés » (comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait, de tristesse, d'évitement, de fatigue, etc.). Dans ce document, les expressions « troubles intériorisés » et « troubles extériorisés » seront employées.

Les manifestations comportementales observables servent à déterminer si les difficultés sont de nature intériorisée ou extériorisée. Selon le cas, les mesures d'aide à préconiser seront différentes. À l'école, on observe parfois qu'un élève peut présenter un trouble intériorisé bien qu'il adopte des comportements du type extériorisé, d'où l'importance de bien déterminer le besoin qu'il exprime ainsi.

1.4 Les principaux référentiels

Les principaux référentiels utilisés dans le milieu scolaire en ce qui a trait aux élèves ayant des difficultés de comportement sont les suivants : la Loi sur l'instruction publique, le Régime pédagogique et la Politique de l'adaptation scolaire. Ces textes orientent les actions des membres du personnel scolaire en clarifiant leur rôle et leur mandat. Leur influence sur le cheminement scolaire des élèves présentant des difficultés de comportement est déterminante.

1.4.1 La Loi sur l'instruction publique

La Loi sur l'instruction publique vient confirmer le droit de toute personne à recevoir le service de l'éducation préscolaire et les services d'enseignement primaire et secondaire jusqu'à l'âge de 18 ans, ou de 21 ans dans le cas d'une personne handicapée. Elle met en lumière que l'école a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Elle précise aussi le rôle des différents acteurs et la mission de chacun.

La commission scolaire

La commission scolaire doit s'assurer que les personnes relevant de sa compétence reçoivent les services éducatifs auxquels elles ont droit en vertu de la loi. Elle a la responsabilité de répartir équitablement les ressources, de déterminer les services éducatifs donnés dans chaque école et d'adopter une politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Elle voit à l'intégration harmonieuse en classe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun des élèves lorsque l'évaluation des capacités et des besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter les apprentissages et l'insertion sociale. Cependant, cette intégration ne doit pas constituer une contrainte excessive ni porter atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.

La commission scolaire élabore un plan stratégique qui tient compte des objectifs du plan stratégique du Ministère. Depuis juin 2010, la commission scolaire doit également conclure une **convention de partenariat**⁴ avec le ou la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette entente assure la mise en place de mesures favorisant la réussite et la persévérance des élèves notamment pour :

- « L'amélioration de la persévérance scolaire et de la réussite scolaire chez certains groupes cibles, particulièrement les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;
- L'amélioration de l'environnement sain et sécuritaire dans les établissements. »

L'école

L'école réalise sa mission éducative dans le contexte d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite. Le projet éducatif lui permet de définir ses orientations en tenant compte de sa réalité, des valeurs qu'elle souhaite promouvoir et du plan stratégique de la commission scolaire. Le plan de réussite vient préciser les moyens à prendre pour atteindre les objectifs du projet éducatif, notamment les modalités relatives à l'encadrement des élèves qui présentent des difficultés de comportement. En suivi des conventions de partenariat conclues entre une commission scolaire et la ministre, l'école doit conclure avec la commission scolaire une convention de gestion et de réussite éducative. Cette entente assure la mise en œuvre des objectifs de la convention de partenariat.

En juin 2012, l'Assemblée nationale a adopté à l'unanimité le Projet de loi n° 56 visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école. Ce projet de loi est venu amender la Loi sur l'instruction publique et celle sur l'enseignement privé. Dans le cadre de l'application de cette Loi, les écoles doivent notamment se doter d'un plan de lutte contre l'intimidation et la violence qui s'inscrit dans une démarche structurée et concertée de toute l'équipe école.

Le conseil d'établissement

Le conseil d'établissement adopte le projet éducatif de l'école et voit à sa réalisation. Il approuve le plan de réussite et son actualisation de même que les règles de conduite et les mesures de sécurité. Il veille à ce que ces règles et ces mesures soient applicables et permettent d'assurer un climat de sécurité à tous les élèves et aux membres du personnel. Il veille aussi à ce que la réglementation de l'école tienne compte de ceux qui ont des besoins particuliers sur le plan comportemental en vue de favoriser leur réussite.

4. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *La convention de partenariat-Outil d'un nouveau mode de gouvernance, Guide d'implantation*, Québec, gouvernement du Québec, 2009, 14 p.

La direction de l'école

Le directeur de l'école assure un leadership pédagogique et administratif, outre qu'il voit à l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école. Il a notamment la responsabilité de déterminer les tâches et les responsabilités de chacun des membres du personnel. C'est aussi lui qui voit à la réalisation et à l'évaluation périodique des plans d'intervention des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Il doit également s'assurer que les élèves fréquentent assidûment l'école.

L'enseignant

Dans les limites du projet éducatif de l'école et des dispositions de la loi, l'enseignant a le devoir de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de chaque élève. C'est à lui qu'il revient de choisir les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins de tous et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié. L'enseignant a le droit de diriger la conduite des élèves et doit agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec eux.

1.4.2 Le Régime pédagogique

Le Régime pédagogique prévoit que chaque commission scolaire doit établir quatre programmes de services éducatifs complémentaires, qui sont mis en œuvre dans les écoles. Ces programmes offrent des services :

- de *soutien*, pour assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage;
- de *vie scolaire*, pour contribuer au développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève, de sa dimension morale et spirituelle, de sa capacité à établir des relations interpersonnelles et communautaires ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école;
- d'*aide à l'élève*, pour l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans son orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il éprouve;
- de *promotion* et de *prévention*, pour donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences susceptibles d'influer de manière positive sur sa santé et son bien-être.

Ces programmes sont intimement liés aux domaines généraux de formation et aux compétences du Programme de formation de l'école québécoise. **Douze services** sont prévus pour leur mise en œuvre.

Le Régime pédagogique encadre la communication entre l'école et les parents. Ainsi, pour ce qui est des élèves mineurs ayant un plan d'intervention ou étant à risque, les enseignants ont l'obligation de transmettre des renseignements aux parents au moins une fois par mois, et ce, en vue d'assurer une plus grande cohérence entre les interventions de la famille et celles de l'école.

1.4.3 La Politique de l'adaptation scolaire

L'orientation fondamentale de la Politique de l'adaptation scolaire est d'aider les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, en acceptant que la réussite puisse se traduire différemment dans leur cas. Pour concrétiser cette orientation, six voies d'action sont privilégiées.

- *Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires.*

L'élaboration du projet éducatif de l'école peut constituer un bon moyen d'effectuer une réflexion sur la prévention et l'intervention rapide, et de prévoir des actions concrètes en ce sens. La création d'un environnement favorable aux apprentissages et à la réussite par l'établissement de règles de conduite et de mesures de sécurité ainsi que par une gestion de classe adaptée aux besoins de chacun en est un exemple concret.

- *Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté.*

L'adaptation des services éducatifs doit aussi s'appliquer au service de garde et aux autres activités de l'école, dont les activités parascolaires. La collaboration de chacun des membres du personnel scolaire est nécessaire pour assurer la cohérence de toutes les actions. Elle favorise une attitude d'ouverture et de créativité dans la recherche de moyens d'intervention et permet de mieux répondre aux besoins des élèves.

- *Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fait dans le milieu le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire.*

L'école du quartier et la classe ordinaire doivent constituer les lieux où sont donnés la majorité des services aux élèves ayant des difficultés de comportement ou un trouble du comportement. La commission scolaire organise les services en tenant compte de l'ensemble des besoins des élèves relevant de son territoire. Toutefois, c'est à l'école, au moment de l'élaboration du plan d'intervention, de préciser la façon dont l'élève recevra les services éducatifs.

- *Créer une véritable communauté éducative avec l'élève, ses parents, les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes, pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés.*

Le personnel scolaire se doit de créer une complicité avec les parents et de travailler avec eux à la réussite de leur enfant. Dans le respect du rôle de chacun, la collaboration de l'école avec les parents, mais aussi avec les autres partenaires, permet à l'élève présentant des difficultés de comportement d'avoir accès à un réseau de spécialistes et de personnes-ressources qui ont un but commun : le soutenir et le guider vers la réussite éducative. L'élève étant au cœur des préoccupations de ces acteurs, sa participation active aux décisions le concernant est également essentielle.

- *Prêter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage ou relatives au comportement, et déterminer des pistes d'intervention pour mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités.*

Par le choix de ses interventions et par ses attitudes, le personnel de l'école influence l'environnement scolaire des élèves manifestant des difficultés de comportement. Il importe donc de bien déterminer les besoins de ces élèves pour y répondre rapidement par des interventions cohérentes, positives et concertées.

- *Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification, d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats.*

Toutes les instances scolaires sont sollicitées et ont un rôle à jouer dans l'évaluation des pratiques professionnelles et dans l'évaluation de la réussite éducative des élèves. Les résultats obtenus permettent ainsi d'adapter les interventions en fonction des besoins de l'élève pour mieux y répondre.

1.5 Les autres documents à prendre en considération

1.5.1 Les cadres de référence

Le Ministère a produit, au cours des dernières années, trois cadres de référence afin de guider la réflexion, les actions et les interventions du milieu scolaire en matière d'adaptation scolaire :

- *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite – Cadre de référence*⁵;
- *Les difficultés d'apprentissage à l'école – Cadre de référence pour guider l'intervention*⁶;
- *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève – Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*⁷.

Le Ministère a aussi rendu accessible auprès des institutions scolaires un canevas informatisé pour la réalisation du plan d'intervention. Un guide d'utilisation a aussi été diffusé auprès des écoles québécoises.

5. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite – Cadre de référence*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 59 p.

6. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Les difficultés d'apprentissage à l'école – Cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, gouvernement du Québec, 2003, 48 p.

7. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève – Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Québec, gouvernement du Québec, 2004, 44 p.

1.5.2 L'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation

En 2003, le Ministère, en concertation avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, officialisait l'*Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* (Entente MSSS-MELS)⁸. Les objectifs de cette entente sont d'assurer la continuité et la cohérence des services offerts aux jeunes. Elle a pour objet de favoriser le partage de l'expertise et de préciser les responsabilités spécifiques et communes des partenaires.

En décembre 2013, ces deux mêmes ministères publiaient le *Cadre de référence pour soutenir le développement et le renforcement d'un continuum de services intégrés pour les jeunes, aux paliers local et régional*. Ce document donne des balises claires pour favoriser un travail concerté des instances des deux ministères en vue de favoriser l'émergence d'un continuum de services cohérents et complémentaires entre les organismes des deux réseaux.

1.5.3 La Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires L'école, j'y tiens!

Depuis septembre 2009, le Québec dispose d'une stratégie d'action : *L'école, j'y tiens!*⁹, en vue de hausser le taux de diplomation et de qualification à 80 p. 100 chez les jeunes de moins de 20 ans d'ici 2020. Cette stratégie propose une mobilisation concertée de l'ensemble des acteurs afin que des actions soient menées dans la classe elle-même, à l'école, au sein des familles et avec la communauté. Les actions en question sont regroupées en treize voies de réussite et sont mises en œuvre selon les particularités propres à chaque milieu, en fonction des besoins des écoles et des élèves.

1.5.4 Une stratégie gouvernementale de mobilisation de la société québécoise pour lutter contre la violence et l'intimidation à l'école.

En 2012, le gouvernement a lancé une stratégie gouvernementale de lutte contre l'intimidation et la violence dans laquelle s'inscrit, notamment la Loi visant à prévenir et à combattre la violence à l'école et la poursuite du Plan d'action ministériel *La violence à l'école, ça vaut le coup d'agir ensemble*¹⁰ 2008-2011. Les dispositions de la Loi vise notamment à définir les responsabilités et les devoirs des élèves, des enseignants, de la direction d'établissement, du personnel, des commissions scolaires et des partenaires, dont les parents dans la lutte contre la violence et l'intimidation. Quant à la poursuite du Plan d'action, le Ministère soutien le réseau scolaire, entre autres, dans la mise en place d'activités sur le civisme et la cybercitoyenneté.

8. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes – Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec, gouvernement du Québec, 2003, 34 p.

9. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'école, j'y tiens!*, Québec, gouvernement du Québec, 2009, 33 p.

10. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble!*, Québec, gouvernement du Québec, 2009, 28 p.

2 Les orientations

Quatre orientations sont proposées dans ce chapitre : agir de façon préventive; adopter une vision écosystémique; viser la réussite de l'élève; et adopter un modèle d'intervention à trois niveaux. Ces orientations permettent de baliser le choix des interventions destinées aux élèves présentant des difficultés de comportement. Elles devraient servir de pierre angulaire à la mise en place des conditions qui caractérisent un milieu scolaire soucieux d'assurer la réussite de ces élèves. Il va sans dire qu'elles recoupent bon nombre d'actions déjà accomplies par les milieux scolaires, mais elles leur proposent aussi de nouveaux défis à relever.

2.1 Agir de façon préventive

Les résultats de la recherche démontrent l'importance d'intervenir le plus tôt possible pour prévenir l'apparition des difficultés de comportement. On constate en effet que les difficultés de ce type qui apparaissent précocement ou qui se manifestent avec une intensité importante tôt dans l'enfance ont tendance à perdurer¹¹ et qu'elles sont susceptibles de persister jusqu'à l'âge adulte. Elles peuvent donc avoir une incidence sur le développement personnel, social et psychologique des élèves ainsi que sur leur persévérance scolaire. D'où l'importance de sensibiliser le personnel scolaire à la nécessité de faire, rapidement et quotidiennement, des gestes à caractère préventif. La recherche révèle également que l'environnement de la classe et les comportements de l'enseignant au début de la scolarisation d'un élève sont associés à sa réussite scolaire. À l'opposé, la présence de conflits entre l'enseignant et l'élève laisse présager d'éventuels troubles de comportement à l'école dans les années futures¹². Par conséquent, intervenir tôt dans la scolarisation d'un élève ayant des difficultés de comportement peut avoir un impact positif sur sa trajectoire scolaire.

La prévention s'établit sur une base continue. Au moment de planifier des actions préventives, le personnel de l'école doit d'abord prendre en considération les besoins de l'ensemble des élèves pour examiner ensuite les besoins particuliers de ceux qui présentent des difficultés de comportement ou semblent susceptibles d'en présenter, afin de déterminer les interventions appropriées dans leur cas. On cible alors certaines problématiques sur lesquelles il paraît possible et utile d'agir, et l'on choisit les moments d'intervention les plus favorables à une action. Toutefois, pour ceux chez qui les difficultés persistent, il sera utile d'amorcer la démarche du plan d'intervention et d'interpeller à cette fin des ressources internes et externes. Une telle démarche devrait permettre de mobiliser le personnel scolaire, les parents de l'élève et l'élève lui-même en vue de trouver des solutions à ses difficultés et de lui permettre de progresser.

11. Marie-Hélène GAGNÉ, Nadia DESBIENS et Karine BLOUIN, « Trois profils-types des jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, n° 1, printemps 2004, p. 280. Ces auteures citent Dobkin et autres (1993) de même que Dryfoos (1990).

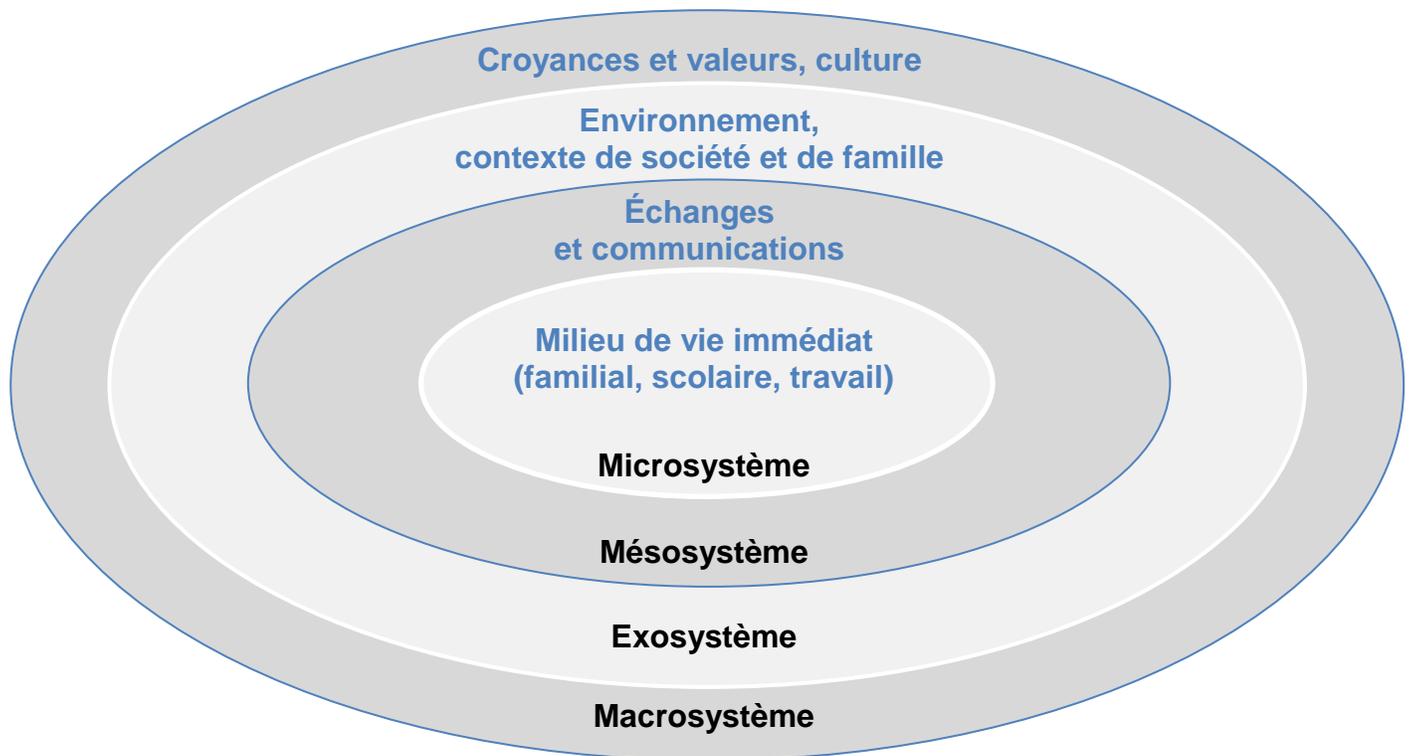
12. HAMRE & PIANTA (2001). Gary W. LADD et Kim B. BURGESS, « Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages Between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment », *Child Development*, n° 72, 2001, p. 1579-1601.

2.2 Adopter une vision écosystémique

Il existe une diversité d'approches orientant la compréhension de la situation des élèves qui présentent des difficultés de comportement. L'**approche écosystémique** est privilégiée dans ce document, puisqu'elle permet d'envisager globalement les difficultés d'un élève et qu'elle préconise une action préventive et concertée dans plusieurs de ses milieux de vie (du microsystemique au mésosystemique) Tous les systèmes dans lesquels évolue l'élève sont considérés dans l'analyse de sa situation, ce qui engage l'ensemble des membres de la communauté éducative dans la recherche de solutions.

Dans une telle perspective, on tiendra compte de différents facteurs d'ordre social ou culturel, les valeurs culturelles de l'élève et de sa famille, par exemple. 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. 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.

Schéma 1 Le modèle écologique à la base de l'approche écosystémique (du microsystemique au mésosystemique)¹³



13. Urie BRONFENBRENNER, *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press, 1979, p. 299-319.

2.3 Viser la réussite de l'élève

Viser la réussite de l'élève, c'est miser d'abord sur ses ressources personnelles pour lui faire connaître le succès sur le plan des apprentissages scolaires et sociaux. Les élèves qui présentent des difficultés de comportement doivent pouvoir, comme tous les autres élèves, s'accomplir dans leur rôle à l'école. Toutefois, des conditions biologiques, socioaffectives et environnementales peuvent représenter pour eux des facteurs de risque ou de protection et influencer sur leur trajectoire développementale.

Les facteurs de risque

Certains facteurs présents chez une personne ou dans son environnement sont susceptibles d'influencer négativement son développement et de la rendre plus vulnérable. L'exposition répétée et sur une longue durée à plusieurs de ces facteurs, dits *de risque*, augmente la probabilité pour un élève de développer des problèmes émotifs ou un trouble du comportement intériorisé ou extériorisé. Les résultats de la recherche indiquent que la présence des mêmes facteurs de risque touche différemment les filles et les garçons. En conséquence, il faut considérer que l'expression des difficultés de comportement peut varier selon le sexe.

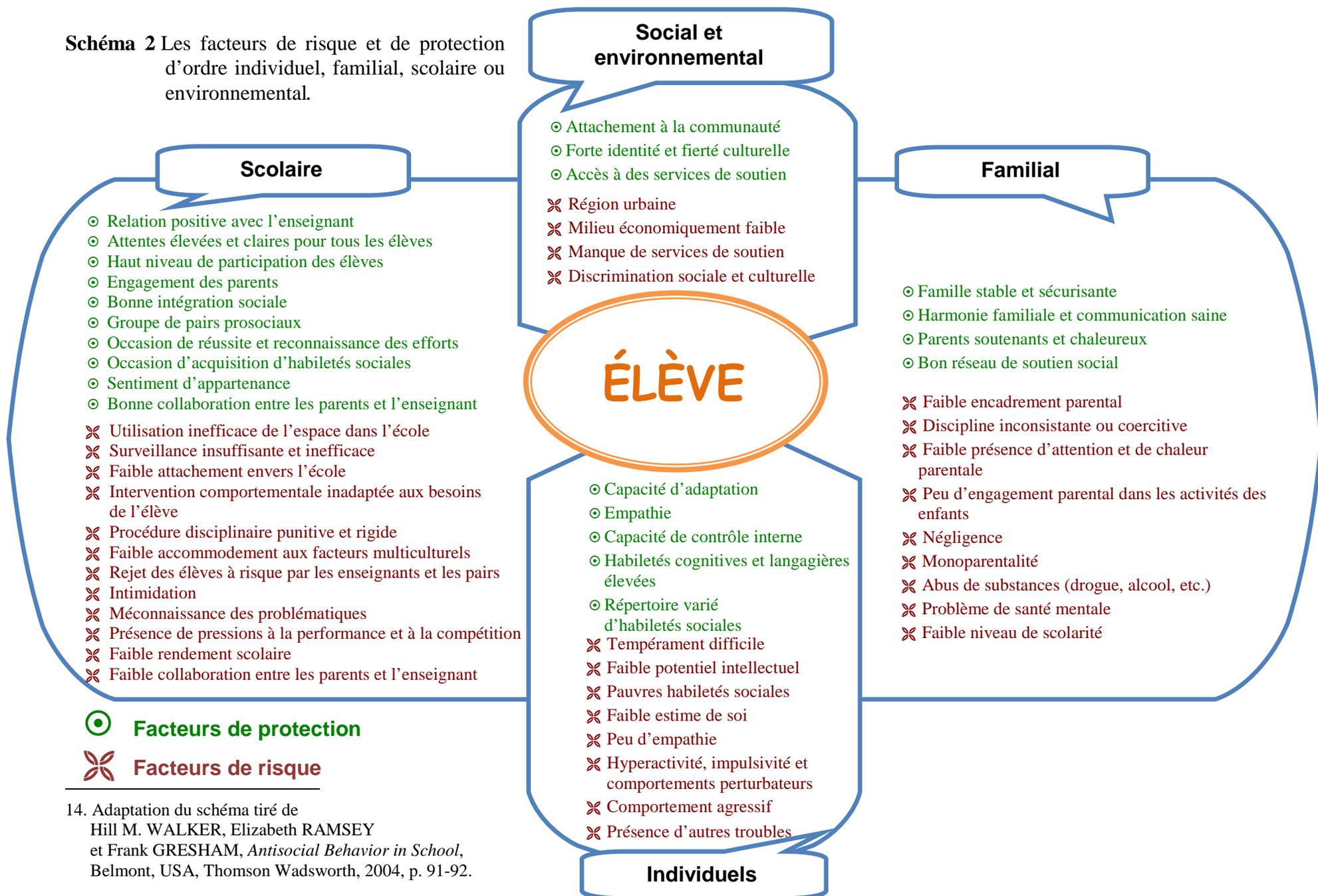
Les facteurs de protection

Certains facteurs présents chez une personne ou dans son environnement sont susceptibles d'influencer positivement son développement. Ces facteurs, dits *de protection*, diminuent la probabilité qu'apparaisse un problème d'adaptation chez un élève qui présente des facteurs de risque et ils l'aident à adopter un comportement adapté.

Les intervenants scolaires doivent tenir compte de la présence de facteurs de risque et de protection chez les élèves qui présentent des difficultés de comportement, puisque ces facteurs peuvent leur servir de levier au moment de planifier leurs interventions. Ainsi, l'enseignant pourra cibler chez un élève des facteurs de protection susceptibles d'atténuer les conséquences possibles de certains facteurs de risque (ex. : la relation positive maître-élève, l'engagement parental). Si l'on s'appuie sur des facteurs de protection et si l'on choisit d'intervenir à des moments favorables, il est possible d'augmenter l'impact positif des actions entreprises. Le schéma 2 présente les facteurs de risque et de protection qui peuvent avoir un impact sur les élèves ayant des difficultés de comportement.

Il faut considérer les facteurs de risque comme des indicateurs et non comme ayant un lien de cause à effet sur l'apparition des difficultés comportementales. Ils peuvent donc influencer ponctuellement sur le cheminement d'un élève vivant une situation de vulnérabilité et s'atténuer par la suite lorsque, avec l'aide des intervenants scolaires, il déploie ses ressources pour y faire face.

Schéma 2 Les facteurs de risque et de protection d'ordre individuel, familial, scolaire ou environnemental.



- ⊙ **Facteurs de protection**
- ✗ **Facteurs de risque**

14. Adaptation du schéma tiré de Hill M. WALKER, Elizabeth RAMSEY et Frank GRESHAM, *Antisocial Behavior in School*, Belmont, USA, Thomson Wadsworth, 2004, p. 91-92.

2.4 Adopter un modèle d'intervention à trois niveaux

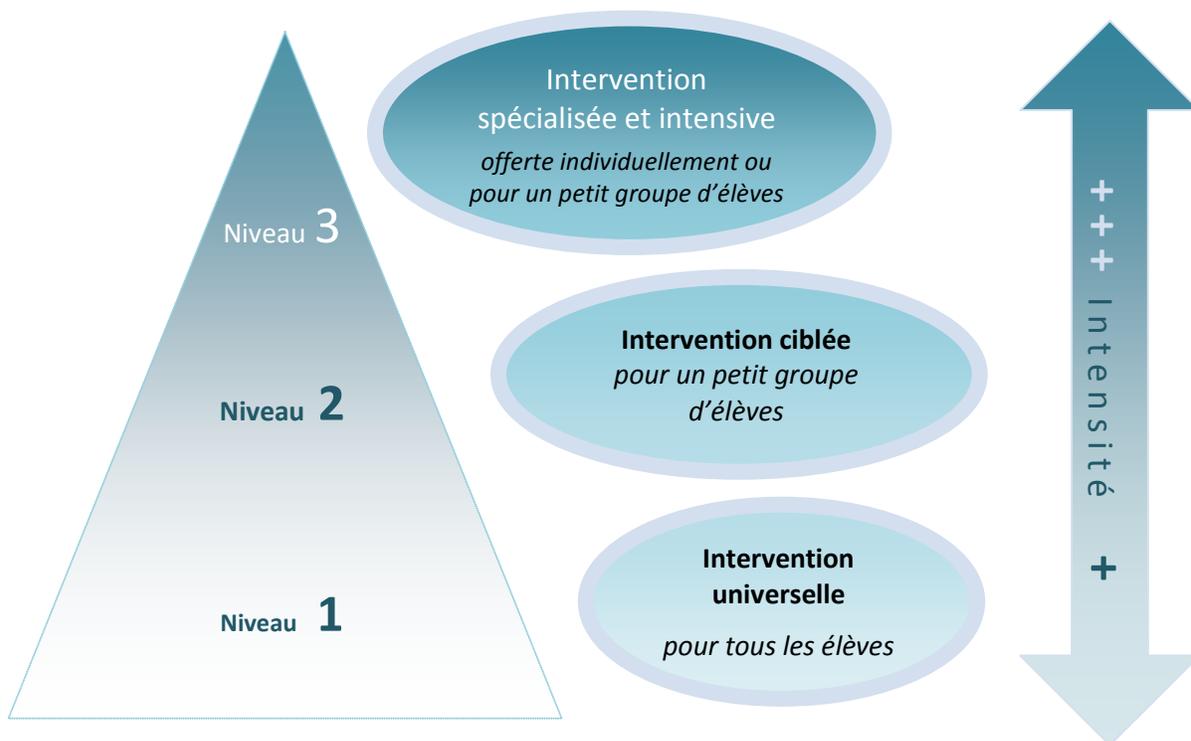
Il existe différents modèles d'intervention pouvant guider les actions auprès des élèves présentant des difficultés de comportement. Le courant actuel en matière de soutien aux élèves en difficulté subit fortement l'influence de l'approche « Réponse à l'intervention » (RAI - en anglais Response to Intervention (RTI)). Cette approche se caractérise, entre autres, par un modèle d'intervention à plusieurs niveaux permettant de faire varier l'intensité de l'intervention. Ce modèle d'intervention, aussi reconnu comme utile auprès des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, a été retenu ici parce qu'il favorise la prévention et une intervention rapide, qui s'adapte aux besoins des élèves et s'appuie sur une évaluation systématique. Il tient compte des difficultés de comportement ou des troubles du comportement intériorisés ou extériorisés. Il permet en outre de répondre aux besoins des élèves en fonction de trois niveaux d'intervention : 1) les interventions *universelles*, qui s'adressent à tous les élèves; 2) les interventions *ciblées*, destinées à ceux qui risquent de présenter des difficultés comportementales; et 3) les interventions *spécialisées et intensives*, qui s'appliquent à ceux qui ont effectivement un trouble de comportement. À tous les niveaux, la participation des enseignants, des parents et du personnel des services éducatifs complémentaires est sollicitée selon les besoins de l'élève. Les interventions préconisées doivent être reconnues comme étant des pratiques exemplaires dans le domaine de l'éducation.

Ce modèle de référence¹⁵ permet de planifier la nature et l'importance des interventions et des services à offrir aux élèves (voir le schéma 3). Il favorise d'abord la mise en place d'interventions destinées à l'ensemble des élèves (niveau 1 de la pyramide) auxquelles s'ajoutent, pour les élèves dont les difficultés persistent malgré les mesures de soutien, une augmentation et une intensification graduelles des interventions (niveaux 2 et 3 de la pyramide), l'objectif ultime étant cependant de revenir au niveau 1.

Ce modèle prévoit en outre la mise en place d'une évaluation continue des interventions. Ainsi, plutôt que de se concentrer sur l'évaluation des incapacités et des déficits de l'élève, on observe l'impact des interventions qui lui sont destinées, ce qui permet de déterminer le type de soutien à lui offrir et de planifier une diminution graduelle des interventions.

15. Ce modèle est inspiré du School -Wide Positive Behavior Support (SWPBS), un système qui fait la promotion de la sécurité et de l'ordre dans les écoles. Les principaux chercheurs à qui l'on doit ce modèle appartiennent à l'Université de l'Oregon (SPRAGUE, SUGAI et WALKER, 1998; SPRAGUE et autres, 2002; SUGAI et HORNER, 1999; TAYLOR-GREENE et autres, 1997). Depuis la parution de ces travaux, M. Steve Bissonnette a procédé à une adaptation québécoise de cette approche et élaboré le système « Soutien au Comportement Positif » (Bissonnette et St-Georges, 2014).

Schéma 3 Le modèle d'intervention à trois niveaux*



* Le vocabulaire utilisé pour décrire les niveaux d'intervention peut varier selon les recherches et les auteurs consultés.

L'intervention universelle

L'intervention universelle, premier niveau de la pyramide, concerne tous les milieux de vie et tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers. Ainsi, la communauté, les parents, l'école, le service de garde et le service de transport scolaire sont mobilisés pour favoriser la réussite de l'ensemble des élèves. On s'assure qu'ils reçoivent tous un encadrement de qualité et qu'ils profitent d'une gestion de classe efficace ainsi que de stratégies éducatives et pédagogiques diversifiées. Dans ce premier tiers du triangle se situent de 80 à 90 p. 100 des élèves, qui satisfont généralement aux attentes comportementales énoncées par l'école.

À ce niveau d'intervention, on cherche à renforcer les facteurs de protection des élèves, à définir les comportements attendus, à les enseigner, à les encourager et à offrir des occasions de les mettre en pratique. Les actions retenues sont en grande partie déterminées par l'observation du milieu dans lequel évoluent les élèves et par l'évaluation de leurs besoins : il revient à chaque école de faire le portrait de son milieu en ce sens. Ces actions sont destinées à tous les élèves sans distinction, qui doivent tous pouvoir en bénéficier avec la même intensité et à la même fréquence. Certains d'entre eux devront cependant faire l'objet d'une attention particulière, de façon à prévenir l'apparition de difficultés comportementales en répondant précocement à leurs besoins (par exemple, l'enseignant peut, préventivement, placer le bureau d'un élève vers l'avant de la classe). Dans le cas des élèves dont on pressent qu'ils peuvent avoir des difficultés d'adaptation du type intériorisé, une action de dépistage faite en collaboration avec le personnel des services éducatifs complémentaires est nécessaire pour prévoir des interventions adaptées à leurs besoins.

L'intervention ciblée

L'intervention ciblée, deuxième niveau de la pyramide, s'adresse aux élèves chez qui des difficultés ont persisté malgré les interventions du type universel. En ce qui concerne ces élèves, qui représentent de 5 à 15 p. 100 de la population scolaire, on peut déceler des indices de vulnérabilité en raison de la présence de plusieurs facteurs de risque. On pourra les inviter, par exemple, à participer à des programmes d'enseignement d'habiletés sociales, de gestion de la colère, de développement de l'empathie ou de gestion des conflits en classe. Il importe d'évaluer régulièrement leurs progrès et d'en conserver la trace pour s'adapter aux besoins de chacun et éliminer graduellement des actions non essentielles au maintien de comportements souhaités. À ce niveau, un plus grand engagement des parents est nécessaire et le personnel des services éducatifs complémentaires peut être appelé, selon l'expertise de chacun, à aider l'enseignant à planifier ses interventions.

L'intervention spécialisée et intensive

L'intervention spécialisée et intensive, troisième niveau de la pyramide, est suggérée pour les élèves qui n'ont pas répondu positivement aux interventions des deux premiers niveaux. Il s'agit d'un petit nombre d'élèves, qui représente de 1 à 5 p. 100 de la population scolaire. Outre les interventions du premier et du deuxième niveau dont ils continuent de bénéficier, on prévoit à leur intention un soutien régulier et personnalisé de même qu'un suivi hebdomadaire. Il importe d'évaluer régulièrement leurs progrès et de noter la fréquence d'apparition des comportements inadaptés. L'intervention offerte à ce niveau est conçue sur mesure, elle est intense, s'échelonne à plus long terme et s'inscrit dans le plan d'intervention. L'organisation des services offerts à l'élève est alors davantage adaptée en fonction de ses besoins. Le travail de collaboration s'intensifie et se traduit par une intervention multimodale englobant l'élève, l'école, la famille, les partenaires extérieurs et la communauté.

3 Des mesures d'intervention universelle à l'échelle de l'école

Les mesures d'intervention universelle permettent d'offrir à l'ensemble des élèves de l'école un encadrement éducatif de qualité. Leur efficacité repose notamment sur l'engagement du personnel ainsi que sur celui des élèves et de leurs parents. Elles correspondent à des règles de conduite et de fonctionnement et à diverses mesures de sécurité auxquelles s'ajoutent un programme de prévention, un protocole d'intervention en situation de crise et le recours à des pratiques éducatives propres à faciliter les transitions scolaires.

Ce chapitre s'adresse particulièrement aux gestionnaires scolaires, puisque ce sont eux qui ont la responsabilité d'élaborer et de mettre en œuvre l'ensemble de ces mesures, mais il interpelle aussi tout le personnel de l'école.

3.1 Favoriser l'engagement de tous

La recherche dans le domaine de l'éducation montre que l'engagement du personnel, des élèves et de leurs parents a un impact réel sur la réussite scolaire. Cet engagement, qui se traduit par la participation de chacun aux structures de l'école, permet de mieux circonscrire les besoins des élèves et d'agir ainsi de façon concertée, ce qui accroît la portée des actions individuelles accomplies par chaque acteur.

3.1.1 L'engagement du personnel

Des effets bénéfiques sont observés chez les élèves dans les écoles où l'équipe-école est engagée. La qualité de la relation des élèves avec l'ensemble du personnel de l'école, et plus particulièrement avec leurs enseignants, fait naître chez eux un plus grand sentiment de sécurité, condition essentielle à l'apprentissage. On constate en outre que l'engagement de chacun des membres de la communauté éducative à soutenir les élèves dans leurs apprentissages contribue à la persévérance scolaire. La direction de l'établissement peut susciter un tel engagement en encourageant le personnel à participer aux structures officielles de gestion et de représentation, aux comités de l'école ou aux activités scolaires et parascolaires¹⁶. Par ailleurs, la mise en place d'une structure d'accueil et d'insertion professionnelle pour les nouveaux membres du personnel, notamment les enseignants, facilitera leur adaptation et favorisera aussi leur engagement.

3.1.2 L'engagement des élèves

Les élèves qui s'engagent dans leurs apprentissages scolaires et sociaux et participent aux activités offertes par leur école développent un sentiment d'appartenance à cette dernière. Divers facteurs contextuels influent sur le degré d'engagement des élèves : le climat de l'école, la collaboration école-famille, les relations entre les enseignants et les élèves de même que les relations entre pairs. Pour favoriser l'engagement des élèves, l'école peut leur proposer différentes façons de participer à la vie scolaire et les inciter à faire de leur école un milieu social positif et signifiant. Elle pourra les inviter, par exemple, à faire partie de structures de représentation prévues à leur intention, à prendre part à la réalisation de projets

16. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*, Québec, gouvernement du Québec, 2009, p. 25.

pédagogiques ou encore à participer à des activités sportives, culturelles ou sociales. De telles activités sont susceptibles d'élargir leurs champs d'intérêt et de mettre leurs capacités en valeur, outre qu'elles leur donnent l'occasion d'interagir avec des adultes compétents qui représentent de bons modèles dans un contexte positif.

L'accessibilité aux activités parascolaires pour tous les élèves peut aussi contribuer à encourager la persévérance scolaire, notamment pour ceux qui éprouvent des difficultés de comportement. Inviter ces élèves à participer à de telles activités est une façon de reconnaître leurs compétences et de miser sur les facteurs de protection individuels présents chez eux. Il est donc recommandé d'éviter de les en retirer comme conséquence d'un comportement inapproprié. Il importe toutefois que des mesures d'aide leur soient offertes pour leur permettre de connaître une situation de réussite au cours de ces activités. Le cas échéant, les interventions précises pourront être planifiées et réalisées de façon concertée. Une évaluation des résultats sera alors prévue dans le plan d'intervention.

3.1.3 L'engagement des parents

Les parents sont appelés à soutenir leur enfant dans ses apprentissages scolaires et sociaux, mais l'école peut susciter un plus grand engagement de leur part en leur proposant différents modes de participation. La recherche montre que la collaboration école-famille influe favorablement tant sur le développement des élèves que sur leur rendement scolaire, leurs comportements et leur attitude à l'égard de l'école¹⁷. Des effets positifs d'une telle collaboration sont également observés chez les parents et chez les enseignants. De bonnes relations entre le personnel scolaire et les parents permettent, entre autres, d'harmoniser certaines pratiques éducatives utilisées à l'école et à la maison, ce qui a souvent pour effet de diminuer les difficultés comportementales des élèves à l'école.

Afin de soutenir l'engagement des parents, un comité « Bonne nouvelle » formé d'enseignants, a pour mandat de communiquer aux parents par téléphone ou par courriel un message positif concernant leur enfant.

Par exemple : Bonjour Monsieur Beaulieu, je suis madame Nicole, je ne suis pas l'enseignante de votre enfant mais M^{me} Claudine, son enseignante de français a noté que votre fils utilise désormais les moyens nécessaires pour ne plus oublier son matériel, qu'il apporte toujours fidèlement en classe. Elle m'a priée de vous en informer.

17. Rollande DESLANDES et Richard BERTRAND, *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*, rapport de recension des écrits, action concertée CQRS/MEQ, Québec, 2000-2001, p. 40.

La typologie d'Epstein présentée au tableau 2 propose six domaines d'activité dans lesquels l'école peut intervenir pour augmenter et diversifier l'engagement des parents à l'égard de l'école. Chaque équipe-école pourra s'en inspirer pour déterminer les moyens à privilégier en vue d'encourager la participation parentale dans son milieu.

Tableau 2 La typologie d'Epstein¹⁸	
Objet des activités	Exemples
<p>Développement des habiletés parentales</p> <p>Soutien des parents dans leurs obligations de base</p> <p>Développement des habiletés parentales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir des ateliers et des groupes de soutien portant sur le rôle des parents - Mettre à la disposition des parents des vidéos traitant de la discipline à la maison - Publier dans des journaux locaux des articles traitant du développement de l'enfant
<p>Communication entre l'école et la maison</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer régulièrement avec les parents - Informer les parents sur les événements et les activités de l'école - Utiliser un portfolio social (conserver des traces des activités relatives à l'acquisition de nouvelles habiletés sociales)
<p>Contribution des parents aux activités de l'école</p> <p>Bénévolat des parents et présence à l'occasion d'événements spéciaux</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser auprès des parents un sondage les invitant à faire connaître leurs champs d'intérêt, leurs talents et leurs disponibilités afin d'encourager le bénévolat ou de solliciter leur présence à l'occasion d'événements spéciaux
<p>Rôle des parents dans l'accompagnement de leur enfant</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informer les parents sur leur rôle lorsqu'ils accompagnent leur enfant au moment des devoirs - Informer les parents sur les habiletés nécessaires pour réaliser certains travaux de leur enfant
<p>Engagement des parents dans la prise de décision</p> <p>Participation aux comités consultatifs et décisionnels</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter les parents à participer au conseil d'établissement et aux organismes de participation des parents
<p>Collaboration avec la communauté : entreprises, clubs sociaux, organismes communautaires</p> <p>Relations avec les entreprises, les clubs sociaux et les organismes communautaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informer les parents des programmes et des services offerts par les clubs sociaux ou les organismes communautaires en ce qui a trait à la santé, à la culture, aux loisirs et au soutien social

18. Cette typologie est adaptée de Joyce L. EPSTEIN, *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder (CO), Westview Press, 2001, 624 p.

3.2 Créer une école efficiente

La mission de l'école qui consiste à instruire, à socialiser et à qualifier les élèves prend tout son sens dans l'encadrement pédagogique et comportemental, puisque celui-ci a pour objet la réussite scolaire, sociale et personnelle de tous les élèves. Par la mise en place d'un encadrement de qualité et un climat relationnel positif, il est possible de créer un sentiment de petite communauté dans l'école et de s'assurer que tous ont les mêmes attentes comportementales envers les élèves. Différentes études sur l'abandon scolaire font des liens intéressants entre le climat de l'école et la persévérance dans les études. De plus, la qualité de l'environnement scolaire serait davantage déterminante pour les élèves à risque venant de milieux qui se révèlent peu stimulants ou qui ne soutiennent guère leurs efforts pour apprendre¹⁹.

La clé d'un environnement scolaire positif réside dans l'établissement d'une structure qui tient compte des besoins de tous les élèves, y compris ceux qui présentent des difficultés de comportement. Cela se traduit notamment par la présence de règles de conduite, appelées aussi « code de conduite éducatif », de règles de fonctionnement claires et d'un protocole d'intervention en situation de crise. La participation du personnel, des élèves et des parents est essentielle à l'étape de l'élaboration de ces règles. L'adhésion de tous est déterminante, puisqu'elle se traduira au quotidien par une application cohérente et soutenue du code de conduite, condition essentielle du succès de sa mise en œuvre.

3.2.1 Le code de conduite éducatif

Le code de conduite éducatif traduit les valeurs de l'école et valorise la bonne conduite chez l'ensemble des élèves. Il s'inscrit dans la continuité des mesures mises en œuvre par le plan de réussite de l'école. Il doit être connu de tous et comporter des conséquences éducatives ainsi que des mesures d'aide et d'encouragement en cas de manquement.

Le code de conduite est un outil d'éducation important pour augmenter la fréquence des comportements positifs attendus, pour limiter les comportements agressifs et pour promouvoir les comportements prosociaux. Il s'inscrit dans une démarche éducative destinée à sécuriser, à encadrer et à socialiser les élèves. Contrairement aux règles de la classe, dont l'enseignant est le seul maître, le code de conduite encadre les comportements dans toute l'école et son application repose sur l'ensemble du personnel scolaire, qui est appelé à intervenir soit par des rappels à l'ordre, soit par des sanctions ou encore par des mesures d'aide. Cette application doit être graduée en fonction des capacités et des besoins des élèves et en arriver à les responsabiliser tout en respectant leur niveau de maturité, de façon à leur permettre d'évoluer graduellement.

19. Andrée ROBERTSON et Pierre COLLERETTE, « L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, 2005, p. 687-707.

Les nouvelles dispositions de la Loi sur l’instruction publique visant à prévenir et à combattre l’intimidation et la violence à l’école vont dans le même sens. Les règles de conduite des écoles doivent prévoir, en conformité avec la Loi, :

- Les attitudes et les comportements devant être adoptés en toute circonstance par l’élève;
- Les gestes et les échanges proscrits en tout temps, quel que soit le moyen utilisé, y compris ceux ayant lieu par l’intermédiaire de médias sociaux et lors de l’utilisation du transport scolaire;
- Les sanctions disciplinaires applicables selon la gravité ou le caractère répétitif de l’acte répréhensible.

Toujours en conformité avec la Loi, les règles de conduite et les mesures de sécurité doivent être présentées aux élèves lors d’une activité de formation sur le civisme que le directeur d’école doit organiser annuellement en collaboration avec le personnel de l’école. Elles sont également présenter aux parents de l’élève au début de l’année scolaire.

L’élaboration et la mise en œuvre d’un code de conduite éducatif

La mise en place d’un code de conduite peut prendre différentes modalités. À titre d’exemple, un modèle en cinq étapes (la conception, la diffusion, l’éducation, l’application et l’évaluation) est proposé ici²⁰.

Exemple de mise en œuvre d’un code de conduite éducatif

À l’intérieur de l’équipe-école, un comité de soutien comportemental est formé et agit à titre de vigie au regard du code de conduite. Ce comité est constitué d’enseignants, de membres du personnel des services éducatifs complémentaires qui travaillent auprès des élèves ayant des difficultés de comportement, de parents et de gestionnaires. Il a pour mandat d’évaluer les besoins des élèves, d’instaurer un code de conduite éducatif et des règles de fonctionnement et de voir à la mise en œuvre, à la diffusion et à l’évaluation de ce code et de ces règles. Pour s’assurer que les règles correspondent aux besoins de tous, le comité de soutien comportemental consulte l’ensemble du personnel de même que les élèves. Après avoir questionné les élèves sur le sentiment de sécurité qu’ils éprouvent à l’école, par exemple, il établit des règles susceptibles d’accroître ce sentiment chez eux.

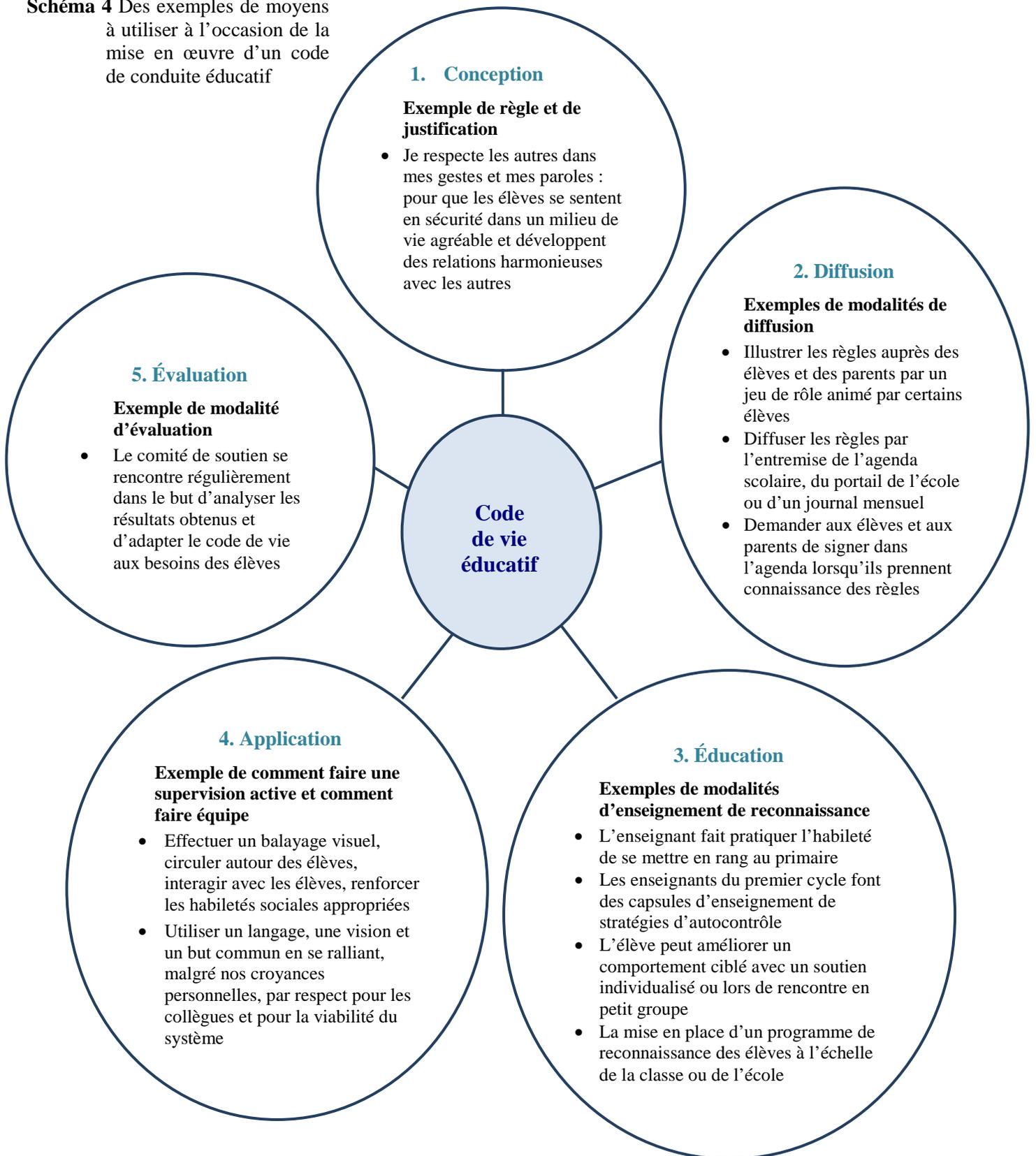
Concrètement, les membres du comité de soutien comportemental réalisent plusieurs tâches. Ils sont notamment engagés dans la gestion des absences et des comportements, mais c’est à eux qu’il revient aussi, par exemple, de proposer des leçons pour faire connaître les règles et enseigner les comportements attendus, de déterminer les lieux où les problèmes de comportement risquent de se présenter et de proposer, selon le cas, d’ajouter du personnel de surveillance dans ces lieux ou d’en détourner les élèves. Le tableau 3, inspiré de différents ouvrages traitant de ce sujet, présente les éléments essentiels à considérer à chacune des étapes.

20. Voir la note 15.

Tableau 3 Les éléments essentiels à considérer à chacune des étapes de l'élaboration d'un code de conduite éducatif

1. Conception
<ul style="list-style-type: none">- Faire un lien entre les attentes comportementales, le projet éducatif et le plan de réussite de l'école- Faire équipe (tout le personnel)- Définir de trois à cinq attentes comportementales observables et mesurables- Formuler les règles à la forme positive- Préciser la raison d'être de chaque règle- Prévoir des conséquences positives pour le respect des règles, des mesures d'aide en cas de manquements mineurs ou majeurs et des mesures d'encouragement- Planifier les mesures d'enseignement des comportements attendus- Prévoir les moyens de révision et d'évaluation du code de conduite (en tenant compte des besoins de l'ensemble des élèves et des caractéristiques physiques et humaines du milieu scolaire)- Prévoir les moyens de diffusion du code de conduite
2. Diffusion
<ul style="list-style-type: none">- Faire la promotion du code de conduite auprès de l'ensemble des élèves et des parents- Faire participer les élèves à la présentation du code de conduite- Afficher les règles dans l'école- Diffuser le code de conduite dans un outil de communication appartenant à l'élève- Communiquer le code de conduite aux parents- S'assurer que tous les élèves et leurs parents ont pris connaissance des règles- Informer le nouveau personnel et les enseignants remplaçants des règles en vigueur et de leur mode d'application
3. Éducation
<ul style="list-style-type: none">- Enseigner aux élèves les comportements attendus- Offrir aux élèves des occasions de pratiquer les comportements attendus- Soutenir les élèves qui présentent des difficultés de comportement en adaptant peu à peu les exigences- Offrir de la formation aux membres du personnel sur les manières de donner des rétroactions positives et correctives- Annoncer publiquement la bonne conduite à l'ensemble de l'école et aux parents et la souligner à l'élève au quotidien
4. Application
<ul style="list-style-type: none">- Reconnaître les comportements attendus sur une base régulière- Modeler les comportements attendus- Encourager les élèves qui présentent les comportements attendus par un renforcement positif (tout le personnel)- Appliquer les règles avec constance et de façon cohérente (tout le personnel)- Utiliser des stratégies de supervision active- Faire équipe (tout le personnel)
5. Évaluation
<ul style="list-style-type: none">- Considérer l'ensemble de la mise en œuvre du code de conduite (application par tous, cohérente, faisant partie de la mécanique de gestion)- Analyser les résultats obtenus en ce qui a trait à l'amélioration du comportement des élèves- Apporter rapidement les adaptations nécessaires

Schéma 4 Des exemples de moyens à utiliser à l'occasion de la mise en œuvre d'un code de conduite éducatif



Le schéma 4 présente, pour chacune des étapes de l'élaboration d'un code de conduite éducatif, des exemples et des explications susceptibles d'en faciliter la compréhension.

Quelques considérations utiles pour la mise en œuvre d'un code de conduite éducatif

Enseigner les règles aux élèves et leur apporter du soutien

Les élèves qui présentent des difficultés de comportement perturbent parfois le déroulement des activités à l'extérieur de la classe. Les contextes moins structurés des transitions, des récréations et des pauses, du dîner ou du service de garde sont des moments où leur besoin d'encadrement est plus grand. Ces moments peuvent aussi être considérés comme des lieux d'apprentissage privilégiés où le personnel a l'occasion d'aider les élèves à acquérir un meilleur comportement social, ce qui aura un impact positif sur la manière dont ils se comporteront en classe. Il importe donc de prévoir, au moment de l'élaboration du code de conduite, des *mesures d'enseignement des compétences sociales*. Pour cela, les enseignants peuvent solliciter l'aide des membres du personnel des services éducatifs complémentaires. Ceux-ci pourront leur offrir, par exemple, des ateliers portant sur l'enseignement des règles. Voici un exemple de ce qui pourrait faire l'objet d'un tel atelier²¹:

- la manière de décrire le comportement attendu, de le démontrer et de le modeler;
- la manière d'offrir des occasions de mettre en pratique le comportement désiré;
- les jeux de rôle à proposer aux élèves pour expérimenter divers comportements;
- les types de rétroactions à donner aux élèves sur ce qu'ils font et la manière de leur enseigner à améliorer leurs comportements;
- l'importance d'attendre que les élèves connaissent les règles et qu'ils aient des occasions de s'exercer à les respecter avant que l'équipe-école commence à appliquer des conséquences.

Des *mesures de soutien* peuvent aussi être offertes aux élèves. On pourra alors appliquer les principes de **réparation** et de **rétablissement** en étant proactif plutôt que réactif en présence d'un comportement d'indiscipline. La réparation et le rétablissement remédient au tort causé à la victime tout en réhabilitant l'élève fautif et en lui permettant de développer ses compétences sociales²². Les élèves en cause sortent gagnants de la situation et ont appris un élément constructif. L'intervention revêt ainsi un caractère éducatif et l'on évite aussi d'humilier l'élève fautif.

Faire une distinction entre les manquements mineurs et les manquements majeurs

Les manquements aux règles peuvent se répartir en deux catégories : les manquements mineurs et les manquements majeurs. Ce sont la nature, la gravité et la fréquence d'un comportement qui permettent de déterminer à quel type de manquement il appartient. Cette classification peut guider les intervenants dans le choix des mesures d'aide à apporter à l'élève ayant enfreint les règles.

21. Ce modèle d'atelier est adapté de Herbert GROSSMAN, *Classroom Behavior Management for Diverse and Inclusive Schools*, 3^e éd., USA, Rowman and Littlefield Publishers, 2004, p. 88.

22. Diane CHELSOM GOSSEN, *La réparation pour une restructuration de la discipline à l'école*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 1997, p. 47.

Les manquements mineurs sont des comportements qui dérangent et perturbent (courir, se bousculer, etc.). Les manquements majeurs sont des comportements graves (menace, agression physique, vandalisme, **intimidation**, etc.). Lorsqu'ils se produisent dans la classe, les manquements majeurs doivent entraîner les mesures d'encadrement et les conséquences prévues dans le code de conduite et dans le plan de lutte de l'école. En tout temps, l'analyse des gestes accomplis, l'attitude de l'élève et sa situation seront considérées dans le choix de l'intervention. On tiendra compte, par exemple, du stade de développement de l'élève ou du niveau de récurrence et de chronicité du comportement. Au besoin, les mesures d'aide seront inscrites dans le plan d'intervention de l'élève.

Mettre régulièrement le code de conduite à jour

Le code de conduite s'inscrit dans une démarche à moyen et à long terme, qui demeure en vigueur, indépendamment des mouvements de personnel. Il doit faire l'objet de mises à jour ponctuelles pour s'assurer qu'il répond toujours aux besoins des élèves. Cependant, la modification de l'environnement est souvent l'option à privilégier avant d'envisager l'ajout de nouvelles règles.

3.2.2 Les règles de fonctionnement

Les règles de fonctionnement sont les attentes signifiées aux élèves relativement au bon déroulement des activités quotidiennes dans l'école. Elles sont généralement inscrites dans l'agenda scolaire afin que tous les élèves et les parents en soient informés. Elles incluent l'horaire de l'école, la procédure à suivre en cas de retard à l'école ou à un cours, les attentes à l'égard des collations ou des aliments qui sont autorisés, l'entrée et la sortie des élèves, le code vestimentaire, l'utilisation d'appareils électroniques, etc. Ces règles font partie de l'encadrement, mais elles ne sont pas incluses dans le code de conduite éducatif de l'école. Elles doivent être accompagnées, comme les autres règles, de mesures d'enseignement et d'encouragement.

Il est utile d'élaborer, par ailleurs, d'autres types de règles communes, qui s'adressent précisément aux enseignants et dont l'objet est d'assurer le bon fonctionnement des élèves dans l'école. Il peut s'agir, par exemple, d'établir les règles à suivre à l'occasion des rassemblements d'élèves, de déterminer quels adultes accompagneront le groupe dans des déplacements, d'assigner une place à chaque groupe dans la salle de rassemblement; ces règles permettent de clarifier les attentes comportementales à l'égard des élèves.

3.2.3 Les mesures de sécurité

L'école doit être un environnement sécuritaire pour le personnel qui y travaille et pour les élèves qui la fréquentent. Différents protocoles d'intervention doivent donc être prévus pour faire face à des situations d'urgence ou de crise. Ils sont élaborés par un comité formé d'enseignants et de représentants du personnel professionnel et de soutien, sous la responsabilité de la direction de l'école. Le tableau 4 précise les aspects qu'il importe d'aborder dans ces protocoles pour en assurer l'efficacité.

Différents partenaires peuvent soutenir les milieux scolaires dans la mise en place de mesures de sécurité dans un contexte d'urgence ou de crise, notamment, le réseau de la santé et des services sociaux et celui des services de police.

Plus précisément, dans le cadre de l'application des dispositions de la Loi sur l'instruction publique visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence, les commissions scolaires et les services de police desservant leur territoire doivent établir une entente sur les modalités d'intervention des membres du corps de police en cas d'urgence, lorsqu'un acte d'intimidation ou de violence leur est signalé et sur les modalités de collaboration à mettre en place à des fins de prévention et d'enquêtes.

Tableau 4 Les aspects à considérer au moment de l'élaboration d'un protocole d'intervention²³

- ✓ Déterminer l'objectif du protocole d'intervention (*Pourquoi?*)
- ✓ Identifier les intervenants visés (*Qui?*)
- ✓ Préciser le rôle des intervenants (*Quoi?*)
- ✓ Décrire la procédure à suivre pendant l'intervention (*Quand ? Comment?*)
- ✓ Établir les actions à entreprendre après l'intervention (*À court, à moyen ou à long terme?*)
- ✓ Prévoir l'évaluation périodique du protocole (*À quel rythme?*)
- ✓ Planifier un mécanisme de diffusion à l'intention du personnel permanent, temporaire et suppléant de l'école (*Selon quelles modalités?*)

Les protocoles d'intervention constituent des assises sur lesquelles le personnel peut s'appuyer dans des situations de crise ou d'urgence. La **situation d'urgence** est celle dont le potentiel de dangerosité est élevé et où la sécurité physique des personnes peut être menacée. Elle peut aussi se produire à la suite d'un événement tragique touchant le personnel ou les élèves d'une école. La **situation de crise** s'exprime souvent sous la forme d'une désorganisation comportementale chez un élève et son déroulement est relativement prévisible. La présence de protocoles d'intervention permet au personnel scolaire d'appliquer, avec calme, les mesures nécessaires pour résoudre la situation et d'apporter, le cas échéant, le soutien nécessaire à l'élève qui est à l'origine d'une situation de crise. L'annexe 6 présente un exemple de protocole d'intervention en situation de crise.

3.3 Instaurer un programme de prévention

Il importe, pour assurer une application efficace des mesures universelles, de mettre en place un programme de prévention à l'échelle de l'école. Pour ce faire, il est nécessaire de procéder d'abord à une analyse de la situation, tel que prévu dans le plan de lutte contre l'intimidation et la violence à l'école, en vue de bien circonscrire les caractéristiques du milieu scolaire visé et d'évaluer les besoins de l'ensemble des élèves.

Certains facteurs contribuent à assurer le succès d'un tel programme. Tout d'abord, un questionnement s'impose au moment de son élaboration :

- Quels sont les comportements à promouvoir?
- Quelles sont les ressources disponibles?

23. Rock GIRARD et Alain PAQUET, *Intervention en situation de crise*, cahier du participant, document non publié, 2006.

- Combien de temps les membres du personnel peuvent investir à la réalisation d'un programme?

Une fois la première étape franchie, l'équipe-école doit accepter de s'engager dans une démarche structurée d'implantation, avant que s'effectue le choix d'un programme, d'outils ou de moyens de prévention qui répondront le mieux aux besoins du milieu. La mobilisation et l'engagement actif du personnel sont déterminants puisque cela traduit toute l'importance accordée par le milieu à un tel programme ou moyens ciblés. Enfin, l'élaboration d'un plan de mise en œuvre et d'évaluation des moyens mis en place assurera la qualité de son implantation et permettra d'y apporter des modifications.

Le tableau 5 présente les principaux éléments à considérer au moment de l'implantation d'un programme de prévention.

Tableau 5 Les éléments à considérer au moment de l'implantation d'un programme de prévention ²⁴
✓ Intégrer le programme à l'organisation de l'école
✓ Planifier l'implantation du programme pour une durée d'au moins 3 ans
✓ Cibler les contenus à privilégier <ul style="list-style-type: none"> ○ Habiletés sociocognitives (ex. : résolution de problèmes interpersonnels) ○ Habiletés sociales (ex. : expression de son désaccord à un pair) ○ Régulation des émotions et maîtrise de soi (ex. : gestion de la colère)
✓ Prévoir la formation du personnel
✓ Utiliser un programme validé empiriquement
✓ Déterminer la portée du programme <ul style="list-style-type: none"> ○ Nombre de personnes touchées par le programme (élèves, enseignants, gestionnaires, membres du personnel des services complémentaires, parents, personnes de la communauté) ○ Contextes où le programme sera mis en application (école, service de garde, transport scolaire, etc.)

24. Norman RONDEAU, *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire*, Québec, Centre international de résolution de conflits et de médiation, 2003, p. 10-19.

3.4 Appliquer des pratiques propres à faciliter les transitions scolaires

Les élèves sont appelés à franchir différentes étapes au cours de leur parcours scolaire : l'entrée à l'école, les passages d'une année scolaire à l'autre, entre les ordres d'enseignement, un changement d'école, la fin des études, l'arrivée sur le marché du travail ou lors de la transition de l'école vers la vie active particulièrement pour les élèves handicapés etc. Ces moments charnières peuvent constituer des défis particuliers pour certains élèves, notamment ceux qui présentent des difficultés de comportement. Il importe donc de prévoir des mesures destinées à leur faciliter, de même qu'à l'ensemble des élèves, le passage d'une étape scolaire à l'autre. De telles mesures font partie des mesures universelles. Elles s'adressent à tous et reposent sur l'instauration de pratiques collaboratives entre les instances qui offrent des services aux jeunes ainsi que sur la collaboration avec les autres écoles.

Tous les membres de la communauté éducative et particulièrement le personnel scolaire sont interpellés à l'occasion de la mise en place de pratiques éducatives pour faciliter chez les élèves les périodes de transition. L'efficacité de ces pratiques est augmentée lorsqu'on partage une même vision du cheminement scolaire comme s'inscrivant dans un continuum, que l'on s'efforce de cibler les moments de vulnérabilité dans la trajectoire scolaire des élèves et que l'on adapte l'intensité des actions entreprises aux besoins de chacun. De telles mesures permettent d'éviter, dans bien des cas, l'apparition de difficultés.

En planifiant la façon dont on aidera les élèves à franchir ces étapes, on pourra atténuer les obstacles qu'ils pourraient devoir affronter dans leur nouveau milieu. Pour être efficace, une telle planification doit se faire bien avant la transition réelle et se traduire par des actions systématiques, qui misent sur les compétences de l'élève en tenant compte des facteurs de protection présents dans son environnement.

Il importe de procéder à une évaluation régulière de la qualité des mesures de transition mises en place par l'école²⁵. Une telle évaluation permet d'augmenter l'efficacité des moyens utilisés durant certaines transitions, comme l'entrée à l'école et le passage du primaire au secondaire, qui représentent des moments de vulnérabilité pour les élèves ayant des difficultés de comportement.

La planification d'une transition peut être intégrée au plan d'intervention en se demandant de quelles compétences comportementales l'élève aura besoin dans les milieux qu'il sera appelé à fréquenter.

3.4.1 L'entrée à l'école

L'entrée à l'école est une étape déterminante du cheminement scolaire de l'élève, puisqu'elle constitue son premier contact avec l'école. Le milieu scolaire doit agir comme facilitateur et instaurer des mesures pour favoriser l'adaptation des élèves à ce nouvel environnement.

25. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, Québec, gouvernement du Québec, 2010, 14 p.

En établissant une collaboration avec les services offerts aux enfants avant leur entrée à l'école (services d'éducation préscolaire, services de garde et services externes), l'école pourra se donner une meilleure connaissance des élèves qu'elle va accueillir. Il importe aussi d'entretenir un lien étroit avec les familles en créant des passerelles de communication qui permettront d'échanger de l'information sur les besoins de l'enfant et de sensibiliser les parents à l'importance d'accompagner ce dernier dans sa transition de la maison à l'école. Il sera alors possible de prendre des décisions éclairées sur le type de soutien à offrir à l'élève, d'en partager la responsabilité avec la famille et de maximiser ainsi les ressources à la disposition de l'enfant pour lui faciliter le passage de la maison à l'école.

Par ailleurs, l'enfant doit être préparé à adopter certains comportements qui répondent aux exigences du milieu social qu'il va intégrer. Un enfant réussit mieux lorsqu'il est capable, avant son entrée à l'école, d'observer des règlements, d'acquiescer aux demandes et aux exigences, d'être coopératif, d'adopter une attitude positive et confiante à l'égard de l'apprentissage, de réguler ses émotions et de savoir attendre avant de recevoir une gratification²⁶. Ainsi, en aidant l'enfant à développer ses habiletés sociales, on favorisera son adaptation à l'école.

Voici différents exemples de pratiques éducatives facilitant l'entrée d'un enfant à l'école :

- Un éducateur du service de garde que fréquente l'enfant visite la maternelle afin de déterminer les compétences que les enfants ont à développer pour mieux s'adapter à l'école;
- L'enfant et sa famille visitent l'école et les classes de l'éducation préscolaire et rencontrent les enseignants;
- Des feuillets d'information sont envoyés aux parents concernant les habiletés qu'ils peuvent développer chez leur enfant avant son entrée à l'école;
- Une rencontre entre les parents, l'enseignant, l'éducatrice du service de garde, l'intervenante sociale, la direction et un professionnel de l'école est réalisée dans le but de cibler les besoins de l'enfant et de planifier son entrée à l'école.

3.4.2 Le passage du primaire au secondaire

Les résultats de la recherche indiquent que certaines caractéristiques individuelles influent sur la façon dont les élèves vivent la transition du primaire au secondaire. La puberté d'abord, que plusieurs élèves atteignent à ce moment-là, augmente la vulnérabilité de certains d'entre eux au stress qu'entraîne l'adaptation à un nouvel environnement scolaire. Cette transition peut aussi représenter un défi particulier pour ceux qui ont des troubles intérieurs et manifestent de l'anxiété ou présentent des traits dépressifs. Enfin, les filles sont davantage sensibles aux discontinuités de leurs réseaux sociaux, ce qui les rend plus vulnérables aux transitions scolaires²⁷. Le passage du primaire au secondaire constitue pour

26. Rollande DESLANDES, « Forts de nos liens pour enrichir notre pratique », conférence d'ouverture du colloque Passe-Partout, Drummondville, les 5 et 6 novembre 2009.

27. Roch CHOUINARD, « Les transitions scolaires : un nouveau commencement ou le commencement de la fin », conférence prononcée lors de la rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation à Québec, le 10 novembre 2009.

elles un facteur particulièrement stressant et est associé à l'émergence d'un taux élevé de dépression²⁸.

Certaines mesures d'ordre organisationnel peuvent avoir une incidence positive sur cette transition. L'école peut regrouper les élèves en unités plus réduites (par cycle, par degré, par famille) ou former des groupes stables. Cela favorise un dépistage plus rapide des élèves ayant des difficultés et encourage le développement chez eux d'un sentiment d'appartenance plus fort à leur groupe. D'autres mesures peuvent donner lieu à un meilleur accompagnement des élèves. Le tutorat, par exemple, surtout au premier cycle du secondaire, contribue à développer une relation pédagogique privilégiée entre les enseignants et chaque élève placé sous leur responsabilité. Ainsi, le tuteur devient une personne de référence signifiante pour les élèves et leurs parents.

Voici des exemples de pratiques éducatives qui facilitent la transition du primaire au secondaire :

- L'école offre aux élèves qui présentent des difficultés d'organisation un soutien particulier en ce qui a trait à la gestion de l'horaire et du matériel scolaire. Elle peut, par exemple, organiser dès la rentrée une rencontre avec un intervenant qui construira avec eux un aide-mémoire décrivant le matériel nécessaire à chacun des cours;
- Les enseignants du premier cycle du secondaire se concertent et échangent sur les attentes comportementales qu'ils ont envers les élèves, partagent entre eux les stratégies qui se sont révélées efficaces pour développer les compétences des élèves et consultent un professionnel de l'école pour qu'il les aide à bonifier ces stratégies. Ils peuvent aussi élaborer des règles de classe communes au premier cycle afin d'assurer une meilleure continuité des interventions d'une année à l'autre;
- Le personnel visé élabore un plan de transition pour les élèves qui présentent plusieurs facteurs de risque. Par exemple, un lien est amorcé entre les enseignants et les élèves de première secondaire et les élèves du troisième cycle du primaire par une correspondance sur le portail de l'école;
- L'école instaure une procédure d'accueil qui respecte les étapes développementales des élèves et qui répond ainsi aux besoins psychologiques associés à leur tranche d'âge;
- L'école offre aux enseignants de la formation portant sur la reconnaissance des symptômes d'anxiété et de dépression chez les élèves au premier cycle du secondaire.

Une attention particulière doit être accordée aux élèves qui présentent des difficultés de comportement à l'occasion du passage du primaire au secondaire. C'est un moment où ils éprouvent souvent un besoin de soutien plus intense quant à l'organisation de leur matériel scolaire.

28. Diane MARCOTTE et autres, « Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire », *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, no 2, 2005, p. 57-67.

4 Des mesures d'intervention universelle à l'échelle de la classe

La recherche dans le domaine de l'éducation établit un lien entre une gestion de classe efficace, qui crée davantage d'occasions d'apprentissage, et l'amélioration des résultats scolaires des élèves²⁹. La gestion de classe peut être définie comme « l'ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants d'une équipe-cycle ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves³⁰ ».

Les élèves qui ont des difficultés de comportement bénéficient particulièrement d'une gestion de classe efficace. Par la création d'un environnement favorable à l'apprentissage de **comportements prosociaux**, il est possible de limiter l'apparition de comportements d'indiscipline dans la classe et d'en contrôler l'intensité, la fréquence et la durée. Par exemple, si l'on se réfère au modèle d'intervention à trois niveaux présenté au deuxième chapitre, on peut estimer qu'une bonne gestion de classe a une incidence positive sur le comportement d'environ 95 p. 100 des élèves de la classe³¹. Ceux qui répondent aux interventions de niveau 1, soit de 80 à 90 p. 100 des élèves, présentent une faible probabilité de manifester des difficultés de comportement, alors que ceux qui nécessitent des interventions de niveau 2, soit de 5 à 15 p. 100 des élèves, peuvent présenter occasionnellement des comportements perturbateurs et enfreindre les règles. Ce sont ces élèves qui subiront particulièrement l'influence positive d'une gestion efficace de la classe. Enfin, les élèves pour qui des interventions de niveau 3 sont nécessaires, qui ont des troubles du comportement et représentent environ 5 p. 100 de l'effectif scolaire, manifestent des comportements perturbateurs qui risquent de persister malgré une gestion de classe efficace³².

On reconnaît généralement quatre grands types d'interventions préventives relevant de la gestion de classe :

- les interventions en vue du développement de relations positives;
- les interventions en vue de l'aménagement pédagogique ;
- les interventions en vue de l'organisation de la classe;
- les interventions en vue de l'encadrement des comportements.

29. M.C. WANG, G.D. HAERTEL et H.J. WALBERG, « Toward a Knowledge Base for School Learning », *Review of Educational Research*, vol. 63, n° 3, 1993, p. 249-294 et 365-376.

30. Jean BOYTON et Roch CHOUINARD, *Vers une gestion éducative de la classe*, 3^e éd., Montréal, Chenelière Éducation, 2009, p. 15.

31. R.L. CURWIN et A.N. MENGLER, *Discipline with Dignity*, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development, 1988, p. 135-136.

32. Ces pourcentages peuvent varier selon les milieux, les facteurs de risque individuels chez les élèves et les facteurs de protection présents dans l'école.

Les enseignants doivent planifier des interventions appartenant à chacune de ces catégories. Ils trouveront dans ce chapitre des pistes leur permettant de bonifier les actions qu'ils accomplissent déjà dans ces divers domaines pour soutenir la réussite de leurs élèves. Il y sera également question des éléments essentiels à une communication efficace, levier indispensable à une bonne gestion de classe.

Il faut souligner ici l'importance de tenir compte, au moment de planifier ou de mettre en œuvre des interventions préventives, du caractère interactif de la classe, qui peut en complexifier l'application, de même que des six grandes caractéristiques qui définissent le contexte d'une classe³³ :

- l'*immédiateté* : les évènements se produisent rapidement;
- la *notoriété publique* : les évènements se produisent devant des témoins;
- la *multidimensionnalité* : la classe est constituée de plusieurs types d'élèves;
- l'*imprévisibilité* : le caractère immédiat des évènements influe sur la manière dont la situation va évoluer;
- l'*historicité* : la façon dont la situation est résolue crée un précédent pour les situations futures;
- la *simultanéité* : plusieurs évènements se déroulent en même temps.

Pour choisir l'intervention appropriée lorsqu'une situation d'indiscipline se présente, l'enseignant doit s'appuyer sur son jugement, ses connaissances et son expérience professionnelle, tout en tenant compte de la situation particulière de l'élève auprès de qui il intervient. Son habileté à manœuvrer dans la classe aura un effet bénéfique sur le groupe et contribuera à prévenir l'apparition d'autres comportements perturbateurs.

Enfin, parmi les différents styles de gestion de classe, les styles démocratique et coopératif sont particulièrement appropriés pour amener les élèves qui présentent des difficultés de comportement à adhérer aux règles, puisqu'ils favorisent une gestion participative de la classe et font appel à la contribution des élèves pour en établir le fonctionnement. Ils contribuent par ailleurs à créer un climat de classe harmonieux, qui suscite un sentiment de confiance chez les élèves et aide à établir une bonne relation élève-enseignant. Or, la dimension relationnelle peut être déterminante dans le cheminement scolaire et dans la réussite des élèves ayant des difficultés de comportement.

33. Walter DOYLE, « Ecological Approaches to Classroom Management », dans Carolyn M. EVERSTON et Carol S. WEINSTEIN (dir.), *Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues*, Édité by Carolyn M. Everston et Carol S. Weinstein, 2006, p. 98-99.

4.1 Les interventions en vue du développement de relations positives

4.1.1 La relation élève-enseignant

Les recherches dans le domaine de l'intervention pédagogique démontrent de plus en plus clairement l'importance des relations positives entre l'élève et l'enseignant. Ce facteur contribue à susciter l'engagement des élèves dans leurs études et favorise leur réussite scolaire. Chez les élèves en difficulté, notamment ceux qui présentent des difficultés de comportement, les bénéfices seraient encore plus grands. Une relation positive agirait comme facteur de protection³⁴, principalement en début de scolarisation, et pourrait même compenser la présence de facteurs de risque dans l'environnement de l'élève³⁵. Plusieurs recherches ont aussi démontré que les comportements de l'enseignant au début de la scolarisation et un environnement de classe favorable à l'apprentissage sont associés à la réussite scolaire des élèves.

À l'opposé, la présence de conflits entre l'enseignant et l'élève laisse souvent présager l'apparition de troubles du comportement à l'école dans les années futures³⁶. Par conséquent, plus les enseignants du premier cycle du primaire parviendront à composer avec des élèves qui présentent des comportements difficiles et pourront les aider à adopter des comportements de remplacement, plus ceux-ci seront en mesure de vivre des situations de réussite à l'école³⁷. Cependant, s'il est vrai que la relation individuelle entre l'enseignant et l'élève est particulièrement déterminante au début de la trajectoire scolaire des élèves, elle n'en conserve pas moins toute son importance par la suite. Il est donc essentiel que tous les enseignants s'en préoccupent.

Lorsqu'il est question de créer un lien avec les élèves, plusieurs auteurs proposent d'amorcer la relation en adoptant une attitude chaleureuse. En soignant le lien, l'enseignant peut ainsi établir une communication privilégiée avec l'élève, qui perçoit alors qu'on lui manifeste de l'intérêt, et obtenir de lui une meilleure collaboration. De plus, en agissant comme modèle social, la qualité de la relation établie par l'enseignant a une incidence sur le niveau d'acceptation des élèves ayant des difficultés de comportement par leurs pairs.

L'importance de l'attitude

Certaines attitudes facilitent la communication et aident à établir de bonnes relations. Ainsi, un enseignant qui fait preuve d'ouverture et qui est chaleureux et calme aura tendance à adopter une attitude empathique qui encourage et motive les élèves. L'enseignant qui manifeste du respect envers ses élèves, sollicite l'expression de leur opinion et se montre équitable envers chacun les incitera plus facilement à collaborer. Le

34. J.S. FALLU et Michel JANOSZ, « La qualité des relations élève-enseignant à l'adolescence : un facteur de protection à l'échelle scolaire », *Revue de psychoéducation et d'orientation*, vol. 31, n° 2, 2003, p. 7-30.

35. Tim URDAN et Erin SCHOENFELDER, « Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs », *Journal of Psychology*, vol. 44, 2006, p. 331-349.

36. Voir la note 12.

37. Nancy GAUDREAU, *Programme de formation des enseignants – Gestion positive des situations de classe (GPS)*, *Cahier du participant*, Québec, Commission scolaire de la Capitale, 2010, (document non publié).

leadership est également considéré par les élèves comme un facteur susceptible de favoriser une relation de confiance.

Lorsqu'il est nécessaire d'intervenir auprès d'un élève, certaines attitudes permettent de préserver la relation établie. Si son intervention est basée sur l'acceptation et l'empathie, par exemple, l'enseignant offrira à l'élève une écoute active et cherchera à connaître son point de vue, l'encourageant ainsi à coopérer. Il importe cependant qu'il conserve une juste distance avec le problème de l'élève. Cela lui permettra de dépersonnaliser son intervention et de préserver ainsi la qualité de sa relation avec l'élève tout en maintenant la cohésion du groupe.

L'annexe 1 présente des moyens d'application concrets que peuvent utiliser les enseignants afin d'établir et de maintenir une relation positive avec les élèves. Ces moyens seront choisis en fonction de la situation de chaque classe.

4.1.2 Les relations entre les élèves

Dans leurs relations avec les autres, les élèves ont à gérer simultanément leur comportement, leurs émotions et leurs capacités cognitives³⁸. La classe est un endroit privilégié pour encadrer ces relations et pour enseigner des habiletés sociales. Les activités d'apprentissage quotidiennes permettent aux élèves de mieux se connaître comme apprenants, mais aussi de découvrir leurs ressources personnelles. Au contact des autres, ils reconnaissent leurs forces relationnelles, prennent conscience de ce qu'ils apprécient chez les autres et de leur apport au groupe. Lorsque l'environnement est caractérisé par des relations positives, cela crée un climat chaleureux et sécurisant où les différences individuelles peuvent être perçues comme des occasions de s'ouvrir aux autres et d'apprendre à les connaître et à les apprécier.

L'enseignant peut intégrer dans sa gestion de classe des mécanismes susceptibles d'encourager les élèves à collaborer à l'atteinte d'un but collectif, ce qui favorisera ainsi chez eux le développement d'habiletés sociales et d'attitudes d'entraide et d'empathie. Les styles de gestion de classe démocratique et coopératif sont particulièrement indiqués pour développer de telles attitudes, puisqu'ils préconisent le travail en équipe, planifié par l'enseignant et enseigné aux élèves. L'instauration d'un conseil de classe peut aussi amener les élèves à se familiariser avec les éléments essentiels des relations harmonieuses entre pairs tout en leur apprenant à exprimer leur point de vue ou leurs sentiments. Cependant, les élèves qui présentent des difficultés de comportement auront besoin, à l'occasion, d'un enseignement adapté à leurs besoins particuliers.

La gestion de classe devrait également avoir pour objet d'assurer la cohésion du groupe en encourageant la participation active de chacun des élèves. C'est ainsi que naît le sentiment d'appartenance à l'intérieur de la classe. Une des manières de susciter ce sentiment est de développer une fierté de groupe³⁹. Cela peut se faire de différentes façons : afficher les travaux des élèves, donner un nom à la classe, encourager l'entraide entre pairs, inviter les élèves à souligner les comportements positifs qu'ils ont observés, manifester sa satisfaction

38. Sylvie DUBÉ, *La gestion des comportements en classe, et si on regardait ça autrement?*, Montréal, Chenelière Éducation, 2009, 199 p.

39. Mark BOYNTON, Christine BOYNTON et Mylène MERCIER, *Prévenir et régler les problèmes de discipline*, Montréal, Chenelière Éducation, 2009, p. 18.

à l'égard de l'amélioration du comportement des élèves et non seulement de leurs résultats, etc. Pour un élève qui présente des difficultés de comportement, l'acceptation par le groupe représente un élément important à préserver. Il doit sentir qu'il peut apporter sa contribution à l'évolution du groupe, et ce, malgré ses difficultés. L'enseignant peut l'aider à faire part de ses forces et de ses champs d'intérêt aux autres élèves. Ainsi, se sentant valorisé et accepté par ses pairs, cet élève pourra mieux collaborer avec les autres.

4.2 Les interventions en vue de l'aménagement pédagogique

Plusieurs élèves qui présentent des difficultés de comportement éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage, notamment en ce qui concerne la lecture. Aussi une attention particulière doit-elle être accordée à la planification de leurs apprentissages et au choix des interventions pédagogiques qui leur sont destinées. À cet égard, *Les difficultés d'apprentissage à l'école – Cadre de référence pour guider l'intervention*, produit par le Ministère, constitue un précieux outil de référence pour les enseignants⁴⁰.

L'une des premières préoccupations de l'enseignant lorsqu'il observe des manifestations d'indiscipline en classe doit être de s'assurer que les apprentissages proposés aux élèves sont signifiants et qu'ils représentent pour eux un défi exigeant certes, mais à la mesure de leurs capacités. Il peut diminuer ainsi l'occurrence des comportements perturbateurs de certains élèves qui souhaiteraient éviter une tâche. L'enseignant doit par ailleurs tenir compte des besoins des élèves qui présentent des difficultés de comportement et les placer dans des conditions qui leur permettent d'apprendre et de progresser. Pour ce faire, il doit observer attentivement chaque élève afin de bien déterminer ses caractéristiques particulières. Il pourra alors tracer un portrait de sa classe sur lequel s'appuyer pour planifier le contenu des cours et les interventions pédagogiques.

L'enseignant peut avoir recours à différentes approches et stratégies selon les apprentissages à faire, tout en faisant une place de choix à la modélisation, à l'enseignement explicite de certaines notions et concepts ou à la mise en œuvre de stratégies spécifiques. Il doit aussi planifier des moments de retour réflexif permettant aux élèves d'échanger sur ce qu'ils ont appris et sur les stratégies utilisées pour y parvenir. Ce qui servira d'exercice de structuration de la pensée pour certains pourra alors servir d'enseignement supplémentaire pour d'autres.

En outre, un enseignement de qualité ne saurait être réalisé sans la mise en place d'un contexte d'apprentissage sécurisant et stimulant. À cet égard, le modèle d'intervention pédagogique élaboré par Archambault et Chouinard – le modèle CLASSE, présenté au tableau 6 – est intéressant, puisqu'il intègre l'ensemble des actes pédagogiques accomplis par l'enseignant et inclut plusieurs déterminants liés à la motivation chez les élèves, notamment ceux qui ont des difficultés de comportement.

40. Voir la note 6.

Tableau 6 Le modèle d'intervention CLASSE ⁴¹		
Dimensions		Description
C	Conceptions	Les conceptions de l'enseignant relativement à la réussite, à l'apprentissage et à l'enseignement influent de manière déterminante sur son action auprès des élèves et ses attitudes.
L	Latitude	Aider les élèves à se fixer des buts et des objectifs, leur donner la possibilité de faire des choix ainsi que les aider à planifier leur emploi du temps et à consigner leurs progrès contribuent à combler leurs besoins d'autonomie.
A	Ambiance	Fixer ses attentes par rapport à la conduite des élèves et maintenir dans la classe une ambiance propice à l'apprentissage sont des conditions essentielles à la motivation et à l'engagement.
S	Situations d'apprentissage	Informar les élèves sur les compétences visées par l'enseignement et sur leur utilité de même que s'assurer de proposer des situations d'apprentissage attrayantes et signifiantes contribuent à éveiller et à soutenir leur intérêt.
S	Soutien	S'assurer que les élèves reçoivent l'aide dont ils ont besoin, les encourager, les féliciter et renforcer leurs efforts sont des éléments centraux d'une relation enseignant-élève de qualité.
E	Évaluation	Évaluer les progrès individuels des élèves, personnaliser la démarche évaluative, recourir à des pratiques évaluatives variées et non anxiogènes et amener les élèves à améliorer leurs résultats permettent de les évaluer sans les décourager.

4.3 Les interventions en vue de l'organisation de la classe

L'organisation de la classe est une partie essentielle de la gestion de classe. Les principaux éléments qui contribuent à son efficacité pour réduire les comportements d'indiscipline peuvent être regroupés en trois catégories : l'organisation de l'espace, la gestion du temps et la gestion du matériel.

4.3.1 L'organisation de l'espace

La classe représente pour les élèves un lieu d'apprentissage et l'espace où ils sont présents la majeure partie du temps qu'ils passent à l'école. D'où l'importance de veiller à son aménagement physique afin d'en faire un milieu de vie agréable et fonctionnel, qui contribuera à éveiller chez eux un sentiment de sécurité et d'appartenance.

41. Jean ARCHAMBAULT et Roch CHOUINARD, *Vers une gestion éducative de la classe*, 3^e éd., Montréal, Chenelière Éducation, 2009, p. 184 (reproduction autorisée).

Une organisation efficace de la classe facilite l'encadrement pédagogique et comportemental des élèves. Cela permet par ailleurs à l'enseignant et au spécialiste d'adapter l'espace aux styles d'enseignement qu'il choisit tout en facilitant la différenciation pédagogique. Ainsi, l'enseignant peut planifier ses leçons en fonction des besoins des élèves, de leur rythme d'apprentissage, de leur style d'apprentissage et de leurs champs d'intérêt, et aménager sa classe en conséquence.

Plusieurs critères sont à prendre en considération au moment de planifier l'aménagement de la classe :

- l'enseignant doit être capable de voir tous les élèves d'un seul coup d'œil;
- la disposition des bureaux d'élèves doit répondre aux besoins des activités pédagogiques et de l'encadrement des élèves (bureaux disposés en îlots ou en demi-cercle, centre d'apprentissage, centre d'enrichissement, coin de repos et de lecture, coin de retour au calme, table d'autocorrection, etc.);
- les élèves doivent pouvoir se déplacer aisément dans la classe;
- l'enseignant doit pouvoir se rendre aisément auprès de chaque élève;
- les instructions quotidiennes (horaire, règles, procédure, tableau des responsabilités, etc.) et les affiches (stratégies d'apprentissage et stratégies comportementales) doivent être visibles pour tous les élèves;
- le matériel mis à la disposition de l'ensemble du groupe doit être facilement accessible;
- l'environnement doit être agréable, ordonné et vivant, sans être surchargé;
- la localisation des élèves ayant des besoins particuliers doit être prévue dans la zone de participation active de la classe.

L'annexe 2 présente des moyens concrets que peuvent utiliser les enseignants afin d'organiser l'espace par l'aménagement physique. Ces moyens seront choisis en fonction de la situation de chaque classe. L'annexe 7 comprend un modèle d'organisation de l'espace qui permet de choisir les places appropriées pour les besoins de chaque élève.

4.3.2 La gestion du temps

Le temps est un élément essentiel à considérer dans la gestion de classe. Il importe en effet que les élèves, particulièrement ceux qui présentent des difficultés de comportement, puissent se situer quant au déroulement des activités présentes et à venir et qu'ils sachent ce qui est attendu de leur part à chaque moment de la journée. Plusieurs moyens peuvent être employés pour organiser efficacement le temps de classe.

L'enseignant peut élaborer une partie de la planification du temps à accorder à chacune des activités avec les élèves et afficher cet horaire dans la classe afin de les sécuriser en leur indiquant clairement ce qu'ils auront à faire pendant la journée. Il pourra cependant se permettre d'adapter le temps accordé à un travail ou à une activité selon les situations de classe. Il pourra aussi prévoir une alternance entre les activités d'apprentissage et des activités qui exigent des niveaux et des formes d'attention différents ou encore entre des activités qui peuvent se réaliser individuellement et celles qui font appel à une collaboration entre pairs.

Au secondaire, les élèves peuvent choisir entre deux types d'activités pédagogiques, préalablement déterminées par l'enseignant au moment de sa planification de cours.

La planification des moments de transition dans la classe joue un rôle important dans le bon déroulement des activités quotidiennes. Elle est particulièrement utile pour soutenir les élèves qui présentent des difficultés de comportement. Pendant les transitions menant vers un cours de spécialité ou entre deux activités, le fait d'offrir aux élèves un choix d'activités à réaliser individuellement peut limiter l'apparition de comportements d'indiscipline. D'ailleurs, durant ces périodes de transition, tant les élèves qui présentent des comportements d'indiscipline que ceux qui, habituellement, en manifestent peu ont tendance à adopter des comportements dérangeants. En conséquence, tous vont bénéficier d'une bonne planification de ces périodes.

L'annexe 3 présente des moyens d'application concrets que peuvent utiliser les enseignants afin d'organiser la gestion du temps. Ces moyens seront choisis en fonction de la situation de chaque classe.

Instaurer des routines

Les principaux moments où l'utilisation des routines est avantageuse sont les suivants : l'entrée en classe le matin ou l'après-midi, la prise des présences, le retour des récréations, la préparation du matériel en vue d'une activité, la préparation d'un déplacement, la préparation des sacs d'école, le début et la fin des périodes au secondaire, l'entrée au gymnase.

Les routines sont des enchaînements d'actions qui se font quasi automatiquement et qui dégagent la mémoire de travail d'une personne, ce qui la rend ainsi plus efficace en lui permettant d'économiser temps et énergie⁴². Comme leur nom l'indique, ces activités s'effectuent sur une base régulière. L'utilisation de routines par l'enseignant augmente la prévisibilité des actions à accomplir à des moments stratégiques de la journée. Le fait de les amorcer rapidement réduit par ailleurs les interactions spontanées entre les élèves, sources possibles de conflits pour ceux qui présentent des difficultés de comportement. L'enseignant pourra en outre profiter des moments consacrés aux routines pour rencontrer certains élèves individuellement.

Les routines sécurisent les élèves, qui peuvent les réaliser d'une manière indépendante, sans l'intervention de l'enseignant. Tous les élèves bénéficieront au départ d'un enseignement plus directif des routines instaurées dans la classe pour s'acheminer ensuite graduellement vers une plus grande autonomie. Toutefois, certains élèves, notamment ceux qui présentent des difficultés de comportement, auront besoin d'un soutien plus grand pour faire l'apprentissage des routines : accompagnement, rappel visuel par des pictogrammes, rappel non verbal, etc.

Instaurer une procédure

Une procédure précise les consignes à suivre pour effectuer une activité d'apprentissage. En clarifiant de façon détaillée les attentes de l'enseignant, elle permet de rendre plus efficient le temps consacré à l'apprentissage ou à une activité, d'accroître l'autonomie des élèves et de développer chez eux un sentiment de sécurité. Pour les élèves qui présentent des difficultés de comportement, une procédure constitue un guide qui les aide à maintenir un comportement approprié. Lorsqu'il élabore une procédure, l'enseignant doit prendre en considération les huit aspects présentés ci-dessous.

- ✓ *La manière dont les élèves travaillent :*
 - en grand groupe;
 - en petit groupe;
 - entre amis;
 - individuellement.
- ✓ *La manière dont les élèves communiquent :*
 - par écrit;
 - en discutant entre eux;
 - en désignant une personne par équipe pour diriger les discussions;
 - en levant la main;
 - à tour de rôle.
- ✓ *La manière dont les élèves demandent de l'aide :*
 - en levant la main;
 - en utilisant un carton de couleur;
 - en s'adressant à un autre élève;
 - en écrivant leur nom au tableau.

42. Voir la note 38

- ✓ *L'endroit où les élèves travaillent :*
 - à leur bureau;
 - au bureau d'un pair;
 - à la table d'un centre d'activité;
 - en se déplaçant d'un endroit à l'autre.
- ✓ *Le matériel utilisé par les élèves :*
 - l'endroit où il est placé;
 - la manière dont il est distribué;
 - la manière dont il est ramassé.
- ✓ *La tâche que les élèves peuvent accomplir lorsque leur travail est terminé :*
 - lire un livre en silence;
 - amorcer une nouvelle tâche;
 - choisir une activité parmi plusieurs autres;
 - se rendre auprès d'un pair.
- ✓ *Les transitions d'une activité à l'autre :*
 - le type de signal qui marquera le début ou la fin de l'activité;
 - la façon de faire le rangement du matériel : individuellement ou collectivement;
 - le délai prévu avant d'aviser les élèves de la fin prochaine de l'activité.
- ✓ *Les transitions d'un endroit à un autre :*
 - La manière dont les élèves doivent se déplacer : se mettre en rang dans la classe, faire la file, respecter les places préalablement déterminées;
 - les attentes comportementales concernant les différents moments : avant le départ, pendant le déplacement et à l'arrivée;
 - La manière dont se fera l'accompagnement du groupe et la façon de s'assurer que les élèves resteront regroupés.

Exemple d'une procédure utilisée dans un centre d'apprentissage en mathématique⁴³

Au centre d'activité de mathématique

- Je respecte les consignes.
- Je parle à voix basse.
- Je reste avec mon groupe.
- Je respecte le nombre de places disponibles.
- J'attends mon tour pour utiliser le matériel.
- Je demande de l'aide à quelqu'un de mon groupe avant d'aller voir l'enseignant.

43. Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : une méthode appliquée à l'échelle de la classe. Alberta Education, direction de l'éducation française, Canada, Alberta, 2008, p. 27-28, [En ligne], <http://education.alberta.ca/media/1054272/renforcerclasse.pdf>.

4.3.3 La gestion du matériel

Le matériel est constitué de tout ce dont l'élève a besoin pour réaliser les activités d'apprentissage dans la classe. Cela inclut son matériel personnel et le matériel pédagogique mis à sa disposition. Une organisation appropriée du matériel (par exemple, le matériel sera mis en ordre, bien identifié, présenté à l'occasion de l'activité seulement et en quantité suffisante pour chaque table afin de limiter les déplacements) en assure le respect et la pérennité tout en évitant une certaine perte de temps en classe. L'enseignant peut recourir à différentes stratégies pour organiser le matériel pédagogique : le regrouper selon sa nature, désigner un responsable pour sa distribution et prévoir un bac pour la remise des travaux, par exemple. Il lui faudra aussi prêter attention aux élèves qui présentent des difficultés de comportement, ceux-ci pouvant avoir besoin d'un encadrement plus grand dans la gestion de leur matériel. L'utilisation d'un agenda pour consigner les devoirs, l'utilisation d'aide-mémoire ainsi que l'envoi de notes aux parents sont des exemples de moyens qui peuvent leur faciliter la tâche. Pour amener les élèves à acquérir graduellement une plus grande autonomie en ce domaine, le plan de travail peut inclure des séances pour lesquelles le matériel nécessaire à la réalisation de chacune des activités est indiqué.

L'annexe 4 présente des moyens que peuvent utiliser les enseignants afin de faciliter la gestion du matériel. Ces moyens seront choisis en fonction de la situation de chaque classe. L'annexe 5 regroupe des exemples de la façon dont certains objets peuvent être utilisés pour faciliter la gestion de classe.

4.4 Les interventions en vue de la gestion des comportements par des actions éducatives

Pour qu'une gestion de classe soit efficace, l'enseignant doit être proactif dans la mise en place de mesures concernant non seulement les apprentissages, mais aussi la gestion des comportements des élèves. Au même titre qu'il utilise une pédagogie différenciée, il doit donc planifier des interventions d'ordre comportemental différenciées dans la classe.

4.4.1 Les systèmes d'émulation

Les systèmes d'émulation sont largement utilisés, mais ils ne sont pas considérés comme des outils de gestion de classe et ils doivent être implantés à travers d'autres moyens permettant la gestion de la classe. À noter que les systèmes d'émulation donnent peu de résultats. En effet, les élèves chez qui l'on souhaite une amélioration comportementale sont ceux qui se trouvent le plus souvent privés des privilèges associés aux systèmes d'émulation, tandis que les élèves qui répondent le mieux aux attentes sont ceux qui, de toute façon, auraient présenté les comportements recherchés. De tels systèmes n'encouragent pas le développement de l'autonomie, les élèves ayant alors l'impression d'avoir peu de maîtrise sur leur environnement. En outre, ces systèmes n'ont qu'une faible incidence sur l'apprentissage de nouveaux comportements et sur leur généralisation. Ils peuvent même entraîner une détérioration du comportement chez certains élèves. On pourra cependant en augmenter l'efficacité en respectant rigoureusement, au moment de leur élaboration, les étapes présentées au tableau 7.

Tableau 7 Les étapes à suivre pour mettre en place un système d'émulation ⁴⁴

- Définir l'objectif poursuivi
- Déterminer les personnes à qui le système est destiné et le moment où il sera mis en place
- Préciser les situations et les comportements visés
- Préciser la durée de l'intervention
- Établir le fonctionnement du système (l'importance relative des comportements, les privilèges et les renforçateurs, le mode de distribution)
- Planifier le couplage des renforçateurs
- Planifier l'élimination du système d'émulation

D'autres moyens efficaces et simples d'utilisation peuvent être employés pour réduire les difficultés de comportement. Il s'agit essentiellement de la mise en place de règles de classe et du recours à des interventions destinées à orienter les élèves vers les apprentissages scolaires.

4.4.2 Les règles de classe

Les règles de classe décrivent les comportements qui sont attendus des élèves pour assurer un niveau optimal de fonctionnement des activités d'apprentissage et le développement de bonnes relations dans la classe même. Elles procurent aux élèves un sentiment de sécurité parce qu'elles rendent prévisible la gestion des comportements.

Dans les classes où les règles et la procédure sont efficacement établies, le nombre de comportements dérangeants est de 28 p. 100 inférieur à celui des autres classes⁴⁵. Pour être efficaces, les règles doivent cependant tenir compte d'un certain nombre de facteurs. Ces derniers sont présentés au tableau 8.

44. Voir la note 41

45. Voir la note 39

Tableau 8 Les facteurs à considérer pour assurer l'efficacité des règles de classe

- Âge des élèves
- Nombre d'élèves
- Matière enseignée
- Nombre d'heures passées avec le groupe
- Capacité des élèves à maîtriser leur comportement
- Milieu socioculturel des élèves
- Valeurs professionnelles et personnelles de l'enseignant
- Valeurs et attentes des collègues de l'équipe-cycle et de la direction de l'école
- Différences qui existent entre les élèves dans leur compréhension des règles et dans leur capacité à les apprendre
- Composition de la classe

Comme pour l'établissement du code de conduite de l'école, cinq étapes sont à prévoir au moment de l'élaboration des règles de la classe : la conception, l'enseignement, la diffusion, l'application et la régulation.

La conception des règles

La participation des élèves à l'élaboration des règles joue un rôle fort important dans leur engagement et leur adhésion à l'occasion de leur mise en application, puisqu'elle accroît leur sentiment de responsabilité à l'égard de ces règles, qu'ils auront contribué à choisir. Par ailleurs, les règles doivent prendre en considération les besoins de l'ensemble des élèves et l'enseignant doit se réserver la possibilité de les modifier en cours d'année selon l'évolution du groupe.

Au moment de rédiger les règles de la classe, l'enseignant doit conserver à l'esprit un certain nombre de principes qui permettront d'en assurer la signifiante pour les élèves et en faciliteront l'application. Ces principes sont présentés au tableau 9.

Tableau 9 Les principes à respecter dans la conception des règles

- Prévoir peu de règles (quatre ou cinq)
- Aborder les thèmes suivants : la tâche, le respect de soi et des autres, le respect de l'environnement et la procédure
- Énoncer le comportement attendu à l'indicatif présent
- Formuler les règles à l'aide de termes positifs qui décrivent le comportement attendu
- Éviter l'emploi d'adverbes (ex. : « silencieusement »)
- Employer le pronom « je » en début de phrase
- Rédiger des phrases courtes
- S'assurer que les règles sont raisonnables et qu'elles tiennent compte de la capacité des élèves à les respecter
- S'assurer que les règles sont connues des élèves et des parents
- Prévoir des mesures d'enseignement
- Prévoir la régulation des règles et l'évaluation des résultats, afin de juger de leur efficacité et de la pertinence de les conserver

L'enseignement des règles

L'enseignement de chacune des règles est une étape essentielle si l'on veut améliorer la gestion des comportements en classe. Un échange avec les élèves portant sur leurs expériences antérieures en ce qui a trait à l'enseignement et à l'application des règles orientera l'enseignant quant aux notions sur lesquelles il devra mettre l'accent. Il choisira ensuite le moyen qui lui paraîtra le plus approprié pour leur enseigner ces règles. Il pourra, par exemple, les inviter à travailler en équipe et à produire un texte ou un dessin décrivant des façons de respecter les règles. Pour leur part, les élèves qui présentent des difficultés de comportement peuvent avoir besoin d'un enseignement plus explicite et plus fréquent des règles, même lorsqu'elles étaient en vigueur dans les classes précédentes. Les mesures d'aide et d'encouragement les soutiendront dans l'apprentissage et le maintien des comportements désirés. Au primaire, un pictogramme agissant comme aide-mémoire pourra être placé sur le bureau de l'élève pour lui rappeler les règles, alors qu'au secondaire on proposera à l'élève une feuille d'autoévaluation pour l'aider à suivre ses progrès. Enfin, l'enseignant devra rappeler les règles sur une base régulière et au retour d'un congé scolaire.

Voici des exemples de moyens utilisés pour enseigner les règles : des cartes pour jouer au Bingo sur lesquelles les règles et la procédure sont inscrites, des jeux de rôle réalisés en classe.

La diffusion des règles

Dans la classe, les affiches sur lesquelles figurent les règles agissent comme des cartes routières pédagogiques et comportementales pour les élèves. En s’y référant régulièrement, l’enseignant s’assure que les élèves les connaissent en même temps qu’il affirme la légitimité et l’utilité de ce moyen d’encadrement. Par ailleurs, les parents doivent être au fait des attentes comportementales instaurées dans la classe. Ils peuvent en être informés par divers moyens : l’agenda, le portail de l’école, une rencontre au début de l’année scolaire, etc. Si l’on choisit de faire participer les élèves à la diffusion des règles aux parents, on augmente les chances qu’ils les comprennent et y adhèrent au moment où elles seront appliquées en classe.

Quelques élèves viennent présenter les règles lors de la première rencontre des parents au début de l’année scolaire. Au secondaire, cette présentation se fait à l’aide de bandes dessinées réalisées par l’ensemble des élèves de la classe et portant sur les différents moyens de respecter les règles.

L’application des règles

Il est essentiel que l’enseignant remarque et souligne la bonne conduite des élèves, qui pourront ainsi constater qu’au quotidien il y a plus d’avantages à respecter les règles qu’à les enfreindre. Il est intéressant aussi de faire participer l’ensemble des élèves à l’application des règles en les invitant à s’encourager et à s’entraider mutuellement à adopter des comportements positifs. D’autre part, les conséquences liées à un manquement aux règles doivent avoir une fonction éducative et viser une meilleure compréhension par l’élève de ce qui lui est demandé de même que l’apprentissage de comportements plus appropriés. Comme les règles sont directement associées au manquement observé, les conséquences ont avantage à être appliquées rapidement et à être proportionnelles à sa gravité. Elles doivent prévoir l’enseignement d’un comportement de remplacement, être accompagnées de mesures d’aide, comme la réparation et le rétablissement, et être soutenues par une mesure d’encouragement. Avant d’appliquer une conséquence, l’enseignant doit s’assurer qu’elle est connue de l’élève. Il doit aussi la lui annoncer en privé, sur un ton neutre et calme.

La constance et la cohérence dans l’application des règles sont des principes directeurs qui soutiennent leur viabilité dans la classe. Lorsqu’elles sont accompagnées de mesures d’aide adaptées aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés de comportement, les règles deviennent pour ceux-ci des occasions d’apprentissage.

La régulation des règles

La régulation des règles permet d’évaluer la nécessité de maintenir, de modifier ou d’abolir une règle. Elle peut se faire à l’aide de questionnaires et de fiches d’observation. Les besoins de l’ensemble du groupe doivent alors être considérés. Ici encore, il est utile de faire participer les élèves à l’opération – en recourant, par exemple, à un questionnement collectif – pour s’assurer de l’adhésion de chacun aux modifications apportées.

4.4.3 Les interventions orientant l'élève vers ses apprentissages

Des manifestations d'indiscipline peuvent perturber le fonctionnement des activités d'apprentissage, raison d'être de la présence des élèves en classe. Ces comportements peuvent prendre différentes formes : un manque de respect envers un pair, une perte de temps, une utilisation inappropriée du matériel, etc. L'enseignant doit disposer d'une gamme variée d'interventions parmi lesquelles choisir lorsqu'une telle situation se présente. Il s'appuiera sur la connaissance qu'il a de ses élèves et sur sa relation avec eux pour déterminer l'intervention qui sera la plus appropriée.

Les interventions à privilégier pour prévenir ou faire cesser un comportement d'indiscipline peuvent se regrouper en quatre catégories : les mesures d'encouragement, les interventions non verbales, les interventions verbales et les demandes⁴⁶. Le recours à ces interventions, dans cet ordre, peut faciliter la gestion des comportements perturbateurs en classe. Il est recommandé d'observer un rapport de trois interventions positives pour chaque intervention négative.

Dans tous les cas, l'intervention privilégiée sera la plus discrète, elle perturbera le moins possible le déroulement de l'activité en cours et orientera l'élève vers la tâche demandée.

Les mesures d'encouragement

L'enseignant peut choisir entre plusieurs types de mesures d'encouragement : les encouragements et les félicitations, le renforcement positif ou les récompenses. Lorsqu'il a recours à l'une de ces mesures à l'égard d'un élève, cela laisse entendre qu'il croit en sa capacité de réussir, ce qui agit comme un stimulant sur sa motivation.

Les encouragements et les félicitations

L'enseignant peut offrir des encouragements à l'élève pendant la réalisation d'une tâche ou en présence d'un comportement adapté, lui signifiant ainsi qu'il reconnaît son effort. Les félicitations, quant à elles, sont utilisées après la réalisation d'une tâche pour renseigner l'élève sur la qualité de son travail ou de son comportement. Les encouragements et les félicitations devraient être offerts dans le contexte le plus naturel possible et non dans le contexte d'un système d'émulation.

Le renforcement positif

Il est démontré que l'on doit mettre l'accent sur les comportements appropriés plutôt que sur les comportements inappropriés et fournir des rétroactions positives après un comportement adapté. Les renforçateurs, qui sont considérés comme des conséquences positives, peuvent être utilisés en ce sens pour susciter ou maintenir un comportement. Toutefois, le type de renforçateur doit être choisi en fonction de l'âge de l'élève et de sa capacité à adopter le comportement souhaité.

46. *Ibid.*, p. 147-148.

Quatre catégories de renforçateurs peuvent être utilisées :

- les *renforçateurs tangibles* : les autocollants, les certificats, etc.;
- les *renforçateurs sociaux* : la permission de s'asseoir près d'un ami, d'accueillir les élèves avec l'enseignant le matin, etc.;
- les *renforçateurs par des activités offertes en classe* : l'autorisation d'utiliser l'ordinateur, la permission d'écouter de la musique, etc.;
- les *renforçateurs par des activités hors classe* : l'autorisation d'aller transmettre un message, la permission d'aller à la bibliothèque, le droit d'aider le personnel de la cafétéria, etc.

L'utilisation des renforçateurs peut être planifiée ou, à l'occasion, improvisée selon la situation des élèves. Certaines conditions, présentées dans le tableau 10, doivent être respectées si l'on veut en optimiser l'impact chez les élèves.

Tableau 10 Les conditions d'efficacité du renforcement selon Brophy⁴⁷

Le renforcement :

- est offert en fonction des progrès ou des efforts;
- permet aux élèves de prendre conscience de leurs progrès;
- est associé à la réalisation de la tâche;
- est offert après le déploiement d'efforts, à l'occasion d'une tâche considérée comme difficile;
- est spontané;
- est offert après l'adoption du comportement attendu;
- récompense l'atteinte d'un objectif précis;
- met l'accent sur les apprentissages faits;
- informe les élèves sur la valeur de ce qu'ils ont accompli ou sur leur compétence;
- recentre les élèves sur leurs comportements;
- met l'accent sur les comportements;
- permet d'attribuer le succès à des facteurs internes (efforts, compétences).

À cela s'ajoutent certains principes à respecter dans la façon d'utiliser les renforçateurs :

- commencer en offrant fréquemment à l'élève un petit renforçateur, puis espacer graduellement les rétroactions;
- offrir le renforçateur le plus rapidement possible après l'apparition du comportement souhaité et décrire ce comportement (par exemple : « Tu es bon pour résoudre un problème quand... »);
- employer des renforçateurs que l'élève a contribué à choisir et qui ont un sens pour lui;
- utiliser différents types de renforçateurs afin de maintenir l'intérêt de l'élève. Lorsque l'emploi de renforçateurs du type extrinsèque (renforçateurs tangibles) est favorisé, compte tenu du besoin de l'élève et de son niveau de maturité, la gradation vers des renforçateurs du type intrinsèque (renforçateurs sociaux) doit être planifiée;
- combiner les renforçateurs tangibles et sociaux de façon à augmenter l'efficacité des uns et des autres;
- utiliser différents types de renforçateurs.

Outre l'emploi des différents types de renforçateurs mentionnés ici, il est essentiel de faire prendre conscience aux élèves de toute la gamme de ceux qu'ils obtiennent quotidiennement d'une manière naturelle et logique lorsqu'ils adoptent des comportements appropriés.

47. Voir la note 41.

Les récompenses peuvent également être utilisées pour faire du renforcement positif. Leur objectif doit cependant être de faire plaisir aux élèves et de créer ainsi un bon climat d'apprentissage plutôt que de les obliger à réaliser des tâches scolaires. Elles peuvent être offertes spontanément après la réalisation d'un travail collectif ou pour souligner la contribution de l'ensemble des élèves à l'effort nécessaire pour relever un défi comportemental en vue de l'atteinte d'un meilleur fonctionnement dans la classe.

Les interventions non verbales

Les interventions non verbales sont celles que l'enseignant emploie d'abord. Il doit le faire discrètement, auprès de l'élève ou des élèves visés, de façon à éviter de perturber l'activité d'apprentissage en cours. On trouvera ci-dessous une liste des principales interventions non verbales parmi lesquelles l'enseignant peut choisir selon la situation.

À noter que 40 p. 100 des dérangements qui surviennent en classe peuvent être bien gérés à l'aide de réactions non verbales de l'enseignant (Shrigley 1995).

Indicateur d'attention	Utiliser un signe reconnu par l'ensemble des élèves pour signifier que leur attention est sollicitée immédiatement.
Code non verbal	Employer un code non verbal (signe quelconque) ayant préalablement fait l'objet d'une entente avec l'élève pour lui rappeler la tâche.
Regard	Communiquer son accord ou sa désapprobation à l'élève par l'expression de son regard.
Proximité	Se rendre près de l'élève afin de manifester physiquement sa présence et lui faire sentir son soutien au besoin.
Contrôle par le toucher	Toucher l'élève délicatement, à l'épaule ou sur la main par exemple, pour lui rappeler la tâche.
Ignorance intentionnelle	Ignorer volontairement un comportement destiné à attirer l'attention de l'enseignant. Ignoré, ce comportement ne risque pas d'être imité par d'autres élèves. À noter que c'est le comportement perturbateur qui est ignoré et non l'élève (par exemple, l'enseignant ne relève pas le fait qu'un élève dessine sur sa feuille tout en le regardant donner des consignes de travail).
Rétroaction constructive	Reconnaître par un signe non verbal la manifestation du comportement adapté d'un élève ou du groupe (par exemple, faire un signe de la main, écrire ou dessiner un message au tableau).
Message discret	En se déplaçant, déposer un petit carton préparé à l'avance signifiant à l'élève ce qui lui est demandé (ex. : « Continue ce bon travail »; « Les yeux sur ton travail »; « C'est le temps de commencer à travailler »).

Allées et venues dans la classe	Se déplacer dans la classe ou dans le gymnase lorsque les élèves travaillent ou durant des explications, ce qui renforce la surveillance et maintient l'attention des élèves.
Restructuration	Délaisser une activité qui ne convient plus à l'ensemble du groupe et lui en substituer une autre qui répond mieux aux besoins des élèves.
Limitation de l'espace et du matériel	Limiter l'accès à un espace ou à certains objets lorsque l'élève manifeste des difficultés en ce qui a trait à leur utilisation ou à leur organisation.
Distribution sélective de l'attention	Manifester de l'intérêt pour les comportements appropriés et éviter d'accorder de l'attention aux comportements inappropriés (par exemple, accorder de l'attention aux élèves qui ont levé la main et ignorer ceux qui parlent sans en avoir reçu l'autorisation).

Les interventions verbales

Les interventions verbales doivent être utilisées lorsque les interventions non verbales n'ont pas permis de modifier le comportement perturbateur d'un élève. Elles doivent s'adresser directement à l'élève et être faites de façon discrète et non devant l'ensemble du groupe. On trouvera ci-dessous une liste des principales interventions verbales parmi lesquelles l'enseignant peut choisir selon la situation.

Appel direct	Nommer l'élève en faisant appel à une entente préalablement établie avec lui (ex. : « Joël, tu sais que nous avons conclu un accord »). L'appel direct doit être utilisé de manière à ne pas déranger le groupe ni entraîner une réplique de la part de l'élève.
Rappel verbal	Rappeler la consigne afin d'orienter l'élève sur l'exécution de la tâche demandée.
Rétroaction constructive	Reconnaître, par un commentaire verbal, un comportement adapté d'un élève ou du groupe.
Aide opportune	Aider un élève à réaliser sa tâche lorsqu'on anticipe qu'il fera face à une difficulté, de façon à lui éviter une frustration inutile.
Reformulation	Interpréter, dans ses propres mots, ce que l'élève tente d'exprimer par des paroles ou un comportement inappropriés.
Timbre de voix	Parler à voix basse de manière à obtenir l'attention.
Demande de rétroaction	Demander aux élèves, après la réalisation d'une activité, d'évaluer leur niveau d'appréciation de cette activité.

Les demandes

L'enseignant aura recours aux demandes lorsque le comportement perturbateur de l'élève persiste malgré les interventions non verbales et verbales à son endroit. Elles doivent s'adresser directement à l'élève qui manifeste un comportement perturbateur et être faites de façon discrète et non devant l'ensemble du groupe. On trouvera ci-dessous une liste des principaux types de demandes et quelques conseils sur la façon de les formuler ou de les utiliser.

Directive ALPHA	Formuler les directives de manière précise et directe, en en énonçant une seule à la fois. Allouer plus ou moins 5 secondes à l'élève pour répondre à la demande. S'assurer de capter son regard, de l'appeler par son prénom, d'utiliser un ton de voix neutre et ferme, d'employer un vocabulaire qui lui est adapté (ex. : « Jean, dépose ton crayon »).
Demande SMART	Faire une demande spécifique, mesurable, correspondant à une action positive, réaliste et limitée dans le temps. Nommer l'élève, lui dire ce que l'on observe, lui demander le comportement désiré et lui donner un temps pour exécuter la demande (ex. : « Léon, je vois que tu utilises mal tes ciseaux, c'est dangereux »; « Dépose-les sur la table d'ici 5 secondes »).
Demande simple	Formuler deux demandes simples et faciles à exécuter pour l'élève avant de faire une demande concernant une modification de son comportement (ex. : « Maxime me prêterais-tu ta gomme à effacer? Merci »; « Maxime est-ce que je peux utiliser ton crayon marqueur un instant? Merci »; « Maxime, commence ta correction. Merci »).
Répétition du rappel verbal	Rappeler la consigne afin de réorienter l'élève vers son exécution. (ex. : « Marie, je t'ai demandé de revenir à ta place »).

Enfin, pour toutes les demandes pédagogiques ou comportementales adressées aux élèves, l'enseignant doit leur laisser un temps de réponse approprié. Cet aspect est particulièrement important lorsqu'il s'agit d'élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de comportement.

4.5 Des éléments essentiels à une communication efficace

Différents moyens de communication peuvent agir comme leviers pour optimiser les interventions de l'enseignant. Ils permettent de faciliter ses échanges avec l'ensemble des personnes qui peuvent lui apporter un éclairage nouveau sur la situation des élèves de sa classe, particulièrement ceux qui présentent des difficultés de comportement.

4.5.1 La consignation des informations

L'enseignant accomplit plusieurs actions au quotidien en vue de soutenir les élèves qui présentent des difficultés de comportement. Aussi, il est important de noter certaines informations en vue d'orienter de futures interventions. Les travaux et des devoirs non remis ou en retard ainsi que les manquements au code de conduite de l'école font partie des éléments à consigner. Il en va de même pour les observations positives, comme la présence

de comportements adaptés, qu'il est tout aussi important de noter afin de circonscrire aussi les capacités de l'élève. Lorsque l'enseignant planifie des interventions en vue d'atteindre un objectif comportemental avec un élève, les mesures d'aide, les mesures d'encouragement et les résultats obtenus doivent également être rigoureusement consignés. Le registre des appels téléphoniques et des rencontres avec les parents, les communications avec les spécialistes et les personnes-ressources de l'extérieur de l'école, tout comme les rencontres de consultation auprès du personnel des services éducatifs complémentaires, font aussi partie des informations importantes à conserver. Toutes ces données pourront être utilisées au moment de mettre en place une stratégie de soutien plus personnalisée pour l'élève qui en a besoin, par exemple dans le contexte de la démarche du plan d'intervention.

4.5.2 La collaboration parentale

La collaboration parentale est un soutien précieux pour l'enseignant au moment d'appliquer des mesures d'encadrement dans la classe, tant au primaire qu'au secondaire. Aussi doit-il bien préparer ses rencontres avec les parents, qu'il s'agisse de rencontres individuelles ou collectives. L'annexe 8 présente un modèle pour la préparation d'une rencontre enseignant-parents.

La première rencontre collective avec les parents doit être préparée avec soin. Elle doit présenter l'essentiel du fonctionnement de la classe, se dérouler dans un climat reflétant la dynamique de la classe et encourager la participation des parents, qui peuvent être invités à faire connaître le type de contribution qu'ils pourraient apporter à la classe. L'enseignant peut offrir à ses élèves de participer à la préparation comme à la réalisation de cette soirée⁴⁸.

Afin de s'assurer de communiquer personnellement avec tous les parents des élèves de la classe, l'enseignant peut, chaque jour, choisir au hasard le nom d'un élève et inscrire un message positif dans son agenda. Il procédera ainsi jusqu'à ce que tous les noms aient été choisis et il pourra recommencer ensuite. Lorsqu'il établit une bonne relation avec les parents d'un élève, il lui est plus facile de leur communiquer des informations touchant un comportement inapproprié chez leur enfant. L'enseignant doit cependant éviter de faire porter le message par l'élève lui-même en l'écrivant dans son agenda : il devra plutôt informer les parents qu'un appel de leur part serait apprécié. Il arrive souvent aussi que l'enseignant soit la première personne à qui les parents se confient lorsqu'ils vivent des difficultés avec leur enfant à la maison. L'enseignant peut alors leur faire connaître les ressources à leur disposition à l'école ou dans le réseau de la santé et des services sociaux de leur territoire.

48. Consulter le site suivant, [En ligne], www.Acti-jeunes.qc.ca.

Plusieurs stratégies peuvent contribuer efficacement à créer un lien entre la maison et la classe : téléphoner aux parents au cours de la première semaine d'école pour se présenter et leur faire part du plaisir que l'on a à accueillir leur enfant dans sa classe ou laisser un message en ce sens sur leur répondeur téléphonique; écrire un court message positif dans l'agenda de l'élève ; noter une qualité perçue chez l'élève et la communiquer aux parents par l'entremise du portail de l'école.

4.5.3 La consultation

Bien que l'enseignant soit le premier responsable de la gestion de sa classe, il peut solliciter la collaboration d'autres personnes de l'école afin de rendre ses interventions plus efficaces. Ainsi, il aura intérêt à recueillir auprès de ses collègues des informations relatives aux interventions qu'ils ont réalisées auprès d'un élève. Il pourra alors tirer profit des pistes d'intervention ayant fait leurs preuves et éviter celles dont les résultats ont été moins concluants, ce qui ne peut qu'être bon pour l'élève et pour le climat de la classe.

L'enseignant peut aussi consulter la direction d'école et le personnel des services éducatifs complémentaires de l'école en vue d'apporter des améliorations à sa gestion de classe ou de mieux cibler ses interventions. Il peut également avoir recours aux partenaires du réseau de la santé et des services sociaux lorsqu'il lui faut davantage personnaliser ses interventions auprès d'un élève.

À l'occasion des rencontres de l'équipe-école, le directeur de l'établissement peut prévoir des périodes d'échange. Les enseignants pourront partager leurs expériences et discuter, à partir de capsules éducatives, des différentes stratégies de gestion de classe ainsi que des mesures d'aide et d'encouragement utilisées auprès des élèves. Une visite des classes où les enseignants présentent à leurs collègues les systèmes de motivation et d'encadrement qu'ils ont mis en place peut également être réalisée durant ces moments d'échange.

5 Des pistes d'action à privilégier

Lorsque les difficultés de comportement d'un ou de plusieurs élèves persistent malgré l'application de mesures d'intervention universelle à l'échelle de l'école, il est judicieux de recourir à des interventions ciblées. L'enseignant continuera d'appliquer les mesures d'intervention universelle qui soutiennent sa gestion de classe. Toutefois, devant la fréquence, l'intensité, la durée et la constance des comportements perturbateurs de certains élèves, il devra travailler de concert avec d'autres personnes pour déterminer les interventions plus personnalisées à mettre en place auprès de ces élèves.

L'enseignant demandera d'abord l'aide de la direction de l'école et du personnel des services éducatifs complémentaires afin d'examiner en leur compagnie les pistes de solution possibles. Il sollicitera également une plus grande collaboration de la part des parents de l'élève. Il pourra aussi recourir au besoin à des services extérieurs à l'école. Si la situation de l'élève l'exige, la concertation entre ces acteurs, essentielle à la mise en œuvre d'interventions efficaces, permettra de concevoir à son intention un plan d'intervention ou un plan de service individualisé intersectoriel.

Le présent chapitre débute par un bref rappel de la perspective éducative qui doit guider le choix et l'application des mesures d'aide et soutenir l'intervention. Y sont ensuite présentées des pistes d'action à privilégier, dont une démarche de résolution de problèmes à l'échelle de l'école, ainsi que des moyens d'encadrement éducatif auxquels les enseignants et les autres acteurs scolaires peuvent avoir recours dans diverses situations.

5.1 Adopter une perspective éducative

L'école est un milieu d'éducation, aussi les décisions qui sont prises au sujet des élèves qui ont des difficultés de comportement et les interventions qui leur sont destinées doivent-elles toujours revêtir un caractère éducatif. En ce sens, les acteurs visés doivent pouvoir appuyer leur jugement professionnel sur des pratiques éprouvées, porteuses de résultats efficaces. La connaissance de ces pratiques les aidera notamment à dépersonnaliser leurs interventions en mettant une distance entre le comportement perturbateur de l'élève et l'émotion que ce comportement fait naître chez eux. Ils augmenteront ainsi la probabilité que leurs choix d'interventions soient cohérents, justes et adaptés aux besoins de l'élève.

Les interventions doivent avoir pour objet la responsabilisation et l'autonomie de l'élève et le vocabulaire employé doit avoir un caractère positif, de façon à l'encourager sur la bonne voie plutôt que de mettre l'accent sur ses manquements. De plus, la recherche dans le domaine de l'éducation révèle que les réprimandes sévères entraînent chez les élèves des comportements agressifs et anxieux et qu'elles diminuent leur intérêt à apprendre⁴⁹. Il faut en tenir compte au moment d'appliquer des conséquences éducatives. Celles-ci doivent être prévisibles, avoir un lien direct avec le comportement à corriger et être proportionnelles à la responsabilité de l'élève et à la gravité du geste fait.

49. Voir la note 21, p. 306.

On observe parfois chez les élèves qui présentent des difficultés ou un trouble du comportement la coexistence de plus d'une problématique et la présence de facteurs de risque se rattachant à d'autres troubles (trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble de l'opposition, troubles anxieux, dépression, etc.). Les difficultés et les troubles du comportement peuvent également masquer un problème de santé mentale ou un trouble d'apprentissage important. Il faut donc considérer l'ensemble de la situation pour adopter l'intervention la plus appropriée pour l'élève. Il n'est pas nécessaire que l'enseignant possède une connaissance approfondie de chacun de ces troubles, mais une sensibilisation à ces troubles et une information pratique sur les interventions appropriées pourront lui être très utiles. Le personnel des services éducatifs complémentaires lui sera d'un précieux secours dans ce domaine.

5.2 Appliquer des moyens d'encadrement éducatif

Les moyens d'encadrement éducatif permettent à l'enseignant et à l'ensemble du personnel scolaire de remplir une des missions de l'école, soit de socialiser les élèves. Ainsi, la gestion des comportements favorise l'apprentissage de nouvelles habiletés sociales et contribue à aider les élèves qui présentent des difficultés de comportement à mieux s'intégrer dans la classe.

5.2.1 L'apprentissage de nouvelles habiletés

La compétence sociale

La compétence sociale peut se définir comme la capacité d'adapter ses comportements aux exigences d'une intégration harmonieuse dans un groupe, et ce, en mettant à profit ses habiletés sur le plan cognitif comme sur le plan affectif. Plusieurs moyens s'offrent à l'enseignant pour aider les élèves à développer cette compétence. Ainsi, des pratiques pédagogiques telles que le **tutorat**, l'apprentissage coopératif et la pédagogie par projets se prêtent bien à cet apprentissage. L'établissement de règles de classe claires qui soutiennent la responsabilisation des élèves, le respect de chacun, le renforcement de comportements positifs et le recours à des conséquences logiques et éducatives sont d'autres façons d'amener les élèves à développer et à exercer leur compétence sociale⁵⁰.

50. Voir la note 37.

Les parents ont aussi un rôle à jouer pour aider à développer la compétence sociale de leur enfant lorsqu'il présente des difficultés de comportement. Ils pourront être soutenus en cela par les acteurs scolaires ou par les partenaires du réseau de la santé et des services sociaux, qui les guideront dans le choix des mesures à prendre et des attitudes à adopter dans la famille. En voici quelques exemples :

- avoir des attentes et des standards élevés à l'égard du comportement de leur enfant;
- expliquer les raisons pour lesquelles certains comportements sont acceptables et d'autres non;
- renforcer les règles de conduite et les appliquer avec constance et cohérence;
- appliquer des conséquences éducatives;
- faire preuve d'empathie à l'égard de leur enfant;
- inclure leur enfant dans toute prise de décision le concernant;
- fournir à leur enfant des occasions d'exercer une certaine indépendance d'une façon appropriée à son âge.

Pour développer la compétence sociale d'un élève et optimiser les résultats des interventions faites en ce sens, l'engagement actif de l'élève lui-même est essentielle, de même que celui des membres du personnel scolaire, des parents et, si besoin est, des partenaires des services sociaux et des organismes communautaires. Il est également recommandé d'opter pour une intervention multimodale, portant sur l'élève et son milieu, et d'utiliser les pairs comme agents de changement⁵¹.

Les habiletés sociales

Pour la majorité des élèves qui présentent des difficultés de comportement, il est essentiel de prévoir le développement d'habiletés sociales, puisque cela contribue fortement à la compétence sociale. En augmentant leur répertoire de ces habiletés, plusieurs d'entre eux parviendront en effet à une meilleure adaptation sociale dans leur environnement.

Les programmes d'enseignement des habiletés sociales font partie d'une saine gestion de classe. Ils peuvent donc être mis en place par l'enseignant dès le début de l'année scolaire et adaptés ensuite, par l'enseignant lui-même ou par un membre des services éducatifs complémentaires, pour mieux répondre aux besoins particuliers de certains élèves. Ces programmes permettront à l'enseignant de fournir aux élèves de nombreuses occasions d'interagir et de coopérer, et de planifier des séquences pour l'enseignement⁵², la mise en pratique, le maintien et la généralisation de différentes habiletés sociales⁵³. Il devra par ailleurs évaluer si l'élève présente un déficit relativement à la connaissance de l'habileté, à sa mise en pratique ou à sa généralisation. Ses interventions tiendront compte des besoins de chaque élève et porteront sur le renforcement au quotidien et dans le contexte naturel

51. F. BOWEN et autres (2001), cités dans Line MASSÉ, Nadia DESBIENS, et Catherine LANARIS, *Les troubles du comportement à l'école*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006, p. 214.

52. Voir la note 51 p. 219.

53. Voir la note 51 p. 214.

des élèves des habiletés visées. Le tableau 11 présente les différents éléments à considérer pour chacune des séquences.

Tableau 11 Les éléments à considérer au moment de la planification d'activités impliquant l'acquisition d'habiletés sociales ⁵⁴		
Enseignement	Mise en pratique	Maintien et généralisation
<ul style="list-style-type: none"> – Décrire le comportement inapproprié – Préciser les raisons justifiant le changement de comportement – Décrire le comportement approprié – Nommer les gestes prosociaux – Décrire les composantes du comportement attendu – Faire du modelage – Discuter avec les élèves <p><i>Par exemple, un petit groupe d'élèves reçoit l'enseignement d'habiletés sociales relevant de la gestion des conflits.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliser le jeu de rôle à partir de mises en situation – Utiliser le jeu coopératif en vue de la mise en pratique des habiletés sociales – Fournir des rétroactions positives sur les comportements adaptés – Recourir à différents modes de renforcement <p><i>Par exemple, un élève s'exerce pour acquérir l'habileté de demander de l'aide à un adulte pendant la récréation et les enseignants l'encouragent lorsqu'il utilise cette stratégie</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – Voir à la mise en pratique des habiletés sociales dans un contexte naturel – Voir à la mise en pratique des habiletés sociales dans des contextes variés – Collaborer avec les autres intervenants et les parents – Évaluer les résultats et réguler l'apprentissage <p><i>Par exemple, un élève applique ses stratégies qui l'aident à rester calme dans une situation de conflit pendant son cours de musique. Il est encouragé par le spécialiste qui connaît les moyens mis à sa disposition.</i></p>

54. *Ibid.*, p. 219-222.

On peut classer les habiletés sociales en cinq niveaux, selon leur degré de complexité et leur degré de développement chez l'élève⁵⁵. Cette classification aidera l'enseignant à déterminer le niveau auquel se situe un élève qui présente des difficultés de comportement afin de mettre en place les mesures d'enseignement les plus adaptées à ses besoins.

Niveau 1 :	Habiletés liées à la communication (par exemple, l'élève est capable d'écouter et de poser des questions).
Niveau 2 :	Habiletés liées à la gestion des émotions (par exemple, l'élève est capable de contrôler son impulsivité).
Niveau 3 :	Habiletés liées à l'engagement dans des tâches de collaboration et de coopération (par exemple, l'élève est capable de reconnaître les besoins des autres).
Niveau 4 :	Habiletés liées à la capacité de trouver des solutions de rechange à la violence dans les situations conflictuelles ou potentiellement conflictuelles (par exemple, l'élève est capable de demander de l'aide à un pair ou à un adulte pour régler pacifiquement un conflit).
Niveau 5 :	Habiletés liées à l'affirmation de soi et à la gestion de la pression des pairs (par exemple, l'élève est capable de refuser l'influence négative de certains pairs).

Certains programmes semblent mieux adaptés aux filles, alors que d'autres conviennent davantage aux garçons. Ainsi, les programmes qui portent sur le développement de compétences affectives donnent des résultats plus probants chez les filles, dont ils contribuent à augmenter l'affirmation de soi et la capacité d'adaptation scolaire. Les programmes ayant pour objet d'augmenter le niveau de conscience de l'autre (l'empathie) et les comportements prosociaux semblent également mieux convenir aux filles. Aussi, les programmes d'intervention en petit groupe du même sexe axés sur l'acquisition d'habiletés comportementales et sociocognitives ainsi que le développement de compétences sociales et affectives sont particulièrement recommandés pour elles. Les cercles d'amitié, par exemple, qui regroupent les filles entre elles, favorisent les relations interpersonnelles et encouragent l'expression des émotions de même que l'affirmation de soi⁵⁶.

Pour leur part, les programmes qui font appel à des activités sportives pour développer des habiletés comportementales et sociocognitives semblent particulièrement adaptés aux garçons et entraînent chez eux une plus grande réduction des comportements d'agression physique que chez les filles. Il ne faut cependant pas négliger le développement de l'empathie et des comportements prosociaux chez les garçons⁵⁷.

55. *Ibid.*, p. 223.

56. *Ibid.*

57. *Ibid.*

5.2.2 La gestion des comportements d'intensité modérée à sévère

Pour déterminer, parmi les comportements observés chez l'ensemble des élèves de la classe, ceux qui exigent de la part de l'enseignant une intervention spécifique, soit les comportements perturbateurs d'intensité modérée à sévère, celui-ci peut se poser les questions suivantes quant au comportement visé :

- persiste-t-il malgré l'emploi d'interventions préventives?
- diminue-t-il l'engagement de cet élève et des autres élèves dans leur apprentissage?
- perturbe-t-il les autres élèves de façon importante?
- oblige-t-il l'interaction entre l'élève et l'enseignant ou l'intervention de l'enseignant auprès des autres élèves?
- semble-t-il être du type intériorisé ou extériorisé?
- présente-t-il un risque d'escalade entre l'élève et l'enseignant?
- met-il en péril la sécurité des autres élèves ou de l'enseignant?

Une fois le comportement perturbateur identifié, il est recommandé d'intervenir en privé auprès de l'élève. En s'approchant de ce dernier et en s'adressant à lui personnellement, l'enseignant suscitera plus facilement sa collaboration. Il évitera ainsi de lui accorder une attention particulière devant toute la classe. Une attention positive de la part des pairs et une attention négative de la part de l'enseignant sont deux facteurs qui renforcent le comportement inapproprié d'un élève et qui contribuent à maintenir le comportement perturbateur⁵⁸.

Meilleures seront la connaissance de l'élève et la relation entre l'élève et l'enseignant, meilleure sera la portée de l'intervention.

Les difficultés de comportement d'intensité modérée à sévère ne se manifestent pas toutes sous la même forme. Elles peuvent se traduire par des comportements de non-conformité, de retrait social ou d'agressivité, par des difficultés de compréhension ou d'attention, par de l'impulsivité, de l'agitation⁵⁹, etc.

58. Voir la note 14 p. 160.

59. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*, Québec, gouvernement du Québec, 2003, 231 p.

Les comportements de non-conformité

Quatre types de comportements de non-conformité⁶⁰ peuvent entraîner l'enseignant dans une succession d'échanges verbaux ou dans une lutte de pouvoir avec un élève, d'où l'importance de les reconnaître et d'y mettre fin rapidement. On observe en effet une gradation dans l'apparition de ce type de comportement, gradation qui peut subir l'influence de l'âge et du niveau de maturité de l'élève :

- la *non-conformité passive* : l'élève décide de ne pas répondre à la demande de l'enseignant, mais il ne le manifeste pas ouvertement;
- le *simple refus* : l'élève communique par des paroles ou par des gestes son intention de ne pas acquiescer à la demande de l'enseignant;
- la *défiance directe* : l'élève manifeste sa non-collaboration en démontrant de fortes émotions et en contribuant à l'escalade verbale entre lui et l'enseignant;
- la *négociation* : l'élève tente de modifier la demande de l'enseignant en changeant la nature ou les conditions de la demande. Il négocie, essaie de redéfinir la demande ou d'instaurer un compromis.

Les comportements agressifs

Différents facteurs peuvent expliquer les comportements agressifs. Chez des élèves qui présentent ces comportements, on constate souvent la présence d'un mauvais décodage des indices sociaux, ce qui les amène à interpréter les comportements des autres comme reflétant des intentions hostiles à leur égard, voyant de la provocation ou de la méchanceté par exemple, là où un autre élève ne verra pas d'intention négative. Ils en viennent alors à recourir à des solutions agressives pour résoudre leurs conflits. Pour ces élèves, l'intervention de l'enseignant ne suffira pas : il leur faudra aussi du soutien de la part du personnel des services éducatifs complémentaires, dont les interventions, tout comme celles de l'enseignant, auront pour objet de développer leur capacité à voir les situations du point de vue d'une autre personne, d'accroître leur capacité à éprouver de l'empathie et de diversifier leurs stratégies de résolution de problèmes.

Chez les filles, on observe parfois la présence de conduites d'agression indirecte pour régler un conflit. Les élèves qui utilisent l'agression indirecte peuvent dégrader ou ridiculiser leurs camarades, parler dans leur dos ou colporter des ragots sur d'autres élèves. Ils peuvent aussi amener leurs amis à ne pas aimer un autre élève, tenter de faire exclure un élève du groupe, écrire des notes blessantes sur un autre élève ou raconter les secrets qui leur ont été confiés. Les élèves, filles ou garçons, qui ont recours de façon répétée aux conduites agressives indirectes ont des profils d'adaptation à risque⁶¹.

60. Voir la note 14 p. 156.

61. P. VERLAAN et autres, « Agresser sans frapper : un regard sur les conduites d'agression indirecte », dans B.H. SCHNEIDER et autres, (dir.), *Conduites agressives chez les enfants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 38-58.

Les comportements du type intériorisé

Parfois effacés dans la classe, les jeunes dont les difficultés de comportement se manifestent par des comportements du type intériorisé comptent parmi la population à risque dans le cas de l'abandon scolaire. La recherche dans le domaine de l'évaluation des troubles intériorisés révèle qu'environ 60 p. 100 des élèves dépressifs de sixième année présentent un risque d'abandon scolaire en première secondaire, soit après la transition d'un ordre d'enseignement à l'autre. Chez les élèves non dépressifs, ce risque diminue à 30 p. 100⁶². Il est donc important de reconnaître les manifestations comportementales associées aux difficultés de comportements intériorisées. Voici quelques questions que l'enseignant pourra se poser pour déceler les indices de la présence de ce type de difficulté chez un élève :

Est-ce-que l'élève :

- se dit moins compétent ou moins motivé et persévère peu devant les difficultés scolaires?
- présente peu de liens d'affiliation avec ses pairs dans la classe ou s'entoure d'amis qui présentent une attitude de rejet à son égard?
- s'absente souvent ou tend à éviter certaines activités?
- présente des distorsions cognitives liées à la réussite (ex. : « Si je ne réussis pas totalement, c'est comme si j'avais échoué ») et à la dépendance (ex. : « Mon bonheur dépend plus des autres que de moi »)?
- a une image corporelle négative?
- a un contact visuel faible et une expression faciale peu animée?
- parle avec un ton de voix trop bas?
- recherche constamment la réassurance?
- en arrive à démontrer une attitude de dépendance?

Il importe de considérer ces manifestations dans une évaluation globale du fonctionnement de l'élève et d'en mesurer l'impact au quotidien. L'enseignant qui constate des difficultés de cet ordre chez un élève peut lui proposer un programme d'activités ou encore lui confier des responsabilités dans la classe afin de l'occuper le plus possible. Il prendra soin aussi de souligner ses réalisations pour l'amener graduellement à être capable de se féliciter lui-même. Si les difficultés persistent malgré ses interventions en classe, l'enseignant devra solliciter l'aide du personnel des services éducatifs complémentaires.

62. M.E. GAGNÉ et D. MARCOTTE, « Effet médiateur de l'expérience scolaire sur la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire chez les adolescents vivant la transition primaire-secondaire », *Revue de psychoéducation*, vol. 39, 2010, p. 27-44.

Les types d'interventions

L'enseignant a le choix entre plusieurs types d'interventions lorsque des comportements perturbateurs d'intensité modérée à sévère sont présents dans la classe.

Le personnel scolaire a la possibilité de choisir parmi une gamme d'interventions micrograduées qu'il peut utiliser auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement. Toutefois, il doit toujours privilégier l'intervention la plus simple à utiliser et la moins lourde pour l'élève. De cette manière, il se garde une plus grande marge de manœuvre dans les actions qu'il accomplit au quotidien auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement ou un trouble du comportement.

LES TYPES D'INTERVENTIONS POUR LES COMPORTEMENTS PERTURBATEURS D'INTENSITÉ MODÉRÉE À SÉVÈRE

Renforcement des comportements incompatibles	<p>Ignorer le comportement perturbateur, choisir un comportement approprié qui ne pourrait pas se produire en même temps que le comportement perturbateur et renforcer le comportement positif de façon systématique en lui accordant de l'attention ou en utilisant des renforçateurs tangibles et sociaux.</p> <p><i>Par exemple, demander à un élève de vérifier le rangement dans le corridor si l'on sait qu'il a tendance à perturber l'entrée en classe. Faire passer les feuilles à un élève qui parle et dérange un voisin durant un travail.</i></p>
Retenir l'élève un temps	<p>Après le cours, demander à un élève ou à un groupe d'élèves qui ont présenté des comportements perturbateurs de rester en classe quelques instants alors que les autres quittent la salle.</p> <p><i>Par exemple, priver un élève de l'occasion de parler avec ses amis en sortant de la classe en même temps qu'eux peut lui être présenté comme une conséquence logique du fait qu'il a déjà pu le faire pendant le cours.</i></p>
Interprétation	<p>Aider l'élève à comprendre une situation qu'il a mal interprétée.</p> <p><i>Par exemple, dire ceci à l'élève : « Je pense que tu t'es senti blessé par les paroles d'un élève et que c'est pour cela que tu es en colère. »</i></p>
Miroir	<p>Nommer l'émotion exprimée par le comportement de l'élève afin de l'aider à en prendre conscience et d'en favoriser l'expression verbale.</p> <p><i>Par exemple, dire ceci à l'élève : « Le fait de regarder vers le ciel lorsque je te parle veut-il dire que tu considères ce que je te dis comme inintéressant ? »</i></p>
Restructuration	<p>Délaisser une activité qui ne convient plus à un élève et lui en proposer une autre qui répond mieux à ses besoins immédiats.</p>
Alternative	<p>Proposer à l'élève un choix entre deux possibilités en mentionnant les conséquences associées à chacune d'elles. Lui laisser un court temps de réflexion pour faire ce choix avant d'appliquer les conséquences liées à son choix.</p> <p><i>Exemple : Tu termines ton travail et tu viens au local d'ordinateur avec nous ou tu continues de ne pas faire ton travail et tu devras le compléter alors que les autres feront un travail à l'aide de l'ordinateur. S'éloigner quelques instants et le féliciter s'il fait le bon choix.</i></p>

Un temps d'arrêt	<p>Retirer l'élève d'une tâche ou d'une situation pour un court laps de temps. L'élève peut ensuite revenir à sa tâche ou réintégrer la situation. Cette technique peut prendre différentes formes selon l'âge de l'élève.</p> <p><i>Exemple : Demander à l'élève de placer ses mains sur ses genoux, d'éloigner légèrement sa chaise de son pupitre, de coucher sa tête sur son pupitre; placer le bureau de l'élève légèrement à l'écart, etc.</i></p>
L'échappatoire	<p>Suggérer à l'élève d'utiliser un moyen qui lui permet d'exprimer adéquatement un sentiment difficile à gérer pour lui.</p> <p><i>Exemples : Dessiner, faire un mandala, marcher, utiliser une balle de stress, etc.</i></p>
Le disque rayé	<p>Formuler une demande à l'élève et la répéter sur un ton neutre jusqu'à son exécution.</p>

5.2.3 La modification du comportement

La modification du comportement permet de réduire la fréquence et l'intensité d'un comportement perturbateur ou de le remplacer par un comportement adapté. L'enseignant peut réaliser lui-même dans sa classe plusieurs interventions en ce sens, mais il peut aussi avoir besoin de l'aide du personnel des services éducatifs complémentaires lorsque des interventions spécialisées et intensives sont nécessaires pour un élève.

Le contrat de comportement

Un des moyens que l'enseignant peut utiliser pour modifier le comportement d'un élève est de conclure avec lui un contrat de comportement, contrat qui l'amènera à prendre conscience de ses attitudes et de ses comportements dérangeants et lui apportera le soutien nécessaire pour l'acquisition de nouveaux comportements. L'utilisation d'un tel contrat permet de préserver la relation entre l'élève et l'enseignant et aide l'élève à développer le contrôle de soi. Il est donc important que la discussion portant sur le comportement de l'élève soit positive, porteuse d'encouragements et axée sur la recherche de solutions. À noter que le contrat de comportement doit toujours être accompagné de moyens pour soutenir l'élève vers l'atteinte des objectifs, faute de quoi il ne lui sera guère utile.

La feuille de suivi des progrès

Le contrat de comportement peut s'accompagner d'une feuille de suivi des progrès qui permettra à l'élève comme à l'enseignant d'en suivre le déroulement et d'en apprécier les résultats. Une telle feuille sera d'autant plus efficace que l'élève aura été invité à participer à son élaboration.

Lorsqu'il a recours à ce type de suivi individualisé, l'enseignant doit s'assurer :

- d'observer le contexte d'apparition du comportement à modifier;
- d'offrir à l'élève des moyens pour favoriser l'atteinte des résultats (rappel visuel de l'objectif, utilisation d'un signe non verbal, etc.);
- de fixer des critères d'évaluation réalistes, observables et mesurables;
- de préciser le ou les types de renforçateurs à privilégier (intrinsèques, tangibles, sociaux, activités);
- de prévoir une évaluation des résultats à l'aide de mesures de consignation;
- de convenir avec l'élève de la fréquence d'utilisation de la feuille de suivi (à l'heure, à la demi-journée, à la journée, à la semaine) et du moment de la rétroaction;
- de contracter avec l'élève un engagement réciproque;
- d'informer les parents du suivi et de les inviter à y participer ou de veiller à ce qu'ils reçoivent un bilan des résultats;
- de déterminer le type de rétroaction qui sera offerte à l'élève.

La rétroaction fournie à l'élève peut s'appuyer sur une évaluation faite par l'enseignant, sur une coévaluation ou sur l'autoévaluation de l'élève selon son degré d'autonomie et le niveau de responsabilisation visé par la mesure. Elle doit permettre à l'élève de nommer les

conditions qui favorisent l'apparition du comportement demandé et de valider l'efficacité de la mesure d'aide qui lui est offerte.

La mise à l'écart

Plusieurs types d'interventions doivent être utilisés avant de recourir à des techniques plus restrictives. La mise à l'écart fait partie des techniques à employer parcimonieusement et s'inscrit dans un continuum d'interventions qui doit être connu de l'élève. Elle peut s'effectuer dans la classe ou à l'extérieur de la classe. Son objectif est soit d'écarter l'élève d'une source de renforcement négatif pour lui, soit de l'amener à reprendre la maîtrise de sa personne, ou encore de diminuer son agitation, mais, dans tous les cas, l'idée est de l'aider à modifier son comportement. La mise à l'écart ne doit jamais être employée comme une mesure punitive, et il doit toujours être clair que ce n'est pas l'élève qui est rejeté mais son comportement. Cette mesure d'aide éducative doit être documentée, planifiée, axée sur le comportement positif que l'élève doit adopter et être présentée de façon à ne pas nuire à la relation entre l'élève et l'enseignant. En outre, la direction de l'école doit veiller à ce que le recours à la mise à l'écart respecte les principes généraux d'application de cette mesure d'aide éducative, notamment dans le contexte d'un protocole d'intervention en situation de crise.

Lorsqu'on a recours à la mise à l'écart, les règles suivantes doivent être rigoureusement respectées :

- le temps de mise à l'écart est prédéterminé, de courte durée, et correspond généralement à l'âge de l'élève (ex. : élève de 5 ans = 5 minutes) ;
- le lieu de la mise à l'écart est sécuritaire et garantit à l'élève une surveillance permanente;
- une tâche à effectuer pendant le temps de mise à l'écart est prévue (utiliser une technique de respiration, remplir une grille d'autoanalyse de son comportement, réaliser un travail, etc.);
- le retour de l'élève à son pupitre ou dans la classe est planifié;
- une discussion avec l'enseignant portant sur les attentes comportementales attendues de l'élève, les mesures d'aide possibles et l'application des conséquences éducatives, lorsque cela est nécessaire, est prévue. Cette étape est essentielle pour préserver la relation entre l'élève et l'enseignant;
- le contexte d'utilisation de cette intervention est consigné par l'enseignant;
- le plan d'intervention fait état des modalités d'utilisation de cette intervention;
- l'évaluation de l'efficacité de ce moyen d'intervention et de la pertinence de le maintenir est documentée.

La mise à l'écart « interclasse » peut être employée lorsque l'élève présente des comportements perturbateurs qui résistent aux autres interventions, mais qu'il manifeste une volonté de collaborer. À noter que les enseignants et la direction de l'école devront avoir préalablement convenu d'établir ce type de mesure d'aide. Les conditions d'utilisation auront été prévues, les classes d'accueil auront été déterminées et le lieu où recevoir l'élève aura été établi. Un formulaire peut préciser l'heure du retrait de la classe,

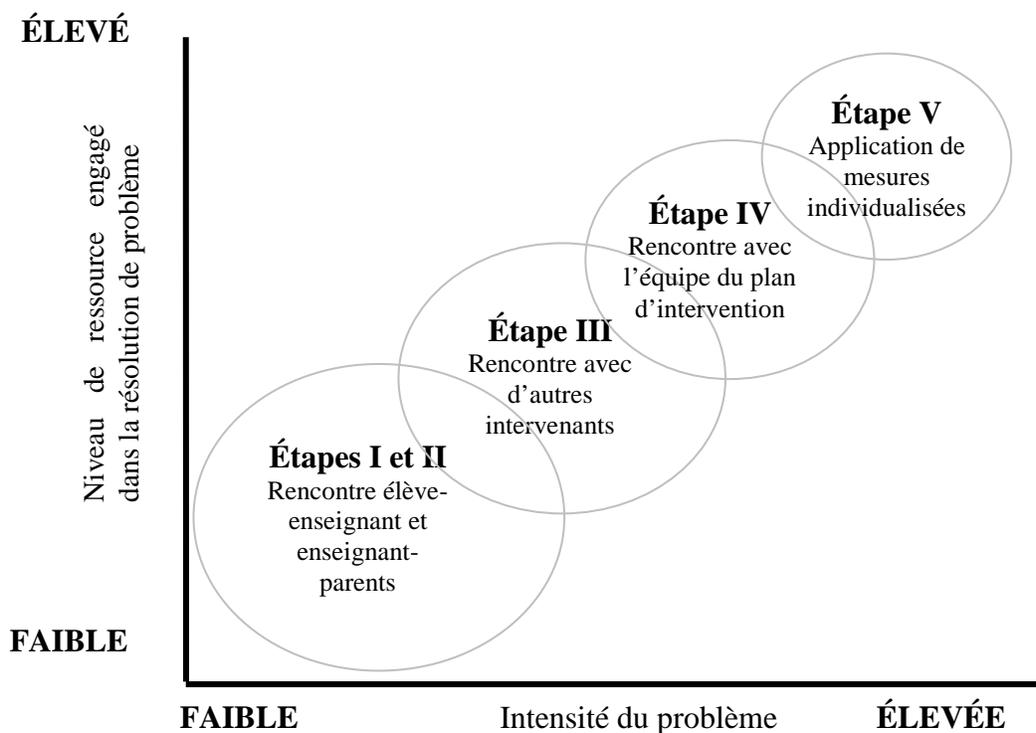
le motif justifiant le retrait, le travail à réaliser dans la classe d'accueil, l'heure de la fin du retrait et l'évaluation du comportement de l'élève dans cette classe. Un écart appréciable entre l'échelon scolaire de l'élève et celui de la classe d'accueil augmente l'efficacité de ce moyen d'intervention. Par exemple, on fera le pairage de la classe de premier cycle avec celle du troisième cycle.

5.3 Appliquer une démarche d'intervention graduée en soutien à l'élève

Les difficultés de comportement d'un élève sont souvent de nature transitoire et s'atténuent souvent au fil des années. Il importe cependant de prêter attention tout particulièrement à celles qui persistent malgré l'application rigoureuse d'interventions à l'échelle de la classe et de l'école. Une démarche de résolution de problèmes permettra de mettre en lumière les besoins de l'élève visé, de déterminer les interventions les plus susceptibles de l'aider, de planifier des mesures d'aide et d'encouragement ainsi que de désigner les personnes qui pourront éventuellement soutenir l'enseignant et l'élève.

Les interventions doivent être planifiées selon quatre étapes graduées qui correspondront chacune au niveau de ressources nécessaires pour résoudre la situation problématique, compte tenu de l'intensité des difficultés présentées par l'élève.

Schéma 5 Une démarche d'intervention graduée en soutien à l'élève⁶³



Étape 1 : Rencontre élève-enseignant

L'enseignant rencontre l'élève individuellement pour faire une mise au point sur son comportement. L'objectif d'une telle rencontre est de faire part à l'élève des observations réalisées sur son comportement et de lui offrir la possibilité de mieux comprendre les attentes à son égard. En échangeant avec l'élève, l'enseignant peut mieux saisir la nature et les causes des difficultés qu'il rencontre et vérifier sa compréhension de la situation ainsi que sa volonté d'y apporter des correctifs.

- L'enseignant précise ses attentes à l'égard de l'élève et détermine des moyens concrets pour améliorer la situation à court terme (ex.: modifier l'emplacement du bureau de l'élève, s'entendre sur un signe non verbal commun qui servira de rappel, prévoir l'enseignement d'une habileté sociale). Au moment de clore l'entretien, l'enseignant fait une synthèse des échanges et s'assure de la compréhension et de la collaboration de l'élève.

63. Schéma inspiré de l'approche Heartland problem-solving Approach, dans THOMAS, Jeff GRIMES et W. David TILLY III, *Best Practices in School Psychology V, volume 1*, US, Wachington, Heartland Area Education Agency 11, NASP Publications, 2008, p. 23-28.

Étape 2 : Rencontre enseignant-parents

À cette étape, une collaboration plus intense est attendue de la part des parents. L'enseignant planifie une rencontre avec eux afin de leur faire part de ses observations relativement au comportement de leur enfant et de recueillir des informations pouvant l'aider dans la recherche de solutions. Il les informe également des ententes qu'il a prises antérieurement avec leur enfant et s'efforce de les associer à la démarche de résolution de problèmes. Cette rencontre devrait lui permettre d'établir une meilleure concertation entre eux.

- L'échange porte sur le comportement de l'élève, la nature de ses difficultés et les stratégies pour améliorer la situation.

La présence de l'élève à cette rencontre est fortement recommandée. Les jeunes qui présentent des difficultés de comportement doivent être engagés dans le processus au moment de mettre en place des mesures d'aide. Sinon, certains ont tendance à considérer que les moyens choisis sont ceux des adultes et constituent une nouvelle occasion de s'opposer à ce que les figures d'autorité attendent de leur part.

Lorsqu'il organise une rencontre avec les parents en présence de l'élève, l'enseignant doit :

- préciser que l'objectif de la rencontre est de chercher des solutions;
- préparer l'élève à la rencontre : l'aviser de la rencontre, l'informer des sujets qui seront abordés et amorcer avec lui une réflexion sur ces sujets;
- demander aux parents s'ils souhaitent discuter d'un sujet sans la présence de l'enfant. Si tel est le cas, les rencontrer d'abord en privé brièvement et inviter l'élève pour le début de la rencontre officielle;
- donner d'abord la parole à l'élève, l'inviter à faire connaître sa perception de la situation, à reconnaître les mesures d'aide et d'encouragement qui sont efficaces ainsi que ce qui peut être fait pour l'aider davantage. Les élèves apportent souvent des idées qui sont signifiantes pour eux et qui vont susciter leur engagement;
- demander ensuite aux parents de lui faire part de ce qu'ils perçoivent de l'attitude de leur enfant à l'égard de l'école (par exemple : semble-t-il aimer venir à l'école? fait-il bien ses devoirs? parle-t-il de ses amis?);
- exposer la situation de l'enfant à l'école telle qu'il la perçoit, sur le plan tant scolaire que comportemental, en s'appuyant sur des observations concrètes. Il est recommandé d'aborder, en premier lieu, les aspects qui demandent des modifications, de décrire, en deuxième lieu, les aspects positifs relevés au quotidien et de proposer, en troisième lieu, des pistes de solution qui s'appuient sur les capacités de l'élève;
- terminer la rencontre en convenant des actions à accomplir, des modalités de suivi et d'évaluation des résultats et de la façon dont les parents seront informés sur l'évolution de la situation;
- s'assurer de l'engagement et du rôle de chacun.

Étape 3 : Rencontre avec d'autres intervenants

Lorsque les interventions n'ont pas permis d'atteindre une amélioration satisfaisante du comportement de l'élève, il est temps de passer à la troisième étape. L'enseignant convient alors, de concert avec les parents, de la nécessité de faire appel à des ressources additionnelles dans leur recherche de solution afin de déterminer les interventions ciblées (niveau 2 de la pyramide d'intervention) qui seront les plus appropriées. Il consulte les autres membres de l'équipe-école en mesure de lui apporter un éclairage nouveau sur la situation problématique que vit l'élève et sur le contexte dans lequel il manifeste des comportements perturbateurs à l'école.

- L'enseignant recueille des informations nouvelles auprès de ses collègues, des membres du personnel du service de garde, des surveillants d'élèves et des membres du personnel des services éducatifs complémentaires.
- L'enseignant informe la direction de l'école des démarches entreprises pour analyser la situation problématique et les besoins exprimés par l'élève. La démarche devient davantage structurée, et l'enseignant partage avec les personnes visées les informations recueillies jusqu'à ce moment.
- À cette étape, les éléments qui permettront de réévaluer la situation après l'application des mesures sont définis; cette évaluation réorientera ensuite le choix d'interventions personnalisées.

Étape 4 : Rencontre avec l'équipe du plan d'intervention

Cette étape peut chevaucher la précédente lorsque la situation de l'élève ne progresse pas suffisamment ou lorsqu'elle se détériore. C'est là qu'une nouvelle instance intervient : l'équipe du plan d'intervention est invitée à apporter un éclairage plus précis sur la situation. Cette équipe est composée de personnes ayant une bonne connaissance des difficultés de comportement, notamment le personnel des services éducatifs complémentaires, le personnel-conseil de la commission scolaire. Son mandat est de revoir, avec l'enseignant, l'ensemble des informations recueillies jusqu'à ce jour ainsi que d'évaluer l'efficacité des interventions mises en place.

- L'équipe du plan d'intervention pose un regard sur l'ensemble des facteurs pouvant entraîner le maintien des difficultés de comportement chez l'élève. Des données complémentaires sont recueillies, lorsque cela est nécessaire, pour mieux déterminer la nature et la gravité de la situation problématique.
- Cette analyse a pour objet de mettre en place des interventions ciblées répondant aux besoins de l'élève.
- L'engagement des parents et des membres du personnel des services éducatifs complémentaires augmentera en fonction de la situation.
- La concertation de toutes les personnes visées est essentielle au moment de choisir, d'appliquer et d'évaluer les mesures préconisées.

Étape 5 : Application de mesures individualisées

Les mesures individualisées concernent les élèves qui présentent un trouble du comportement et qui nécessitent des interventions spécialisées et intensives, ce qui correspond au niveau 3 de la pyramide d'intervention. À cette étape, l'intensité des services est augmentée et des services spécialisés peuvent être envisagés (par exemple, des services d'aide de courte durée comme le « répit-transit »).

Conclusion

Malgré leurs besoins particuliers, les élèves qui présentent des difficultés de comportement sont à l'école pour apprendre comme tous les élèves. Les membres du personnel scolaire, particulièrement l'enseignant, doivent placer la réussite scolaire et sociale de ces élèves au cœur de leurs préoccupations. Il est essentiel en effet que l'ensemble de la communauté éducative s'engage dans la poursuite de cet objectif. Un tel engagement se traduira par une structure scolaire organisée, qui favorisera la prévention et la concertation.

Les interventions destinées à répondre aux besoins de ces élèves doivent avoir une mission éducative et être porteuses d'espoir pour eux. Il convient donc que les demandes qui leur sont adressées soient réalistes, positives, axées sur leurs ressources et nourries d'encouragement. Aussi, les acteurs en milieu scolaire doivent s'efforcer d'établir un bon contact avec ces élèves, puisque les personnes avec qui ils tissent des relations au cours de leur parcours scolaire contribuent toutes, d'une manière ou d'une autre, à leur ouvrir le chemin de la réussite et de la persévérance scolaires.

Lexique

A

Approche écosystémique⁶⁴

L'**approche écosystémique** permet d'envisager globalement les difficultés d'un élève et de tenir compte des cinq systèmes qui influencent son développement :

- l'**ontosystème** : les caractéristiques, les habiletés et les vulnérabilités d'une personne;
- le **microsystème** : le milieu de vie immédiat d'une personne (son école, son voisinage) et les personnes qui composent son entourage immédiat (les membres de sa famille, ses amis, les enseignants et les éducateurs);
- le **mésosystème** : les interactions, les échanges et les communications qui créent des liens entre les personnes du microsystème. Si les interactions entre les microsystèmes ne touchent pas directement l'individu, il n'en demeure pas moins qu'elles peuvent jouer un rôle important sur son évolution (échanges parents-enseignant, mésentente entre les parents, etc.);
- l'**exosystème** : l'environnement avec lequel l'individu n'a pas d'interactions directes, mais dont les perturbations peuvent néanmoins l'affecter (les conditions de travail des parents, les changements économiques);
- le **macrosystème** : l'ensemble des croyances, des valeurs, des idéologies partagées par une communauté. Il constitue en quelque sorte le cadre de référence culturel ou sous-culturel qui dicte les règles de conduite des individus, les relations entre les personnes, les attitudes, les droits et les devoirs des parents à l'égard des enfants, les pratiques parentales, etc.;
- le **chronosystème** : le système du temps et des événements. Il comprend la chronologie des événements vécus par les individus ou les familles. Cela fait référence notamment aux périodes de transition ou aux tâches développementales auxquelles doivent faire face les individus ou les familles (la naissance d'un enfant, l'entrée à l'école, l'entrée dans l'adolescence) ou aux effets cumulatifs d'une séquence d'événements stressants.

64. Voir la note 13, p. 352

C

Communauté éducative

« Une communauté éducative est une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative⁶⁵. » Elle est constituée des élèves, des membres du personnel scolaire, des parents, des organismes de la communauté et des partenaires externes.

Comportement prosocial

Action volontaire accomplie en vue d'aider, de soutenir ou de reconforter les autres⁶⁶.

Convention de partenariat

Outil prévu par la Loi sur l'instruction publique « pour concrétiser les liens entre les partenaires et pour s'assurer de la cohérence et de la complémentarité entre le plan stratégique du Ministère, le plan stratégique de la commission scolaire et le plan de réussite de l'établissement⁶⁷ ». Le but poursuivi est de convenir entre le ou la ministre et la commission scolaire des mesures requises pour assurer la mise en œuvre du plan stratégique de la commission scolaire.

D

Douze services (programmes des services éducatifs complémentaires)⁶⁸

Programmes de services ayant pour objet d'assurer à l'élève des conditions propices à l'apprentissage, de l'aider dans son cheminement scolaire, dans sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que dans sa recherche de solutions aux difficultés qu'il éprouve, et de soutenir le développement de son autonomie, de son sens des responsabilités, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles et de son sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté.

Ces services sont les suivants :

- service de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative;
- service d'éducation aux droits et aux responsabilités;
- service d'animation sur les plans sportif, culturel et social;
- service de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire;
- service d'information et d'orientation scolaires et professionnelles;
- service de psychologie;
- service de psychoéducation;
- service d'éducation spécialisée;

65. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, gouvernement du Québec, 1998, p. 15.

66. Voir la note 37.

67. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *La convention de partenariat - Outil d'un nouveau mode de gouvernance, guide d'implantation*, Québec, gouvernement du Québec, 2009, p. 5.

68. Voir la note 5, p. 30.

- service d'orthopédagogie;
- service d'orthophonie;
- service de santé et de services sociaux;
- Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.

I

Intimidation

Depuis juin 2012, la Loi sur l'instruction publique définit l'intimidation :

Tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le cyberspace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser.

P

Plan de service individualisé et intersectoriel (PSII)⁶⁹

Démarche commune de planification et de coordination des services et des ressources entreprise par le réseau de l'éducation et le réseau de la santé et des services sociaux pour venir en aide à un jeune qui éprouve des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Cette démarche permet d'établir un consensus entre les acteurs qui offrent les services, le jeune et ses parents sur les objectifs à poursuivre et sur les moyens à utiliser pour l'atteindre.

Précorrection

Gestes à caractère préventif pour éviter l'apparition de comportements perturbateurs prévisibles et faciliter l'apparition des comportements de remplacement.

69. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. Le plan de service individualisé et intersectoriel*, Québec, gouvernement du Québec, 2006, p. 6.

R

Réparation⁷⁰

Geste qu'un élève est invité à faire, dans un contexte de responsabilisation, pour « réparer » un comportement inapproprié. La réparation peut être effectuée au sens propre (réparer les dégâts qu'il a faits : par exemple, remplacer un objet cassé) ou au sens figuré (réparation symbolique : par des paroles, l'élève exprime son regret).

Rétablissement⁷¹

Réflexion que l'élève est invité à mener pour découvrir un moyen de retrouver l'estime de soi à la suite d'un comportement inapproprié. Il peut être accompagné dans sa réflexion par un adulte. Celle-ci doit lui permettre notamment de faire une distinction entre son comportement et ce qu'il est comme personne.

S

Situation de crise⁷²

Situation qui se caractérise par la déstabilisation de l'individu quand il fait face à des conditions adverses ou à des difficultés intolérables (objectives ou subjectives). Cette situation provoque chez lui un malaise émotionnel, une réaction d'anxiété qu'il ne peut ni fuir ni résoudre avec ses moyens habituels. Généralement, une crise peut être prévisible dans la mesure où les facteurs de vulnérabilité peuvent être documentés.

Situation d'urgence⁷³

Situation où la vie d'une personne est menacée. Elle a un caractère d'immédiateté, de proximité et de prévisibilité.

T

Tutorat⁷⁴

Assignment, aux fins d'encadrement individuel, d'un certain nombre d'élèves à un enseignant ou une enseignante qui leur fournit de l'aide sur le plan pédagogique, personnel ou social.

70. Voir la note 51, p. 232.

71. Voir la note 38, p. 69.

72. Mario TESSIER, *Réflexion sur les dimensions juridiques des interventions physiques lors de situations de crise en milieu scolaire pouvant compromettre la sécurité physique des individus*, document préparé dans le contexte d'un perfectionnement donné aux personnes-ressources des services régionaux de soutien et d'expertise en autisme, en déficience intellectuelle, en trouble du comportement et en troubles de l'ordre de la psychopathologie, 2^e parution, Québec, janvier 2004, p. 44.

73. *Ibid.*

74. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif*, Québec, gouvernement du Québec, 2004, p. 25.

Annexe 1

Exemples de moyens à utiliser pour établir une relation positive avec les élèves

- Accueillir chaleureusement les élèves lorsqu'ils arrivent en classe en établissant un contact visuel avec chacun.
- Utiliser des directives ALPHA (voir la définition dans les demandes au chapitre 4).
- Favoriser les interventions en privé avec les élèves.
- Mettre en place un conseil de coopération.
- Offrir des mesures d'aide selon les besoins (apprentissage, comportement, habiletés sociales).
- Enseigner une démarche de résolution de conflits.
- Valoriser les projets individuels et de groupe, selon les capacités des élèves.
- Appliquer les règles de la classe avec constance et cohérence.
- Être cohérent avec les règles de l'école.
- Autoriser trois niveaux de discussion (niveau 1 : chuchotements; niveau 2 : discussion à voix basse en sous-groupe; niveau 3 : ton de voix normal pour l'ensemble du groupe).
- Utiliser l'intervention non verbale.
- Recourir à l'humour pour dédramatiser une situation ou faire passer un message.
- Permettre aux élèves d'exprimer ce qu'ils vivent, leur opinion, etc.
- Responsabiliser les élèves selon leurs capacités et leurs champs d'intérêt (tableau de responsabilités).
- Employer un vocabulaire adapté à l'âge des élèves et à la relation adulte-élève.
- Intervenir de façon cohérente et constante (pour assurer aux élèves un sentiment d'équité et de sécurité).
- Avoir une oreille attentive lorsqu'un élève se confie à des moments privilégiés.
- Manifester de l'intérêt pour ce que les élèves sont et non uniquement pour ce qu'ils font.
- Dépersonnaliser les interventions.
- Expliquer au groupe son mécontentement ou sa mauvaise humeur occasionnelle : ainsi, les élèves seront sensibles à l'état d'esprit de l'enseignant et rassurés par ses propos.
- Annoncer à l'avance, dans la mesure du possible, la venue d'un suppléant ou d'une suppléante ou encore d'une nouvelle personne.
- Pratiquer la résolution de conflits (proposer et enseigner des stratégies afin d'aider les élèves à résoudre un problème).

Annexe 2

Exemples de moyens à utiliser pour aménager efficacement l'espace

- Placer son propre bureau en dehors des zones de circulation tout en s'assurant qu'il reste accessible pour les élèves. L'installer dans un coin de la classe ou à l'arrière, par exemple.
- Prévoir du temps tout au long de l'année pour enseigner aux élèves comment s'organiser (bureau, reliures à anneaux, etc.).
- Utiliser des casiers pour ranger les sacs.
- Apposer une ligne d'autocollants sur le sol pour marquer l'endroit où prendre son rang.
- Placer les élèves plus passifs dans la zone active d'apprentissage (voir l'annexe 7).
- Placer le matériel souvent utilisé à un endroit où il sera facilement accessible.
- S'assurer d'être en mesure de voir tous les élèves en tout temps.
- Prévoir un coin de renforcement positif (outils pour gérer le stress, pensée positive de la semaine).
- Disposer les bureaux des élèves en îlots.
- Utiliser le mobilier pour créer des coins particuliers (coin lecture situé loin du coin des blocs, coin ordinateur, coin autocorrection, coin atelier, coin enrichissement en arrière de la classe, coin responsabilités, coin réflexion, coin ressources (dictionnaires et grammaires), etc.).
- Afficher les règles pour que tous – élèves et enseignant – puissent s'y référer facilement.
- Établir une procédure pour gérer les déplacements dans la classe.
- Déposer les devoirs, les travaux à corriger et corrigés ainsi que les messages dans des bacs.
- Déterminer des zones d'affichage précises sur les murs ou l'ameublement.
- Faire participer les élèves à l'aménagement de la classe.
- Délimiter au besoin l'espace de chacun (les bureaux) à l'aide d'un ruban collant au sol.
- Prévoir un coin où un élève peut se retirer ou être retiré.
- Pour sécuriser l'élève qui éprouve des difficultés, l'installer près du bureau de l'enseignant.
- Entourer l'élève en difficulté de pairs aidants.
- Se déplacer dans la classe.
- Libérer le bureau des élèves des objets pouvant les distraire.

- Simplifier et faciliter le rangement à l'intérieur du bureau des élèves ou de leur casier (ex. : prévoir des cartons d'identification).
- Demander aux élèves de se procurer des cahiers munis de pochettes ou de pinces retenant les feuilles volantes.
- Identifier le vestiaire ou le casier de chaque élève.

Annexe 3

Exemples de moyens à utiliser pour faciliter la gestion du temps

- Instaurer une routine (flexibilité pour les plus vieux, stabilité pour les plus jeunes).
- Respecter autant que possible un horaire fixe afin de sécuriser les élèves (l'inscrire au tableau ou sur une feuille collée au pupitre de chaque élève).
- Afficher le « menu du jour » ou l'horaire avec pictogrammes.
- Établir un calendrier indiquant les événements importants.
- Afficher un calendrier avec les activités de la semaine et du mois.
- Avertir les élèves du temps dont ils disposent pour une activité (utiliser une minuterie ou un sablier).
- Utiliser des repères visuels sur l'horloge (ex. : placer l'aiguille sur le 6 ou mettre une gommette à côté du 6).
- Déterminer de façon précise le temps alloué pour les transitions (ex. : « En 3 minutes, on réussit à ... »).
- Utiliser un chronomètre pour délimiter le temps des transitions ou pour proposer aux élèves un défi lié à la rapidité d'exécution d'une tâche.
- Prévoir le temps de l'habillage au moment des transitions.
- Faire écouter de la musique pendant les transitions.
- Prévoir diverses activités autonomes pour occuper les temps libres des élèves.
- Nommer un responsable de la gestion du temps (dans la classe ou dans l'équipe).
- Utiliser un « bâton de parole » pour gérer les droits de parole.
- Faire prendre la collation dans la classe pour laisser davantage de temps au moment des activités extérieures.
- Faire un signe « cinq doigts de la main » en levant sa main pour s'adresser aux élèves, chaque doigt étant associé à une action et à une seconde d'exécution :
« J'arrête; je dépose mes choses; je me tais; je regarde l'enseignant; je mets mes mains de chaque côté de moi. »
- Prévoir une solution de rechange, c'est-à-dire une autre activité d'apprentissage, au cas où une activité se déroulerait plus rapidement que prévu ou si le climat de la classe ne s'y prêtait plus.

Annexe 4

Exemples de moyens à utiliser pour faciliter la gestion du matériel

- Nommer des responsables du matériel (ex. : recyclage, lumière, chaise, tableau, feuille de distribution, feuille d'absence).
- Demander aux élèves d'apporter leur propre boîte de mouchoirs.
- Proposer un système de couleurs pour identifier les matières dans les reliures à attaches (du type Duo-Tang).
- Faire numéroter les manuels scolaires et assigner un numéro à chaque élève.
- Prévoir le matériel pour la période à venir.
- Préparer la fin de journée ou du cours pour éviter le stress ou les oublis de matériel.
- Demander à chaque élève de fixer sur son bureau, à l'aide d'une bande velcro, une boîte pour son matériel.
- Indiquer le nombre d'élèves qui peuvent utiliser simultanément le coin travail.
- Donner deux exemplaires des règles aux élèves (un à conserver à la maison, l'autre à retourner à l'école dûment signé par les parents).
- Prévoir du matériel supplémentaire.
- Contrôler le matériel de certains élèves.

Annexe 5

Exemples d'utilisation de différents objets pour faciliter la gestion de classe

- Distribuer un carton « Je suis responsable » qui permet d'aller seul aux toilettes, d'aller boire, etc.
- Placer une pomme sur le bureau d'un élève « conseiller » à aller voir avant de consulter l'enseignant.
- Utiliser un dé pour identifier le droit de parole dans une équipe.
- Installer des affiches (stratégies, procédure, règles, mots de vocabulaire).
- Demander que les élèves aient à leur pupitre un sac leur servant de corbeille à papier pour éviter les déplacements à répétition.
- Donner à chaque élève une carte de couleur fluorescente qu'il pourra placer sur son bureau afin de signaler s'il a besoin d'aide.
- Utiliser un calendrier pour les bons coups et les félicitations que l'on pourra lire ensemble à la fin du cours.
- Donner à certains élèves des jetons leur donnant le droit de poser un nombre déterminé de questions à l'enseignant.
- Installer une carte « Défense de déranger » sur le bureau de l'enseignant lorsqu'il est en entrevue individuelle avec un élève.
- Créer une planche de Monopoly avec les tâches à réaliser dans la journée et avancer un jeton selon les activités réalisées.
- Utiliser des pochettes « facteur » pour les messages aux parents.
- Utiliser un support visuel pour marquer les étapes de réalisation d'une activité (pictogramme, dessin, carton sur le bureau pour l'élève).

Annexe 6

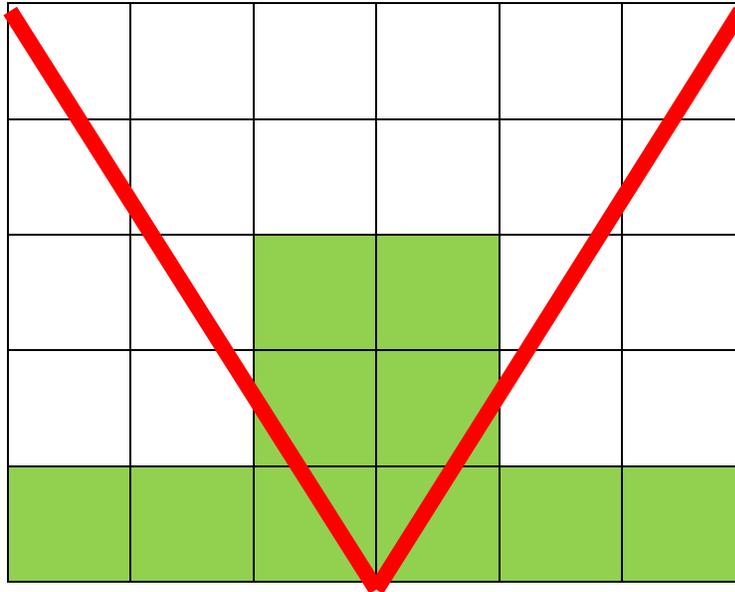
Protocole d'intervention en situation de crise : guide d'élaboration pour les écoles⁷⁵

1. *Déterminer les personnes qui agiront comme soutien durant d'éventuelles situations de crise.* Ces personnes devront être présentes à l'école sur une base régulière et posséder de bonnes habiletés en relation d'aide (professionnels, éducateurs, membres de la direction ou enseignants). Elles pourront venir en aide à l'intervenant qui en fera la demande, de même qu'à l'élève en difficulté ou aux élèves témoins de la crise. Leurs moments de disponibilités devront être inscrits dans un horaire et l'on devra avoir prévu des remplaçants en cas d'absence.
2. *Choisir un nom de code (ex. : « Code vert », « Code 50 ») à utiliser en cas de crise.* L'intervenant se servira de ce nom de code pour alerter calmement le secrétariat au moyen du système de communication ou en envoyant un élève messager. La secrétaire confirmera le message et avertira aussitôt la personne disponible.
3. *Choisir une salle pour la mise en retrait.* Il faudra avoir convenu préalablement d'une salle où l'on pourra escorter l'élève en crise afin qu'il se calme et reprenne la maîtrise de sa personne avec l'aide d'un adulte.
4. *Déterminer le moment où l'on doit informer les parents et la personne qui doit le faire.* La personne qui informera les parents pourra être celle qui viendra appuyer l'intervenant; elle pourra le faire plus tard dans le processus.
5. *Prendre le temps d'analyser le déroulement des événements.* On devra faire un retour sur la crise avec l'élève dans une perspective de responsabilisation et de prévention.
6. *Prévoir un retour sur les événements avec les élèves témoins de la situation.* Il faudra répondre aux questions des élèves qui auront été témoins de la situation et leur permettre d'exprimer leurs émotions.
7. *Rencontrer la personne qui aura dû intervenir.* On devra faire un retour sur la crise avec l'intervenant pour lui permettre d'évacuer l'émotivité vécue et prévoir les suites à donner.
8. *Informar les autres intervenants, si cela est nécessaire.* Il faudra faire part aux autres intervenants de la suite des événements afin qu'il y ait cohérence dans les moyens d'action.
9. *Prévoir les conséquences et le suivi.* On devra assurer la suite des actions à accomplir.
10. *Évaluer périodiquement le protocole.* On devra s'assurer de la disponibilité des personnes désignées sur l'horaire d'urgence, prévoir les remplacements en cas d'absence et adapter le protocole aux nouvelles réalités de l'école.

75. Voir la note 51, p.176.

Annexe 7 Organisation de l'espace

Le modèle présenté ci-dessous⁷⁶ permet de choisir les places appropriées pour les besoins de chaque élève. Les élèves qui présentent des comportements plus passifs devraient être placés dans la zone de participation active. Dans cette zone, l'élève s'engage davantage.



 = Zone de participation active

 = Champ visuel

76. E. NULLALY et C. MOY, *Les bases de la communication pour les professionnelles et professionnels des services humains*, Éditions St-Yves, 1990, Manon DESRUISSEAUX et Manon VEILLET. Service régional de soutien et d'expertise pour les élèves ayant un trouble du comportement ou relevant de la psychopathologie, région de la Mauricie.

Annexe 8
Rencontre des parents

Avec les parents... se préparer⁷⁷ :

L'élève :

Ses principales capacités :

Sa principale difficulté :

Ses activités préférées :

Ses plaisirs (sources de renforcement) :

Ses sources de motivation :

La meilleure manière de lui accorder une attention particulière :

Des pistes de solution déjà expérimentées :

Les améliorations observées :

77. Canevas proposé par Sylvain Bernier, psychologue scolaire, personne-ressource régionale de soutien et d'expertise pour les élèves ayant des troubles du comportement, région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, octobre 2007.

Ce que j'ai observé d'autre et qui pourrait faciliter la relation avec le parent :

L'objectif de la rencontre :

(Formuler un objectif précis, concis et concret, qui aura une portée positive dans le temps, pour tous.)

La situation actuelle :

(Décrire de façon précise et observable, sans jugement, les aspects qui nécessitent des modifications.)

Les gains pour l'élève si une piste de solution donne de bons résultats :

Les moyens de communication à employer avec les parents de cet élève :

Autres points à discuter :

Avec les parents... se préparer (suite)

À faire :

- Employer un langage simple;
- Questionner les parents pour s'assurer de bien comprendre la situation;
- Solliciter le soutien des parents en tenant compte de leur situation;
- Fixer des objectifs réalisables, mesurables et pouvant être gradués dans le temps;
- Axer la rencontre sur la résolution de problèmes;
- Parler en employant le pronom « je »;
- Dédramatiser la situation tout en insistant sur la nécessité d'y apporter des modifications;
- Reconnaître le rôle des parents;
- Faire preuve de respect et d'empathie à l'égard des parents.

À éviter :

- Culpabiliser l'autre;
- Se sentir coupable;
- Dramatiser la situation;
- Parler des autres élèves;
- Parler des autres enseignants;
- Revenir sur le passé afin de prouver ses conclusions;
- Interpréter, juger les situations problématiques;
- Laisser s'établir une relation non égalitaire;
- Comparer l'enfant visé aux élèves sans aucune difficulté;
- Avoir des attentes irréalistes.

Bibliographie

- ALBERTA, ALBERTA EDUCATION. Direction de l'éducation française. *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : une méthode appliquée à l'échelle de la classe*, 2008, [En ligne], <http://education.alberta.ca/francais/admin/speced.aspx>.
- ARCHAMBAULT, Jean et Roch CHOUINARD. *Vers une gestion éducative de la classe*, 3^e éd., Montréal, Chenelière Éducation, 2009, 344 p.
- BISSONNETTE, Steve, et Normand ST-GEORGES. « Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises : Influence des directions d'écoles », *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 29, n° 3, 2014, p. 177–194.
- BOYNTON, Mark, Christine BOYNTON et Mylène MERCIER. *Prévenir et régler les problèmes de discipline*, Montréal, Chenelière Éducation, 2009, 199 p.
- BRONFENBRENNER, Urie. *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press, 1979, 368 p.
- CHELSOM GOSSSEN, Diane. *La réparation pour une restructuration de la discipline à l'école*, Montréal, Chenelière McGraw-Hill, 1997, 172 p.
- CHOUINARD, Roch. « Les transitions scolaires : un nouveau commencement ou le commencement de la fin », conférence prononcée lors de la rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation à Québec, le 10 novembre 2009.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, gouvernement du Québec, 1998, 66 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'encadrement des élèves au secondaire : au delà des mythes, un bilan positif*, Québec, gouvernement du Québec, 2004, 83 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire—Comprendre, prévenir, intervenir*, Québec, gouvernement du Québec, 2001, 86 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*, Québec, gouvernement du Québec, 2009, 80 p.
- CURWIN, R.L. et A.N. MENDLER. *Discipline with Dignity*, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development, 1988, 267 p.

- DESLANDES, Rollande et Richard BERTRAND. *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève ; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*, rapport de recherche, action concertée CQRS/MEQ, Québec, 2000-2001, 40 p.
- DESLANDES, Rollande. « Forts de nos liens pour enrichir notre pratique », conférence d'ouverture du colloque Passe-Partout, Drummondville, les 5 et 6 novembre 2009.
- DUBÉ, Sylvie. *La gestion des comportements en classe, et si on regardait ça autrement?*, Montréal, Chenelière Éducation, 2009, 199 p.
- EPSTEIN, Joyce L. *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder (CO), Westview Press, 2001, 624 p.
- EVERSTON, Carolyn M and Carol S. WEINSTEIN, Editors (2006). *Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1352 p.
- FALLU, J.S. et Michel JANOSZ. « La qualité des relations élève-enseignant à l'adolescence : un facteur de protection à l'échelle scolaire », *Revue de psychoéducation et d'orientation*, vol. 31, n° 2, 2003, p. 7-30.
- GAGNÉ, Marie-Hélène, Nadia DESBIENS et Karine BLOUIN. « Trois profils-types des jeunes affichant des problèmes de comportement sérieux », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, n° 1, printemps 2004, p. 280.
- GAGNÉ, M. E. et D. MARCOTTE. « Effet médiateur de l'expérience scolaire sur la relation entre la dépression et le risque de décrochage scolaire chez les adolescents vivant la transition primaire-secondaire », *Revue de psychoéducation*, vol. 39, 2010, p. 27-44.
- GAUDREAU, Nancy. *Programme de formation des enseignants– Gestion positive des situations de classe (GPS)*, Cahier du participant, Québec, Commission scolaire de la Capitale, 2010, (document non publié).
- GIRARD, Rock et Alain PAQUET. *Intervention en situation de crise*, cahier du participant, Québec, document non publié, 2006.
- GROSSMAN, Herbert. *Classroom Behavior Management for Diverse and Inclusive Schools*, 3^e éd., USA, Rowman and Littlefield Publishers, 2004, 524 p.
- LADD Gary.W. & et Kim B. BURGESS. « Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages Between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment », *Child Development*, vol. 72, 2001, p. 1579-1601.
- MARCOTTE, Diane et autres. « Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire », *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 2, 2005, p. 57-67.

- MASSÉ, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.) (2006). *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur. La Chenelière Éducation, 400 pages.
- MILES, Sarah B. et Deborah STIPEK. « Contemporaneous and Longitudinal Associations Between Social Behavior and Literacy Achievement in a Sample of Low-Income Elementary School Children », *Child Development*, vol. 77, n° 1, janvier-février 2006, p. 103-117.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève – Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Québec, gouvernement du Québec, 2004, 44 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les difficultés d'apprentissage à l'école – Cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, gouvernement du Québec, 2003, 48 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite – Cadre de référence*, Québec, gouvernement du Québec, 2002, 59 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. Le plan de service individualisé et intersectoriel*, Québec, gouvernement du Québec, 2006, 19 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2010, décembre 2010, 14 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *La convention de partenariat : Outil d'un nouveau mode de gouvernance – guide d'implantation*, Québec, gouvernement du Québec, 2009, 14 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble!* – Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011, Québec, gouvernement du Québec, 2009, 28 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, « La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble! », *Bulletin*, Volume 1, Numéro 1, Été 2009, [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=993].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *L'école, j'y tiens!*, Québec, gouvernement du Québec, 2009, 33 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes – Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec, gouvernement du Québec, 2003, 34 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*, Québec, gouvernement du Québec, 2003, 231 p.

- NULLALY, E. et C. MOY. *Les bases de la communication pour les professionnelles et professionnels des services humains*, Éditions St-Yves, 1990.
- OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Le grand dictionnaire terminologique*, [En ligne], 2001, <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>.
- ROBERTSON, Andrée et Pierre COLLERETTE. « L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, 2005, p. 687-707.
- RONDEAU, Norman. *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire*, Québec, Centre international de résolution de conflits et de médiation (C.I.R.C.M.), 2003, p. 10-19.
- SMITH, J.D., J.B. COUSINS et R. STEWART, « Antbullying Interventions in Schools : Ingredients of Effective Programs », *Canadian Journal of Education*, vol. 28, n° 4, 2005, p. 739-762.
- SPRAGUE, R Jeffrey and Robert H. Horner. *School Wide Positive Behavioral Supports*, in *The Handbook of School Violence and School Safety: From Research to Practice*, Shane R. Jimerson & Michael J. Furlong, eds., 2007.
- TESSIER, Mario. *Réflexion sur les dimensions juridiques des interventions physiques lors de situations de crise en milieu scolaire pouvant compromettre la sécurité physique des individus*, document préparé dans le contexte d'un perfectionnement donné aux personnes-ressources des services régionaux de soutien et d'expertise en autisme, en déficience intellectuelle, en trouble du comportement et en troubles de l'ordre de la psychopathologie, 2^e parution, Québec, janvier 2004, p. 44.
- THOMAS, Jeff GRIMES et W. David TILLY III. *Best Practices in School Psychology V, volume 1*, US, Washington, Heartland Area Education Agency 11, NASP Publications, 2008, p. 23-28.
- URDAN, Tim et Erin SCHOENFELDER. « Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs », *Journal of Psychology*, vol. 44, 2006, p. 331-349.
- VERLAAN, P. et autres. « Agresser sans frapper : un regard sur les conduites d'agression indirecte », dans B.H. SCHNEIDER et autres, (dir.), *Conduites agressives chez les enfants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 38-58.
- WALKER, Hill M., Elizabeth RAMSEY et Frank GRESHAM. *Antisocial Behavior in School*, Belmont, USA, Thomson Wadsworth, 2004, p. 91-92.
- WANG, M.C., G.D. HAERTEL et H.J. WALBERG. « Toward a Knowledge Base for School Learning », *Review of Educational Research*, vol. 63, n° 3, 1993, p. 249-294 et 365-376.

