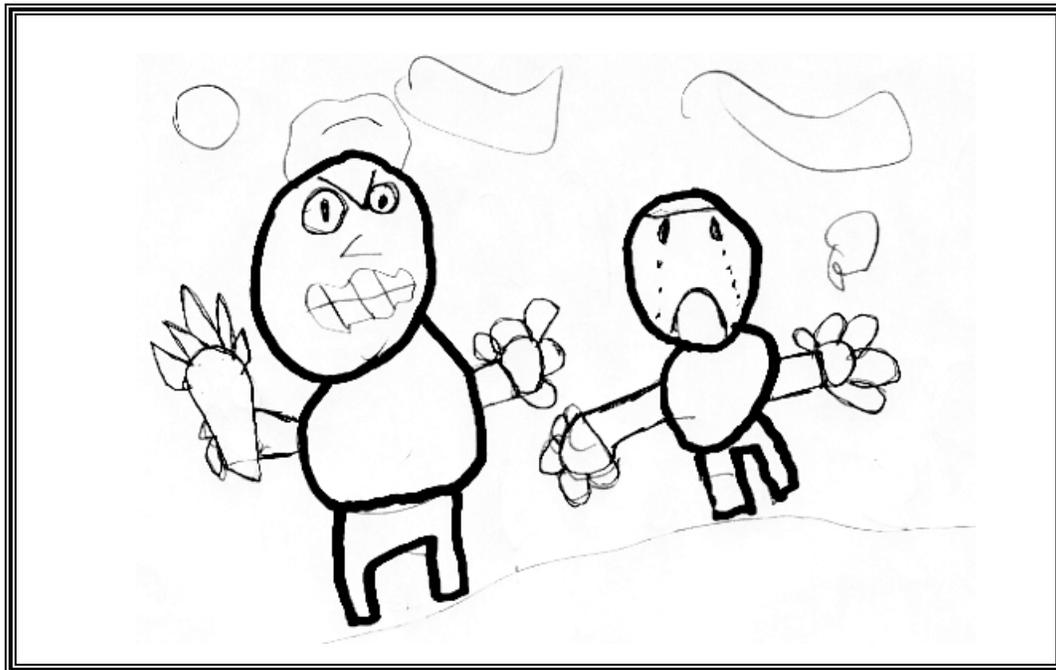




Commission scolaire de la
BEAUCE-ETCHEMIN
Ensemble *vers l'avenir*

PACI-Raide

**Projet de recherche-action sur
« La violence chez les jeunes enfants »**



**COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN
2004**

Avec le soutien financier

du Service de la recherche et du développement de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin et du Fonds de développement coopératif régional de la région de la Capitale Nationale et de la Chaudière-Appalaches du ministère de l'Éducation du Québec.

Coordination

Raynald Goudreau

Révision linguistique

Sylvie Lemieux

Illustration

Florence Julien

Secrétariat

Nadia Roy

**La reproduction complète ou partielle de ce document est permise
à la condition que l'intégrité de ce contenu soit respectée et
que la source soit mentionnée.**

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

PACI-Raide

PACI... comme la promotion des comportements PACIFIQUES;

aide... pour souligner le but qui nous anime;

PACI-Raide... comme si on disait à un enfant : « Vas-y donc pas si raide avec les autres! »

PRÉFACE

Toute personne œuvrant aujourd'hui dans les écoles du Québec est consciente que la violence et les conduites agressives, entre autres au préscolaire et au début du primaire, sont devenues des préoccupations quotidiennes des enseignants, des directions d'école et des parents.

Nous savons relativement bien comment les comportements agressifs se développent chez les jeunes. Des habiletés parentales caractérisées par la punition, l'inconsistance et le manque d'encadrement, un voisinage qui fournit l'occasion de s'associer à des groupes déviants, sans offrir de modèles de remplacement prosociaux, ainsi que des écoles qui favorisent des approches disciplinaires punitives, des règles et des attentes floues et qui présentent des hauts taux d'échecs scolaires, sont autant de facteurs qui contribuent à rendre ces conduites plus fréquentes à l'école.

Nous sommes en présence d'un problème qui a pris de l'ampleur. Néanmoins, nous n'avons pas constaté un développement significatif des compétences des agents d'éducation pour aider ces jeunes. Pour avoir donné à de nombreuses reprises des séminaires de formation, entre autres en Amérique et en Europe, j'ai constaté que les enseignants, les directions d'établissement et les professionnels œuvrant dans les écoles n'ont reçu que très peu de formation pour faire efficacement œuvre d'éducation auprès des jeunes agressifs ou même carrément violents. Comment former ces éducateurs? Comment offrir, entre autres aux enseignants, la chance de développer les habiletés qui correspondent aux pratiques exemplaires et aux progrès récents de la recherche sur ces questions?

Nous pouvons avec assurance affirmer qu'une bonne formation des maîtres, sur la manière de prévenir et de composer avec les conduites agressives, a été pertinente dans la mesure où ces enseignants :

- connaissent et comprennent comment se développent les conduites agressives chez les jeunes;
- partagent la conviction que l'éducation, et particulièrement l'école, peut contribuer à en prévenir le développement et le maintien;
- interviennent de manière proactive et non réactive par rapport à la violence et aux conduites agressives à l'école;
- sont convaincus que la diversité des problèmes reliés à la violence rend nécessaire des interventions individualisées, sur-mesure;
- valorisent la formation continue, en cours d'emploi, conscients que l'expérience seule n'est pas suffisante;
- peuvent intégrer dans leurs pratiques les connaissances récentes de la recherche;

- ont développé de solides habiletés pour établir des partenariats avec les parents, conscients que leur participation a un effet considérable sur l'efficacité de leurs interventions;
- reconnaissent comme essentiel le travail d'équipe, sachant que leurs seules interventions en classe ne seront pas suffisantes.
- ont compris que le préscolaire et les premières années du primaire sont des moments stratégiques pour intervenir.

Le Québec peut maintenant compter, avec *PACI-Raide*, sur un coffre d'outils impressionnant pour poursuivre et atteindre ces objectifs de formation et améliorer nos interventions éducatives auprès des jeunes enfants qui manifestent des comportements agressifs ou violents. *PACI-Raide* propose des modèles de pratiques réalisables, allant du dépistage à l'intervention, pour intervenir auprès des jeunes de 5 et 6 ans. Il renferme, entre autres, une importante banque d'activités sur le développement de la compétence sociale et une section fort pertinente sur la collaboration entre l'école et la famille. Il s'agit, à mon avis, d'un ouvrage absolument essentiel pour toutes les écoles primaires. En tant que coordonnateur de la réalisation de *PACI-Raide*, Raynald Goudreau a porté une attention toute particulière à la recherche de pointe et aux pratiques exemplaires concernant l'intervention éducative auprès de ces jeunes. Il a été fort bien appuyé dans cette entreprise par le Service de la recherche et du développement de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

Je salue la contribution importante que fait à la réussite éducative des jeunes en difficulté de comportement cette équipe d'éducateurs inspirée qui nous propose un recueil d'outils pertinents, immédiatement utilisables et fort bien documentés.

Égide Royer Ph. D.

Professeur

Directeur du Réseau canadien pour la prévention de la violence à l'école

Faculté des sciences de l'éducation

Université Laval

AVANT-PROPOS

Comme nous le verrons dans ce dossier, l'intervention auprès des enfants qui présentent des comportements agressifs ou violents est une réalité qui interpelle un nombre important de dimensions. Le partage des savoirs, le soutien des compétences et le développement des alliances requises entre intervenants et institutions n'ont été possibles que par la contribution de plusieurs personnes. Nous tenterons dans la présente de souligner l'apport de chacune de ces personnes qui ont contribué au développement de ce guide d'intervention. Comme ce dernier a été développé sous forme de dossier, avec des sections indépendantes pour faciliter l'usage de celles-ci dans le cadre d'une formation ou de l'accompagnement du personnel, nous avons choisi de nommer les auteurs ou les sources de références au fur et à mesure dans chacune de ces sections.

Nous avons voulu ce document comme le recueil d'un ensemble d'outils pouvant soutenir les interventions de ceux qui doivent composer concrètement avec les situations du quotidien et ceux qui sont en soutien auprès de ces intervenants de première ligne. Il s'agira parfois d'outils développés au cours des dernières années, mais toujours d'outils de pointe à nos yeux, ou bien de nouveaux textes rédigés à la lumière de notre dernière année de recherche-action. Au besoin, pour respecter les droits d'auteurs requis, nous vous référerons à d'autres ouvrages qui nous ont semblé particulièrement pertinents. À la façon d'un coffre d'outils, que l'on bonifiera avec le temps, nous avons voulu centraliser et rendre accessible à notre communauté élargie l'essentiel de ces pratiques éducatives que nous devons maîtriser pour aider ces enfants en difficultés et leur entourage.

REMERCIEMENTS

Pour la réalisation de ce projet de recherche-action, nous tenons à souligner le soutien financier du *Fonds de développement coopératif régional de la région de la Capitale Nationale et de la Chaudière-Appalaches* du ministère de l'Éducation du Québec et celui de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, par le biais de son Service de la recherche et du développement. De part et d'autre, on a reconnu la croissance de la problématique et on a choisi de passer à l'action pour favoriser la réussite scolaire de ces élèves à risque de décrocher.

Plusieurs organismes ont également contribué, par la libération ou le prêt de service de ses intervenants, à la bonne marche de ce projet. Nous remercions plus particulièrement à cet égard :

- la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin,
- le Centre de santé des Etchemins,
- les Centres jeunesse Chaudière-Appalaches,
- le CLSC Beauce-Centre,
- le CLSC Beauce-Sartigan,
- le CLSC Nouvelle-Beauce,
- le ministère de l'Éducation, pour l'implication de ses représentants de l'équipe régionale de soutien et d'expertise auprès des élèves en troubles de la conduite et du comportement, madame Maryse Roberge et monsieur Rock Girard,
- l'Université Laval, pour le soutien de monsieur Égide Royer.

Nous voulons de plus remercier tout particulièrement Anne Julien, chargée de projets du Service de la recherche et du développement de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, pour son soutien informel à toutes les étapes de la réalisation de ce projet et plus spécialement, pour la revue de littérature sur les habiletés sociales et la rédaction de la section sur le sujet.

Nous désirons aussi remercier Lorraine De Champlain, coordonatrice de l'adaptation scolaire et des services complémentaires au Service aux clientèles, pour son soutien comme gestionnaire dans ce projet, mais aussi pour ses commentaires judicieux dans la révision de ce texte.

Finalement, nous remercions pour la qualité de leur travail Sylvie Lemieux qui a fait la révision linguistique de ce document et Nadia Roy pour le travail de secrétariat.

LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ DE COORDINATION

Nous voulons remercier chacune des personnes suivantes pour son implication dans ce projet, mais aussi pour son engagement dans cette cause qui nous a tous ralliés : *mieux aider ces enfants en difficulté, leur famille et les intervenants qui gravitent autour de ceux-ci*. Les membres de ce comité, à la lumière de la revue de littérature et de leurs expériences, ont défini le cadre de notre approche, ont partagé gracieusement leur expertise pour le développement de modèles de pratique et ont, dans une perspective intersectorielle, contribué à favoriser la collaboration entre établissements et une réelle continuité de services, pour le bénéfice de notre clientèle.

Nom	Organisme Fonction
François Baril	CLSC Beauce-Centre Intervenant social et organisateur communautaire
Julie Beaulieu	Université Laval Chargée de recherche
Johanne Blais	Centre de santé des Etchemins Intervenante sociale
Nancy Doyon	CLSC Nouvelle-Beauce Éducatrice et intervenante sociale
Michel Fortin	Centres jeunesse Chaudière-Appalaches Direction des Services de réadaptation
Judith Gagné	Commission scolaire de la Beauce-Etchemin Conseillère pédagogique au préscolaire
Réjean Gauthier	Centres jeunesse Chaudière-Appalaches Éducateur à l'externe
Rock Girard	Équipe régionale de soutien et d'expertise auprès des élèves en troubles de la conduite et du comportement, région 03-12
Raynald Goudreau	Commission scolaire de la Beauce-Etchemin Service de la recherche et du développement, Chargé de projets
Luce Grenier	École Aquarelle de Saint-Georges Enseignante au préscolaire

Nom	Organisme Fonction
Anne Julien	Commission scolaire de la Beauce-Etchemin Service de la recherche et du développement, Chargée de projets
Numa Landry	Commission scolaire de la Beauce-Etchemin Responsable du service d'animation Passe-Partout
Marie-Ève Lépine	CLSC Nouvelle-Beauce Éducatrice et intervenante sociale
Denis Lafontaine	CLSC Beauce-Sartigan Intervenant social
Michel Larochelle	CLSC Nouvelle-Beauce Intervenant social
Denis Mercier	Commission scolaire de la Beauce-Etchemin Conseiller pédagogique en adaptation scolaire
Pierre Poulin	Centre hospitalier Beauce-Etchemin Pédiatre au Service de pédopsychiatrie
Maryse Roberge	Équipe régionale de soutien et d'expertise auprès des élèves en troubles de la conduite et du comportement, région 03-12
Jean Robert	Centres jeunesse Chaudière-Appalaches Direction des Services de réadaptation
Josée-Élizabeth Roy	Commission scolaire de la Beauce-Etchemin Psychologue à l'école Monseigneur-Fortier
Pierre Roy	Commission scolaire de la Beauce-Etchemin Directeur de l'école primaire l'Éveil
Jacques Vachon	CLSC Beauce-Centre Intervenant social et organisateur communautaire

LISTE DES MEMBRES DU PERSONNEL DE LA COMMISSION SCOLAIRE DE LA BEAUCE-ETCHEMIN AYANT PARTICIPÉ AU PROJET PACI-Raide

Nous tenons, par la présente, à remercier chaleureusement toutes les personnes suivantes qui ont accepté de collaborer au développement de l'approche et à la validation des outils d'intervention. Elles ont choisi de s'impliquer volontairement pour le mieux-être des enfants avec qui elles travaillent, mais également pour questionner et faire avancer les pratiques qui profiteront, nous l'espérons, à tous ces collègues de travail qui sont sur le terrain, quotidiennement, avec un enfant agressif ou violent.

École Aquarelle de Saint-Georges

Nicole Asselin	enseignante
Luce Grenier	directrice adjointe
Linda Loignon	psychologue
Liette Poulin	enseignante

École Barabé-Drouin, Saint-Isidore

Lise Coulombe	enseignante
Bruno Vachon	conseiller en rééducation

École de Léry-Monseigneur-De Laval, Beauceville

Céline H. Bolduc	directrice
Julie Pelletier	psychologue
Francine Roy	enseignante

École Dionne, Saint-Georges

Paule Caron	enseignante
Sylvie Dumas-Quesnel	enseignante
Lynda Rosa	directrice

École D'Youville-Lambert, Saint-Joseph-de-Beauce

Louise Barrière	directrice adjointe
Nathalie Giguère	technicienne en éducation spécialisée
Carolle Lambert	enseignante
Dany Poulin	psychologue

École Grande-Coudée, Saint-Martin

Line Drapeau	enseignante
Lynda Nadeau	enseignante
Sylvie Talbot	enseignante

École primaire de Saint-Gédéon, Saint-Gédéon-de-Beauce

Chantal Bourque	enseignante
Marie-Gloria Cloutier	directrice par intérim
Manon Fournier	psychologue

École primaire les Sittelles, Saint-Georges

Lise Fortin	directrice
Lucie Lemay	enseignante
Julie Pelletier	psychologue

École primaire l'Éveil, Sainte-Marie

Sylvie Croteau	enseignante
Sophia Cyr	enseignante
Renée Drouin	enseignante
Hélène Dumont	psychologue
Jeanne Grenier	enseignante
France Guénette	enseignante
Chantal Pouliot	enseignante
Hélène Vachon	enseignante

Classe Le Relais, École Monseigneur-Feuillault, Sainte-Marie

Annie Gougeon	enseignante
---------------	-------------

Classe L'Escale, École de Léry-Monseigneur-De Laval, Beauceville

Ginette Chagnon	enseignante
-----------------	-------------

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ DU PROJET	21
DÉPISTAGE, ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS DES ENFANTS ET MESURE DES PROGRÈS DE CEUX-CI.....	25
Procédure de dépistage utilisée	27
Grille d'évaluation du psychologue	29
Échelles et outils d'évaluation utilisés	33
Évolution des enfants dépistés au cours de l'année	37
Grille d'évaluation du niveau d'adaptation sociale de l'enfant.....	39
UNE APPROCHE MULTIMODALE.....	41
Une approche multimodale	43
Les cibles d'intervention retenues.....	45
Grille d'évaluation d'un plan d'action sur la violence	47
NOTIONS THÉORIQUES DE BASE.....	51
Notions théoriques de base.....	53
L'étiologie et les facteurs de risque.....	55
Les facteurs de risque en milieu scolaire.....	57
Les facteurs de risque environnementaux, familiaux et parentaux	59
Les facteurs de risque personnels et interpersonnels chez l'enfant.....	63
La dynamique de l'agression.....	67
La capacité de contrôle interne versus externe.....	69
La définition de l'autocontrôle.....	71
LE VÉCU DES ENSEIGNANTS TRAVAILLANT AVEC UN ÉLÈVE AGRESSIF OU VIOLENT.....	73
Le vécu des enseignants travaillant avec un élève agressif ou violent.....	75
Les sentiments de l'intervenant : une source d'information sur le processus relationnel en cours	79
Comment se protéger dans son travail d'enseignant.....	81
Réflexion sur l'importance du <i>feed-back</i> dans notre travail.....	83
DES MESURES D'INTERVENTION UNIVERSELLES	87
Des mesures d'intervention universelles.....	89
Les notions et habiletés de base supportant la gestion des comportements difficiles.....	91
Liste des irritants possibles dans une classe.....	93
Grille d'autoévaluation de ses compétences	95
Différents types de jeunes en troubles de comportement.....	107
L'organisation de classe	109
Conditions essentielles dans l'usage d'un système de récompenses.....	115
Des exemples de récompenses	117
Les félicitations	119
Le rappel à l'ordre.....	121

L'encadrement d'un jeune et le choix des conséquences.....	123
Exemples de conséquences	125
L'usage de directives efficaces.....	129
Comment interpeller et communiquer avec un enfant au comportement inadéquat.....	133
Les situations d'affrontement.....	137
La communication aux parents.....	141
La fiche de réflexion.....	147
Le contrat avec l'élève	149
La feuille de route.....	153
Modèle d'une procédure disciplinaire au primaire.....	157
Les techniques de modification du comportement.....	161
LES HABILITÉS PERSONNELLES ET SOCIALES.....	169
Les habiletés personnelles et sociales	171
Référence à des programmes ou à du matériel existant	175
Situations difficiles.....	185
L'évaluation des habiletés sociales	187
Grille d'observation des habiletés sociales au préscolaire et au primaire.....	191
Suggestions pour enseigner efficacement les habiletés sociales	197
Éléments généraux	197
Avant l'implantation du programme ou le début des interventions	202
Pendant les interventions.....	204
Après les interventions	208
Fiches descriptives de certaines habiletés sociales.....	213
Exemple d'une procédure de retrait social	215
Sollicitation d'une habileté sociale en contexte naturel	216
Coopération	217
Féliciter, encourager.....	219
Faire une demande.....	223
Accepter l'idée de l'autre	227
Partager.....	231
Affirmation de soi	235
Exprimer ses sentiments.....	237
Se défendre	241
Exprimer sa frustration.....	245
Empathie.....	249
Écouter l'autre	251
Être empathique au besoin de l'autre	255
Être empathique à la demande de l'autre	256
Responsabilité	259
Résoudre un problème.....	261
Accepter sa part de responsabilité.....	267
Contrôle de soi.....	271
Accepter un délai.....	273
Contrôler sa colère et son impulsivité.....	277
Tolérer une frustration ou un refus.....	281
Réagir à la provocation.....	287

RÉFLEXION SUR LE TROUBLE DE L'OPPOSITION.....	301
Réflexion sur le trouble de l'opposition	303
Recommandations à l'usage du parent dans le cas d'une suspension de l'enfant à domicile	307
Fiche d'évaluation des travaux réalisés à la maison.....	309
Grille d'évaluation psychosociale pour un jeune présentant des difficultés de comportement.....	311
Mesures d'encadrement misant sur la proximité de l'adulte.....	315
La lutte de pouvoir et la redéfinition du lien d'attachement avec l'adulte.....	317
 LES SITUATIONS DE CRISE	325
Les situations de crise.....	327
Procédure d'intervention lors d'une situation de crise d'agressivité en classe	329
Abrégé d'une procédure d'intervention lors d'une situation de crise d'agressivité en classe.....	335
Procédure d'intervention dans une situation de bataille entre élèves.....	337
Un modèle de rapport écrit suite à une crise	339
 LE SOUTIEN DES COMPÉTENCES PARENTALES	345
Le soutien des compétences parentales	347
 LA COLLABORATION INTERSECTORIELLE ET LA CONTINUITÉ DE SERVICE	351
La collaboration intersectorielle et la continuité de service	353
Cibles d'intervention en milieu familial.....	361
Outil permettant aux parents de se préparer à une rencontre de plan d'intervention	363
Comité d'expertise	371
 LE DÉVELOPPEMENT D'UN SERVICE D'AGENTS DE LIAISON ÉCOLE-FAMILLE	385
Le développement d'un service de l'agent de liaison école-famille	387
Journée d'échanges et de réflexion sur le travail de l'agent de liaison école-famille	391
Définition du cadre de l'intervention de l'agent de liaison	393
Enjeux et éléments de réflexion	397
Le travail de l'agent de liaison école-famille	401
Les préjugés entretenus entre l'école et la maison	403
Le premier contact et la façon d'établir le lien de confiance avec les parents	405
La médiation : une approche intégrée pour faciliter la collaboration école-famille	407
Le travail de l'agent de liaison école-famille : Recueil de textes et d'outils.....	413
 CONCLUSION.....	415
 BIBLIOGRAPHIE	419
 NOTES PERSONNELLES	429



RÉSUMÉ DU PROJET

PACI-Raide

« LA VIOLENCE CHEZ LES JEUNES ENFANTS »

Description sommaire

Nous avons voulu réaliser une recherche-action sur l'intervention auprès des enfants de 5 et 6 ans qui présentent, à l'école, des comportements agressifs et violents. Les recherches en éducation ont fait ressortir que les difficultés de lecture qui persistent après la deuxième année du primaire et **les comportements agressifs et violents chez les enfants de la maternelle et de la première année** sont les meilleurs prédicteurs du décrochage scolaire (Janosz, Fallu et Deniger, 2000). Étant donné que le développement précoce de problèmes de comportement chez les enfants d'âge préscolaire constitue le meilleur prédicteur de la délinquance juvénile, de l'incarcération à l'âge adulte et de l'association à un gang posant des gestes déviants, il est primordial d'intervenir le plus tôt possible dans la vie des jeunes afin de les orienter vers le droit chemin.¹

Nous voulions aborder ce projet de recherche en tenant compte, d'abord, des données scientifiques² disponibles à ce jour, et, ensuite, réfléchir sur ces données à la lumière de notre culture québécoise, des politiques en vigueur pour la clientèle EHDAA et des ressources disponibles dans les milieux. Notre but : arriver à suggérer des modèles de pratique qui seront réalisables et dont la pérennité pourra être assurée à même les ressources du milieu, une fois la subvention de recherche épuisée. L'intervention dans le contexte de la classe régulière sera privilégiée.

Sous la coordination d'une équipe multidisciplinaire et intersectorielle, nous désirions développer des outils de travail permettant une évaluation plus facile et un meilleur soutien des compétences de l'enseignant, des parents et de l'enfant agressif ou violent. Le développement d'outils n'était pas suffisant, nous savions, dès le point de départ, que nous devions réviser nos pratiques et l'organisation des services, de façon à *faire différemment*. Ces pratiques devaient également être revues de façon intersectorielle en se rappelant les mandats de l'école, du CLSC et de la DPJ (Direction de la protection de la jeunesse) notamment.

L'expérience nous a montré l'existence d'un vide de service quand les parents démontrent des difficultés (sans pour autant que l'on parle d'une compromission au sens légal pour l'enfant) et qu'ils ne sont pas volontaires pour une demande de service au CLSC. Quand les parents ne reconnaissent pas le problème ou qu'ils ne veulent pas s'impliquer, le malaise retombe vite sur les épaules des intervenants de l'école qui porteront celui-ci pendant plusieurs années avant que la situation ne s'aggrave. Nous devons revoir ce type de situation et apprendre à travailler avec ces parents non-volontaires.

1 REID, J. (1993). *Prevention of conduct disorder before and after school entry : Relating interventions to developmental findings*, Development and Psychopathology, p. 243 à 262.

2 BEAULIEU, Julie et Caroline COUTURE (2002). *La violence chez les jeunes enfants*, Saint-Georges, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)

Résultats attendus

À partir d'une revue de littérature déjà réalisée sur le sujet et de l'expérience des intervenants d'une équipe multidisciplinaire et intersectorielle, nous désirons :

- Développer des outils permettant d'évaluer plus facilement les différents facteurs de risque favorisant l'apparition et le maintien des comportements agressifs et violents chez les enfants de 5 et 6 ans.
- Mettre à jour et expérimenter des outils existants (les bonifier ou les adapter) pour intervenir sur les modalités les plus importantes relevées dans la littérature :
 - les mesures universelles de gestion des comportements difficiles en classe;
 - le soutien parental;
 - l'entraînement des habiletés personnelles et sociales de l'enfant;
 - l'usage d'un bon système d'encadrement behavioral;
 - la stimulation intensive des compétences scolaires;
 - la gestion d'un plan de service.
- Développer la concertation intersectorielle sur cette réalité et mettre en place un modèle de pratique favorisant la continuité de service qui tient compte des ressources du milieu.
- Mesurer l'efficacité de l'approche multimodale préconisée dans la littérature et, à cet égard, rendre compte des résultats obtenus auprès d'un groupe expérimental de notre milieu.



DÉPISTAGE, ÉVALUATION DES DIFFICULTÉS DES ENFANTS ET MESURE DES PROGRÈS DE CEUX-CI

PROCÉDURE DE DÉPISTAGE UTILISÉE

Très tôt en début d'année, nous avons rencontré toutes les directions des écoles de notre commission scolaire afin de leur présenter sommairement la [problématique](#) et l'importance de dépister rapidement ces élèves à risque. Dans la mesure où un autre milieu désirerait faire une offre de soutien (formation, diffusion de ce guide, accompagnement dans la préparation des plans d'intervention) aux enseignants et au personnel intervenant auprès de ces enfants, ce petit mémo pourrait être adapté et servir de premier contact.

DÉPISTAGE



Avis à toutes les directions des **écoles primaires de premier cycle**,

Dans le cadre d'un projet de recherche-action auprès des enfants de **maternelle et de première année** qui présentent des comportements agressifs et violents, nous vous demandons d'acheminer auprès de Raynald Goudreau le nom des enfants dépistés, leur niveau scolaire, le nom de leur enseignant, le nom de leur école et le nom du psychologue y travaillant. Nous vous remercions d'acheminer ces informations par courriel (adressedu@responsable) avant le 30 septembre.

Nous insistons sur la présence de comportements agressifs et violents (verbalement ou physiquement) chez les enfants dépistés. Le simple fait de perturber le déroulement de la classe ou de s'opposer à l'adulte ne sont pas ici les comportements ciblés.

Raynald Goudreau
Pour le comité de coordination du projet de recherche

Copie conforme aux psychologues concernés

Suite à cette invitation, à l'automne 2002, quarante-trois (43) élèves de maternelle et de première année ont été dépistés dans notre commission scolaire sur une population totale (maternelle et première année) de 2 599 élèves.

GRILLE D'ÉVALUATION DU PSYCHOLOGUE

Introduction

Dans le cadre de notre recherche-action, nous avons voulu dépister les enfants à risque de maternelle et de première année afin de suivre leur progrès au cours de la prochaine année.

Vous retrouverez dans cette section une brève description des outils utilisés et les quelques données actuellement disponibles.

IDENTIFICATION DE L'ENFANT

Prénom : _____ Nom : _____

Date de naissance : _____ Âge : _____ Niveau scolaire : _____

Nom de la mère : _____

Nom du père : _____

Adresse : _____

Ville : _____ Code postal : _____

Numéro de téléphone : _____

Nom de l'enseignant : _____

Nom de l'école : _____

DESCRIPTION DES DIFFICULTÉS

Décrire sommairement la nature des comportements agressifs ou violents de l'enfant : gestes posés, contextes d'apparition de ces comportements, lieux, fréquence, intensité, durée, persistance.

À vos yeux, dans ces situations d'agression, est-ce que l'enfant semble avoir manifesté ces comportements en réaction à une situation de frustration ou de conflit (maladresse sociale, difficultés d'autocontrôle) ou s'il semble avoir posé volontairement son geste (prise de contrôle sur l'autre)?

Quelle est la réaction de l'enfant suite à un arrêt d'agir de l'adulte, suite à un rappel à l'ordre ou suite à une conséquence qu'on lui donne pour son comportement agressif?

Quel est le statut social de l'enfant dans son groupe (bien intégré, ignoré, isolé, rejeté)?

Résultats de l'*Échelle d'évaluation des dimensions du comportement* (EDC) complétée par l'enseignant :

INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

Y a-t-il un ou des diagnostics déjà posés dans le dossier de l'enfant (TDAH ou autres)?

Est-ce que l'enfant ou sa famille a déjà reçu une aide particulière de d'autres services à l'extérieur de l'école (CLSC, DPJ, organisme communautaire, médecin, etc.). Si oui, lesquels?

Est-ce que l'enfant a participé à *Passe-Partout* ou a fréquenté un service de garde dans le passé? Si oui, est-ce que les difficultés étaient déjà présentes?

Est-ce que les parents reconnaissent les difficultés de leur enfant à l'école? Est-ce qu'ils observent des difficultés du même type à la maison, en service de garde, dans les loisirs ou ailleurs?

Avez-vous dépisté la présence de certains facteurs de risque environnementaux, familiaux ou parentaux dans la situation de cet enfant? (Voir [Les facteurs de risque environnementaux, familiaux et parentaux](#) à cet effet) Si oui, lesquels?

Est-ce que les parents semblent ouverts à collaborer avec les intervenants de l'école?

Est-ce que l'enseignant manifeste un besoin de soutien? Si oui, est-ce qu'il formule une demande spécifique ou s'il est ouvert à ce que la direction ou le professionnel fasse avec lui le bilan de la situation (présence de conditions non facilitantes en milieu scolaire sous la rubrique [Les facteurs de risque en milieu scolaire](#), [Grille d'autoévaluation de ses compétences](#))?

Signature du psychologue

Date

N.B. Selon son code de déontologie et les principales lois en vigueur, le professionnel se doit d'obtenir des parents les autorisations nécessaires pour intervenir auprès de l'enfant et pour échanger de l'information avec les personnes actuellement concernées ou à impliquer éventuellement.

ÉCHELLES ET OUTILS D'ÉVALUATION UTILISÉS

Dans le cadre de notre projet, nous avons voulu suivre les progrès des élèves et mesurer l'évolution de ceux-ci en termes d'adaptation sociale et de compétences sociales. Nous souhaitons idéalement utiliser des outils ou des échelles que l'on retrouve facilement dans la « trousse » du psychologue de l'école. Nous n'avons pas d'équipe spécialisée ou de ressources humaines supplémentaires pour cette évaluation, mais nous voulions tenter de recueillir des données objectives nous permettant de noter l'évolution dans le temps en parallèle des interventions qui seront réalisées par les intervenants de l'école sur le terrain. Suite à la revue³ des outils disponibles sur le marché, nous avons donc retenu deux outils, le *Questionnaire de Gresham sur les habiletés sociales* et l'*Échelle d'évaluation des dimensions du comportement* (EDC) de Bullock et Wilson. Vous trouverez dans les lignes qui suivent une brève description de chacun. Suivra la description d'un troisième outil *Questionnaire Walker Problem Behavior Identification Checklist – Revised*, non traduit de l'anglais, qu'il aurait été intéressant d'utiliser, si nous avions disposé d'une traduction.

Questionnaire Gresham (Gresham et Elliot, 1990)

- Ce questionnaire a pour objectif d'évaluer le niveau d'habiletés sociales des élèves du préscolaire (3 à 5 ans) et du primaire (6 à 12 ans).
- Il existe deux versions du questionnaire Gresham :
 - version de l'enseignant (40 questions pour la version préscolaire; 57 pour la version primaire);
 - version du parent (49 questions pour la version préscolaire; 55 pour la version primaire).
- Les versions du questionnaire sont remises aux personnes concernées. Les personnes complètent elles-mêmes le questionnaire.
- Chaque énoncé réfère à une habileté sociale spécifique. Le répondant évalue si, dans le quotidien, cette habileté est utilisée fréquemment, par l'élève ou l'enfant (selon qu'il s'agit de la version de l'enseignant ou du parent). Il doit répondre soit *jamais*, *occasionnel* ou *fréquent*. Il doit également déterminer l'importance de cette habileté en choisissant parmi les qualificatifs suivants : *pas important*, *important* ou *essentiel*.

Selon les versions, différentes dimensions sont évaluées à l'aide de cet instrument. Ainsi, toutes les versions ont les échelles suivantes d'habiletés sociales : coopération, affirmation, autocontrôle, total. Les versions parents mesurent également l'échelle de responsabilité sur le plan des habiletés sociales. Toutes les versions ont des échelles mesurant les problèmes de comportement extériorisés et intériorisés, les versions primaires mesurent en plus l'hyperactivité. Finalement, la version primaire enseignant mesure aussi la compétence scolaire du jeune.

3 Revue réalisée par Julie Beaulieu, chargée de recherche de notre équipe de coordination du projet PACI-Raide.

Questionnaire Gresham (Gresham et Elliot, 1990) (suite)

- Sur chacune des échelles, le jeune obtient un score qu'on peut comparer à ceux obtenus par les enfants ayant participé à la validation de l'instrument. Le score peut également être qualifié d'inférieur, moyen ou supérieur, toujours en lien avec les résultats obtenus lors de la validation effectuée sur un large échantillon d'enfants américains.

Questionnaire EDC

(Échelle d'évaluation des dimensions du comportement de Bullock et Wilson)

- Ce questionnaire a pour but d'évaluer les difficultés comportementales des élèves. Il permet au professionnel d'établir un profil de l'élève et d'estimer la gravité de ses difficultés affectives ou comportementales.
- Il existe deux versions du questionnaire EDC :
 - version enseignant;
 - adaptation pour les parents du primaire.
- Les enseignants doivent évaluer 43 comportements en situant chaque fois l'élève le long d'un continuum entre un pôle qui représente une conduite adaptée et un autre, une conduite inappropriée. L'EDC permet d'obtenir un score total et un pour chacune des quatre sous-échelles :
 - agressif-perturbateur;
 - craintif-anxieux;
 - irresponsable-inattentif;
 - renfermé.
- Ce questionnaire est validé et possède de bonnes qualités psychométriques.

Questionnaire Walker Problem Behavior Identification Checklist - Revised

- Outil permettant aux enseignants du primaire d'identifier les élèves manifestant des problèmes de comportement et qui devraient être référés pour une évaluation psychologique, pour avoir l'aide d'un spécialiste ou pour une intervention.

Auteur : Walker, Hill M., 1983

- Cinquante (50) énoncés décrivant des comportements observables et inappropriés en classe (14 comportements de passage à l'acte (acting out), 5 comportements de retrait, 11 comportements de manque d'attention, 10 comportements liés à des relations perturbées avec les pairs et 10 comportements d'immaturation). Plus les scores sont élevés, plus le jeune présente de sérieux problèmes de comportements.

Questionnaire Walker Problem Behavior Identification Checklist – Revised (suite)

- Les sous-échelles :
 - Acting Out
 - Withdrawal
 - Distractibility
 - Disturbed Peer Relations
 - Immaturity
- Enfants âgés entre 2 et 12 ans.
- Aucune traduction n'est disponible à notre connaissance.
- Cet outil cible également la situation familiale.

ÉVOLUTION DES ENFANTS DÉPISTÉS AU COURS DE L'ANNÉE

Depuis l'étape de dépistage en septembre 2002, il est intéressant de souligner que plus de la moitié des 43 élèves dépistés ont connu une amélioration importante de leur situation au cours des mois qui ont suivi. Sans autre intervention que les mesures habituelles d'intervention connues, avec un bon plan d'intervention et la collaboration des parents avec les intervenants de l'école, nous sommes passés, de septembre à décembre, de 43 élèves en difficulté à 20 élèves. Ces derniers, aux difficultés persistantes, confirmées par l'évaluation du psychologue (voir [Grille d'évaluation du psychologue](#)), ont continué à présenter un défi important pour tous les intervenants impliqués. C'est donc avec le personnel concerné que nous avons choisi d'aller de l'avant pour la validation de notre approche multimodale.

Le suivi de ces 20 élèves, qui étaient en difficulté, n'a pas toujours été possible pour des raisons d'autorisations parentales refusées ou par refus des enseignants qui devaient répondre aux questionnaires. Nous avons malgré tout pu suivre l'évolution de 9 élèves avec une évaluation de type prétest/post-test. Les questionnaires de Gresham et de Bullock et Wilson nous ont été utiles à cet égard. La comparaison des résultats *avant* et *maintenant* font ressortir les éléments suivants :

- Tous les élèves ont vu leurs comportements violents diminués sans pour autant que l'on puisse isoler la ou les variables ayant occasionné cette diminution des gestes violents.
- Certains enfants ont développés des comportements plus anxieux (introverti) alors que d'autres ont cependant davantage de comportements sur-réactifs remarqués en classe. L'an passé, c'était parfois davantage au service de garde qu'en maternelle que les difficultés étaient observées.
- Plusieurs ont été diagnostiqués *Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité* (TDAH) et certains ont commencé une médication qui aide grandement ces enfants à se contrôler.
- Des retards scolaires sont observés chez plusieurs qui présentent en plus des difficultés d'apprentissage spécifiques.
- Les habiletés sociales demeurent toujours des cibles à stimuler dans le cadre du plan d'intervention de l'enfant. Le *contrôle de soi*, notamment face aux sentiments de frustration dans un conflit, *s'affirmer positivement* dans un groupe (estime de soi) et être *responsable* ou *autonome* dans son travail scolaire sont les habiletés qui reviennent le plus fréquemment.
- Le respect de l'autorité s'est amélioré de façon générale. La capacité à tolérer les frustrations consécutives à un interdit doit sans aucun doute soutenir cette amélioration.

En conclusion, il demeure difficile de contrôler la cause des améliorations notées dans les comportements de plusieurs enfants. Est-ce le soutien apporté aux intervenants et aux parents qui a facilité l'évolution de ces jeunes? Est-ce simplement l'usage d'une médication ou la maturation normale de l'enfant qui est associé au temps écoulé entre les deux évaluations? Nous croyons, malgré les interrogations qui persistent sur la cause des progrès, que tous les enfants évalués arrivaient à se mettre en valeur à l'école sur un volet ou l'autre (rendre service aux autres, les maths, etc.). Le fait d'être engagé, de faire des efforts et de respecter l'autorité chez la majorité nous parle de la présence de conditions gagnantes en ce moment autour. Même si des retards scolaires sont observés chez plusieurs, le fait de les voir engagé à réussir au meilleur de leur potentiel est un indice source d'espoir pour nous.

Nous avons cependant appris qu'il n'était pas facile de travailler avec une procédure de recherche et d'évaluation en milieu naturel. L'expérience nous encourage à utiliser un petit questionnaire d'évaluation prétest/post-test qui pourrait très bien s'inscrire dans la pratique usuelle du professionnel. L'usage de celui-ci dans notre opération post-test nous a permis de remarquer une corrélation élevée entre les résultats de nos deux épreuves normalisées citées plus haut. Comme il peut être complété par l'enseignant en moins de 5 minutes, qu'il est descriptif et nous permet d'aller à l'essentiel de la problématique, nous vous le recommandons chaleureusement. Vous le trouverez aux deux pages qui suivent.

GRILLE D'ÉVALUATION DU NIVEAU D'ADAPTATION SOCIAL DE L'ENFANT

Nom de l'enfant : _____ Date de naissance : _____ Âge : _____

École : _____ Localité : _____

Nom du répondant : _____ Lien avec l'enfant : _____

Niveau scolaire de l'enfant : _____ Services particuliers offerts à l'enfant : _____

Consigne : En pensant aux comportements habituels de l'enfant lors des deux dernières semaines, veuillez situer le niveau de maîtrise de l'enfant par rapport aux dimensions décrites dans la colonne de gauche.

	Niveau de maîtrise (voir légende ci-bas)			
	1	2	3	4
Respect de l'autorité ➤ avec le titulaire..... ➤ avec les spécialistes ou les surveillants				
Coopération avec les pairs (comportements comme aider les autres, ramasser le matériel avec eux, répondre à une demande de l'autre, etc.)				
Affirmation de soi (prendre des initiatives dans son comportement comme poser une question, aller vers l'autre, prendre sa place dans les jeux, faire face à l'autre dans un conflit, etc.)				
Responsabilité (comportements démontrant sa capacité de faire son travail de son mieux, de respecter ses engagements, etc.)				
Empathie (comportements démontrant de la sensibilité et du respect à l'égard des sentiments et des points de vue des autres)				
Contrôle de soi (comportements manifestés en situation de conflits comme exprimer adéquatement sa frustration, répondre adéquatement à la provocation ou, en situation non conflictuelle, faire des compromis, attendre son tour, etc.)				
Compétences scolaires (globalement, est-ce que l'enfant atteint les objectifs d'apprentissage prévus dans son groupe d'âge?)				

Légende des niveaux de maîtrise :

Dans son cheminement vers l'acquisition de cette compétence, l'élève progresse.

1 *difficilement*
2 *en ayant besoin d'une aide particulière*
3 *adéquatement*
4 *de façon remarquable*

En pensant aux dimensions décrites ci-haut, identifier les aspects du vécu de l'enfant sur lesquels il faudrait travailler de façon prioritaire dans le plan d'intervention de celui-ci : _____

Pour faire des commentaires ou pour décrire les comportements les plus problématiques de l'enfant à l'école, veuillez utiliser le verso de cette feuille.

Signature du répondant : _____ Date : _____

Cette grille d'évaluation est un document de travail expérimenté à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (2003). Elle a été inspirée par le *Gresham*, un outil d'évaluation des habiletés sociales développé par Frank M. Gresham et Stephan N. Elliott, 1990.

Commentaires :

Cette grille d'évaluation est un document de travail expérimenté à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (2003). Elle a été inspirée par le *Gresham*, un outil d'évaluation des habiletés sociales développé par Frank M. Gresham et Stephan N. Elliott, 1990.



UNE APPROCHE MULTIMODALE

UNE APPROCHE MULTIMODALE

De façon générale, plusieurs recherches⁴ ont mis en évidence la pluralité des facteurs et des processus en jeu à l'origine des conduites violentes. Un plan de prévention, qui tient compte de cette réalité, devra ainsi s'inscrire dans une approche vaste et concertée misant autant sur l'encadrement des conduites inadéquates que sur le développement des compétences sociales de base.

Dans cet esprit, nous reprendrons ici un passage de la revue de littérature réalisée par Beaulieu et Couture⁵ pour mettre en évidence l'importance d'une approche multimodale dans notre façon d'intervenir sur la violence en milieu scolaire :

En premier lieu, notre recension a permis de montrer que l'école pouvait jouer un rôle important dans l'apparition et le maintien des problèmes d'agressivité chez les jeunes qui la fréquentent. Si l'on veut diminuer les comportements agressifs des enfants fréquentant une école, il est essentiel, selon nous, de s'assurer que les mesures de gestion et d'enseignement appliquées dans cette école soient à même de répondre aux besoins des élèves qui sont ciblés. (...) La formation du personnel en place et le soutien qui lui est apporté sont des aspects critiques permettant de mettre en place tous les éléments qui sont nécessaires à un accompagnement adéquat des enfants éprouvant des difficultés. Nous parlons ici de mesures universelles qui, lorsqu'elles sont mises en place dans une école, diminuent les risques d'apparition de problèmes d'agressivité et peuvent également en diminuer la gravité. De plus, un facteur non négligeable à retenir, lorsque nous considérons les ressources nécessaires à la mise en place de telles mesures, c'est qu'elles profiteront non seulement aux élèves que nous ciblons, mais également à tous les autres élèves de l'école. Notre recommandation aux décideurs est donc de veiller à s'assurer que les mesures universelles de gestion et d'enseignement qui existent dans un milieu soient adéquates au moment de mettre en place des mesures spécifiques pour aider un jeune. Les effets d'un programme spécifique pourraient effectivement être amoindris si les mesures éducatives quotidiennes n'étaient pas adaptées aux besoins du jeune. Il faut donc considérer que les montants accordés à la formation et au soutien des enseignants en place sont un investissement rentable.

En deuxième lieu, la section de ce document portant sur les facteurs de risque a démontré que les problèmes d'agressivité ne reposent pas sur une cause unique et que plusieurs facteurs entrent en relation complexe pour influencer le comportement d'un enfant. Il sera donc important que les programmes qui seront mis en place pour aider ces enfants à modifier leurs comportements puissent agir sur le plus grand nombre de

4 BOWEN, François (2003). *Agir de manière préventive : une nécessité pour lutter contre l'intimidation et le taxage*. Conférence d'ouverture présentée dans le cadre du colloque sur « L'intimidation et le taxage à l'école », Montréal.

5 BEAULIEU, Julie et Caroline COUTURE (2002). *La violence chez les jeunes enfants*, Saint-Georges, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)

facteurs possibles. Ainsi, parmi les programmes que nous avons présentés dans ce document, nous considérons que ceux qui comportent le plus de composantes sont ceux qui sont les plus prometteurs, surtout quant à leurs effets à long terme sur les comportements du jeune. Il nous semble, en effet, utopique d'espérer que lorsqu'un jeune présente des comportements agressifs importants, une action portant uniquement sur un aspect de sa vie pourra entraîner des améliorations durables de son comportement. (p. 74 et 75)

Suite à la revue de plusieurs programmes d'intervention actuellement disponibles sur le marché, le comité de coordination du projet PACI-Raide n'a pu retenir un seul programme qui considérerait adéquatement toutes les cibles importantes à intégrer dans un plan d'action sur la violence des jeunes enfants. Devant cette réalité, les membres du comité ont plutôt choisi de mettre en évidence les cibles importantes à considérer, tout en se permettant de travailler avec des outils ou des programmes actuellement disponibles dans le milieu sur chacune de ces cibles. Nous ne voulions pas réinventer la roue. Nous étions particulièrement sensibles à l'idée qu'un outil ou un programme doit coller à la réalité culturelle du milieu dans lequel nous étions. Ce n'est pas parce qu'un programme fonctionne bien aux États-Unis ou en Angleterre qu'il donnera nécessairement de bons résultats au Québec... Nous retrouvons déjà dans chacune des régions du Québec et dans chaque organisme des façons de faire (des outils, des intervenants) qui ont fait leurs preuves au fil des années. Nous avons voulu travailler avec ce qui fonctionne déjà et bâtir à partir de ce qui est déjà en place. Nous avons donc été à l'affût des « trous » et nous avons cherché à confirmer les gens dans leurs pratiques actuelles. À la façon d'un chef d'orchestre, le défi, dans chaque dossier-élève, était de concerter l'ensemble des actions nécessaires.

Le tableau suivant fait la liste des cibles d'intervention, répertoriées dans la littérature, que nous avons voulu explorer à PACI-Raide. Dans le cadre du plan d'intervention d'un élève, cette liste pourra devenir une grille d'évaluation des services disponibles. Il faudra alors se questionner, sur une base régionale et organisationnelle, sur la disponibilité de ces services. Dans une même perspective multimodale, nous avons voulu joindre à la présente une autre grille qui pourrait être utile à une école désirant faire l'évaluation de son plan d'action sur la violence.

LES CIBLES D'INTERVENTION RETENUES

Le tableau suivant fait la liste des cibles d'intervention, répertoriées dans la littérature, que nous avons voulu explorer à PACI-Raide. Dans le cadre du plan d'intervention d'un élève, cette liste pourra devenir une grille d'évaluation des services disponibles. Il faudra alors se questionner, sur une base régionale et organisationnelle, sur la disponibilité de ces services.

Liste des cibles d'intervention

1. **Mesures universelles de gestion de classe**, gestion des comportements difficiles, procédures disciplinaires, procédures de crise, attitudes relationnelles facilitantes, etc. (enseignants, service de garde)
 - Questionnaire d'autoanalyse des pratiques d'un enseignant;
 - Perfectionnement des enseignants;
 - Soutien des enseignants par la suite à l'école;
 - Perfectionnement et soutien des éducatrices des services de garde.

2. **Le soutien des compétences parentales** (la famille)

Formation de groupe sur les compétences parentales (mesures universelles) :

 - Mise à jour par secteur des sessions offertes et des ressources disponibles auprès des organismes communautaires, publicité auprès des directions d'écoles.

Soutien individuel des parents dans l'accompagnement de leurs compétences parentales (intensité du service requis) :

 - Validation du besoin d'une formation pour harmoniser les cadres de références des éducateurs et des intervenants sociaux; développer un outil de dépistage des difficultés chez les parents pour les intervenants du milieu scolaire;
 - Soutien de l'accompagnement des parents dans la demande d'aide auprès du CLSC ou autres services d'aide (agent de liaison /savoir-faire).

3. **Compétences personnelles et sociales de l'enfant** (l'enfant et les adultes de son réseau social)
 - Identification des habiletés les plus déficitaires, développement d'un mini-programme à partir des programmes existants dans le milieu;
 - Formation des enseignants, des éducateurs spécialisés, des psychologues, des services de garde et des partenaires du réseau social et communautaire pour éventuellement enseigner les habiletés à l'enfant et les solliciter en milieu naturel et en contexte réel.

Liste des cibles d'intervention (suite)

4. **Contrôle externe de l'enfant via un système d'encadrement behavioral** (l'enfant et les adultes de son réseau social)
 - Développement d'une trousse sur l'ABC d'un bon système d'encadrement (objectifs spécifiques, suivis, récompenses, *feed-back* régulier et immédiat, communication avec les parents, étapes structurées, etc.);
 - Perfectionnement du personnel concerné de l'école.

5. **Plan de service** (intersectoriel) : organisation des services, du service de garde en milieu scolaire, de *Passe-Partout*, des intervenants pivots (établissement offrant le plus de service ou le meilleur lien)
 - Production d'un petit cadre de référence résumant l'ABC d'une bonne pratique à cet égard (aspects légaux, conditions facilitantes, etc.).

6. **Compétences scolaires** (l'enfant, l'enseignant ou l'orthopédagogue) : intensification des mesures d'aide pédagogique (lecture, langage, écriture, mathématiques)
 - Sensibilisation des directions d'écoles à l'importance de ces mesures d'aide dans le cadre du plan d'intervention;
 - Publicisation des services de soutien aux devoirs dans la région.

GRILLE D'ÉVALUATION D'UN PLAN D'ACTION SUR LA VIOLENCE

Pour faciliter l'évaluation des interventions en cours, dans un milieu visant à prévenir ou contrer la violence, nous croyons qu'une liste comme celle qui suit pourrait aider les intervenants à identifier rapidement les forces et les limites d'un plan d'action.

- Une réglementation et une procédure disciplinaire encadrant de façon juste et nuancée les problèmes de comportement des élèves. Les rôles et les responsabilités de chacun des intervenants sont bien précisés et les modalités de communication y sont prévues.
- La formation du personnel de l'école quant aux notions et compétences de base à maîtriser en matière de gestion de classe (exemples : la façon d'émettre une directive, de rappeler à l'ordre, de désamorcer une situation d'affrontement, de faire une interpellation, d'intervenir dans une situation de bataille, etc.) et d'interventions directes auprès des élèves en difficulté. Cette gestion proactive de l'encadrement aura un effet significatif sur la création d'un climat de sécurité en classe et des habitudes sociales positives qui auront tendance à persister même en dehors de la classe.
- Le soutien au développement des habiletés sociales de tous les enfants. Le développement des capacités d'affirmation de soi aura pour effet de renforcer tous les élèves pouvant entrer en contact avec un agresseur potentiel.
- L'organisation de la surveillance dans les moments les plus à risque (moments de transition, en grand groupe, lors de l'absence d'adultes) et l'offre d'activités aux enfants leur permettant de s'occuper de façon positive, de s'intégrer aux autres et de pratiquer les habiletés sociales de base.
- La mise en place d'un service de médiation permettant aux élèves de régler leurs conflits et de pratiquer les habiletés personnelles et sociales de base (exemples : s'affirmer, se défendre, résoudre des problèmes, etc.).
- La sensibilisation de tous les enfants et de leurs parents :
 - à la définition des différents gestes de violence (intimidation, menace, harcèlement, taxage, etc.);
 - à la mise en place d'un programme de gestion des conflits;
 - aux habiletés requises à développer;
 - à la différence du traitement de la situation dépendant s'il s'agit d'un conflit ou d'un rapport de force;
 - à la solidarité nécessaire à développer pour dénoncer les agresseurs ou éviter de lui retourner de l'admiration, si c'est un de ses amis;
 - à la disponibilité de *Sentinelles* (pairs aidant s'il y a lieu) et du personnel de l'école pour les supporter dans une situation de conflit.

- La formation d'élèves volontaires pour jouer le rôle de *Sentinelles* lors des récréations et le soutien aux autres élèves qui vivront un conflit.
- Le dépistage des élèves qui récidivent et ceux qui s'engagent dans des rapports de force et la référence à la direction de l'école pour des mesures disciplinaires plus sérieuses : la réalisation d'une évaluation psychosociale⁶ si besoin est, la réalisation d'un plan d'intervention. La compréhension de la dynamique de l'élève se cachant derrière les comportements inadaptés et la collaboration des parents allant dans le même sens que l'école seront des facteurs de réussite des plus importants dans ce plan d'intervention.
- Au besoin, le soutien des parents devra être envisagé dans le cadre d'un plan de service avec les partenaires du milieu (services sociaux ou organismes communautaires de la localité). En mettant à profit différentes compétences parentales, ils doivent eux aussi intervenir adéquatement à la maison pour encadrer l'enfant et favoriser chez lui l'apprentissage de la socialisation et le respect des règles de base. Les parents ont notamment un rôle primordial dans la réprobation des gestes violents de leur enfant, en supportant devant l'enfant la position de l'école et en sollicitant, de façon répétée à la maison, les habiletés que l'enfant doit développer.
- Comme les manifestations de violence ne sont pas exclusives au terrain de l'école, il faut souvent faire appel aux partenaires de la communauté (le service de garde, le CLSC, les services policiers, la municipalité, etc.) pour contrer cette violence en dehors des murs de l'école.
- En dernier recours, quand les mesures d'aide et d'encadrement ne sont plus suffisantes à l'école pour amener le jeune agresseur (ou celui qui provoque) à s'engager dans une démarche de rééducation, nous devons parfois envisager la tenue d'un comité d'expertise. Cette démarche de concertation, avec nos partenaires du milieu (CLSC, Centres jeunesse), les représentants de l'équipe-école, les parents, l'élève et le Service aux clientèles de la commission scolaire, peut nous amener à envisager l'orientation de l'élève vers un service plus spécialisé (classe spéciale pour troubles graves de comportement) ou à supporter le plan d'intervention en cours par l'ajout d'un soutien externe venant de ces partenaires. En tout dernier recours, devant le refus des parents à collaborer dans le cadre de ce plan d'intervention, ou à permettre l'implication du CLSC dans la bonification des services, si la situation le justifie, un signalement à la DPJ (Direction de la protection de la jeunesse) peut éventuellement être envisagé.

6 Évaluation approfondie réalisée par le psychologue ou un professionnel compétent visant à faire le bilan des causes ou facteurs de risque pouvant engendrer et maintenir les comportements inadaptés de l'élève.

- En matière de collaboration avec les parents, nous choisissons cependant de favoriser une approche non coercitive basée sur la relation de confiance et une priorité mise sur le « bien de l'enfant ». Devant l'opposition des parents ou des résistances à aller vers des ressources extérieures, nous croyons qu'il appartient à l'école d'apprendre à composer avec les résistances de certains parents. Dans ce contexte, le développement d'un service d'agents de liaison école-famille peut permettre de saisir la complexité du vécu de certaines familles et d'arriver à créer le lien de confiance nécessaire à l'accompagnement vers les services disponibles dans le milieu.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

révisé le 8 septembre 2003



NOTIONS THÉORIQUES DE BASE

NOTIONS THÉORIQUES DE BASE

Dans la formation des différents intervenants, enseignants, directions d'écoles, psychologues, éducateurs ou intervenants sociaux, nous devons parfois revenir sur certaines notions théoriques afin de se donner un cadre de référence commun. Comme la littérature sur la violence, les comportements agressifs et l'impulsivité sont particulièrement abondants, nous avons voulu mettre à la disposition des intervenants, dans cette partie, des synthèses qui deviendront parfois des outils de travail.

Que ce soit pour le dépistage, l'évaluation ou l'intervention, nous avons cru bon faire un retour sur l'*étiologie* des comportements agressifs et les *facteurs de risque* qui peuvent nous aider à considérer l'ensemble des volets du vécu d'un enfant. Par exemple, malgré le meilleur plan d'intervention en milieu scolaire et les compétences de l'enseignant, si nous ne pouvons soutenir le milieu familial en difficulté, il est démontré que les difficultés de l'enfant vont la plupart du temps persister. D'autre part, pour choisir les bonnes interventions, il est utile de comprendre, chez l'enfant, les mécanismes qui l'amènent à adopter ces comportements agressifs ou violents. La *dynamique de l'agression* nous fournira une petite grille d'analyse permettant de mettre en relief les différentes intentions se cachant derrière le geste violent. Quand l'impulsivité sera importante chez un enfant, il faudra revenir aux notions d'*autocontrôle* et à la nécessité de *contrôler de façon externe* certains élèves. Pour ce faire, nous devons d'abord arriver à bien cerner ces enfants et les outils suivants pourront nous fournir des balises en termes conceptuels.

L'ÉTILOGIE ET LES FACTEURS DE RISQUE

La revue de littérature⁷, réalisée sur l'étiologie des comportements agressifs et violents, nous amène à considérer qu'il peut y avoir des causes personnelles chez l'enfant (exemple : influences biologiques) et d'autres causes provenant de l'environnement au sens large. Malgré toutes les recherches réalisées sur le sujet au cours des dernières années, il demeure toujours difficile de démontrer, hors de tout doute, les liens de causalité qui expliquent pourquoi un enfant donné a développé des comportements agressifs. Nous savons cependant que certaines conditions contribuent à augmenter la probabilité de développer des conduites agressives et violentes. Dans ce contexte, l'usage du concept de *facteurs de risque* s'est imposé dans les pratiques en nous offrant les nuances qu'il fallait pour se préoccuper des aspects spécifiques du vécu d'un enfant, sans pour autant présumer de son avenir. Plus il y a de facteurs de risque présents, plus les chances de développer des comportements violents sont grandes. Compte tenu des facteurs de protection (forces) et des capacités de résilience de l'individu et de son entourage, nous ne pouvons cependant présumer que les comportements de l'enfant deviendront ou se maintiendront violents. Dans la présente partie, nous abordons les *facteurs de risque* sous l'angle de la définition suivante :

« Un facteur de risque est un élément appartenant à l'individu ou provenant de l'environnement qui est susceptible de provoquer une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de la personne (Réseau international sur le processus de production du handicap (RIPPH, 1991). » (p. 8)

La connaissance des facteurs de risque présente un double intérêt pour les intervenants du réseau, enseignants, professionnels ou autres. Nous pouvons d'une part **être plus vigilants** dans le dépistage des enfants et des familles à risque, mais nous pouvons également **être plus spécifiques** dans nos interventions en intervenant là où sont les difficultés. Quand plusieurs dimensions du vécu d'une famille sont en souffrance, il ne faut pas se surprendre, malgré la qualité du travail fait en milieu scolaire, que les difficultés de l'enfant puissent persister tout au long d'une année scolaire.

Qu'est-ce qu'une enseignante de maternelle peut faire quand un de ses élèves agressifs vient lui confier : « Hier soir, ma mère s'est fait battre par son nouveau chum. »? Qu'est-ce que l'on peut reprocher à un enfant de cinq ans qui, dès 7 h le matin, arrive au service de garde, y retourne le midi et ne quitte l'école qu'à 17 h ou 18 h? La fatigue qui s'accumule dans ces environnements bruyants pourrait sans doute rendre agressif plusieurs adultes... À côtoyer quotidiennement plusieurs adultes en autorité, qui ne se réfèrent pas nécessairement aux mêmes systèmes d'encadrement, ces enfants peuvent finir par ne plus y croire. Ils ne s'engagent plus ou peu dans leurs relations avec l'adulte, comme s'ils attendaient que l'adulte se fatigue assez pour les laisser faire ce qu'ils veulent. Certains enfants finissent parfois par se sentir abandonnés...

7 BEAULIEU, Julie et Caroline COUTURE (2002). *La violence chez les jeunes enfants*, Saint-Georges, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)

Avant d'aborder les *caractéristiques du milieu scolaire* qui peuvent augmenter les risques d'apparition ou de maintien des comportements violents, les *facteurs de risque environnementaux, familiaux et parentaux*, ainsi que les *facteurs de risque personnels et interpersonnels* chez l'enfant, nous souhaitons rappeler certaines données importantes de la recherche :

« Selon plusieurs chercheurs, les comportements violents proviendraient de l'interaction entre certains facteurs prédisposants (influences biologiques) et d'autres facteurs provenant des contextes sociaux et familiaux (Wells et Forehand, 1985). » (p. 8)

« Par ailleurs, tous les auteurs consultés s'entendent pour dire que les facteurs d'ordre biologique contribuent probablement au développement des cas les plus sévères d'agressivité, mais leur rôle dans les cas moins lourds n'est pas clair. Par contre, le rôle de l'environnement social dans la genèse des cas sévères ou non, semble, quant à lui, indéniable. » (p. 9-10)

« Selon Kauffman (2001), les enfants qui devraient préoccuper leur entourage sont ceux qui manifestent des comportements antisociaux à une fréquence beaucoup plus élevée que le font leurs pairs. Ainsi, un jeune avec un trouble des conduites peut manifester au moins deux fois plus de comportements déviants que l'enfant qui se développe normalement. » (p. 8)

LES FACTEURS DE RISQUE EN MILIEU SCOLAIRE

Les conditions suivantes, en milieu scolaire, ont été répertoriées dans la littérature⁸ comme des facteurs pouvant favoriser l'émergence ou le maintien de comportements agressifs chez les enfants. Une intervention préventive devrait tenir compte de ces dimensions :

- Des classes et des écoles trop remplies et détériorées.
- L'indifférence face aux élèves en tant qu'individus et la répression inutile de leurs caractéristiques particulières (être attentif à l'opinion des élèves, les faire participer aux décisions de la vie en classe).
- Les attentes inappropriées envers les élèves (exemples : être prudent dans l'interprétation d'une étiquette associée à une catégorie de difficulté; avoir des attentes sur la réussite attendue qui ne soient ni trop faibles, ni trop élevées en fonction des capacités de l'enfant).
- L'inconstance de l'encadrement des adultes face aux comportements inadéquats des élèves (sanctions systématiques lors de manquements et récompenses lors de bons comportements).
- L'enseignement d'habiletés perçues par les élèves comme peu ou pas utiles (accorder de l'importance à la mise en situation dans la démarche d'apprentissage : en lien avec le vécu des jeunes, la pédagogie de projet ou de résolution de problème).
- Un enseignement inefficace qui n'aide pas les élèves à développer ou améliorer de façon significative leurs compétences en classe, qui leur fait vivre de l'échec (ils doivent voir concrètement qu'on les aide à réussir, au plan scolaire comme au plan social).
- Utilisation de séquences de contingence inadéquates (ignorance des comportements appropriés et renforcement par de l'attention notamment des comportements inappropriés).
- La présence de modèles de conduites indésirables à l'école (porter attention aux pairs ayant un statut social élevé auprès des autres afin de récompenser les comportements appropriés de ces leaders; comme adulte, être un bon modèle en matière de respect des élèves et de contrôle de son agressivité).
- Le rejet par les pairs, l'association à des pairs agressifs et l'exposition à la violence (non sanctionnée par le personnel de l'école, désensibilisation progressive à la violence).

8 BEAULIEU, Julie et Caroline COUTURE (2002). *La violence chez les jeunes enfants*, Saint-Georges, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)

D'autre part, dans la prévention des troubles de comportement au sens large, d'autres auteurs (Schloss et ses collaborateurs, 1990), cités par Létourneau⁹, ont mis en évidence que les neuf conditions suivantes pouvaient entraîner des risques élevés :

1. Le manque d'organisation dans les activités.
2. Le manque de structure entre les activités.
3. L'utilisation inconsistante des récompenses ou des punitions.
4. La prévention des tâches scolaires frustrantes ou ennuyantes.
5. Les activités compétitives.
6. Les réactions imprévisibles de l'enseignant.
7. Les attentes imprécises de la part de l'enseignant.
8. Un milieu hyperstimulant.
9. Les périodes d'attente pendant et entre les activités.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

9 LÉTOURNEAU, Judith (1995). *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*, Québec, Corporation École et Comportement, p. 13.

LES FACTEURS DE RISQUE ENVIRONNEMENTAUX, FAMILIAUX ET PARENTAUX

Les conditions suivantes, dans l'environnement familial de l'enfant, ont été répertoriées dans la littérature ou observées par différents praticiens comme des facteurs pouvant favoriser l'émergence ou le maintien de comportements agressifs chez les enfants. Une intervention préventive devrait tenir compte de ces dimensions.

Objectif : Permettre aux intervenants en contact avec des enfants agressifs ou violents de dépister les familles ayant besoin d'un soutien.

- Milieu socio-économiquement faible (nombreux facteurs de stress) :
 - Faible soutien social à l'intérieur de la famille ou à l'extérieur de celle-ci;
 - Difficulté à manquer le travail pour aller chercher des services, pour participer aux rencontres avec l'école;
 - Surpopulation de la résidence;
 - Dangerosité du voisinage;
 - Ressources monétaires limitées.

- Un service de garde présentant plusieurs limites : des groupes trop nombreux, un espace exigü ou trop vaste, un manque d'éducatrices qualifiées, une absence de structure, trop ou pas assez de jouets, trop de bruits, trop de transition entre la maison, l'école et le service de garde (accumulation de fatigue), etc.¹⁰

- Monoparentalité (augmentation du niveau de stress chez le parent ayant la garde).

- Comportements criminels dans la famille (antérieurs ou actuels).

- Qualité des relations dans la famille (modelage ou effet post-traumatique chez les enfants) :
 - Conflits entre parents (conflits interpersonnels, mésentente face à l'éducation des enfants), conflits conjugaux (relation maritale malheureuse, violence conjugale ou abus);
 - Violence ou abus à l'égard des enfants;
 - Relation d'attachement parent-enfant (attitude négative, rejetante ou indifférente de la mère face à son enfant; absence ou indifférence du père dans sa relation avec l'enfant).

10 KAISER, Barbara et Judy Sklar RASMINSKY (1999). *Relever le défi : Stratégies efficaces auprès des enfants présentant des problèmes de comportement dans les milieux de la petite enfance*, Ottawa, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

- Pratiques parentales :
 - Faible supervision de l'enfant, notamment dans ses allées et venues, face aux devoirs, à ses responsabilités;
 - Renforcement chez l'enfant des comportements coercitifs (exemple : les parents abandonnent une demande devant l'opposition et les cris de l'enfant);
 - Quantité élevée des consignes données à l'enfant;
 - Formulation inadéquate des consignes (non spécifiques ou vagues);
 - Consignes formulées d'une manière menaçante, colérique ou insistante;
 - Utilisation de punitions sévères et inconsistantes;
 - Fréquence des critiques à l'égard des enfants;
 - Réponses fréquentes aux enfants par des comportements négatifs (exemples : crier, frapper, etc.);
 - Difficulté chez les parents à modeler et à renforcer positivement les habiletés prosociales de l'enfant (alternatives aux comportements agressifs ou violents);
 - Utilisation par les parents de méthodes inadéquates.

- Attitudes des parents face aux comportements agressifs ou violents de l'enfant :
 - Absence de limites claires face aux comportements agressifs ou violents : style d'autorité non affirmatif;
 - Tendance à surprotéger, à nier les difficultés de l'enfant (enfant-roi) pour les reporter sur les autres;
 - Négativisme des parents face à son enfant et à ses comportements agressifs (tendance à se plaindre de lui ou de ses comportements);
 - Attitude hautement acceptante, tolérante envers les comportements agressifs de l'enfant : banalisation des comportements ou valorisation des moyens inadéquats d'affirmation de soi.

- Psychopathologie dans la famille :
 - Notamment : anxiété, dépression, rigidité, isolement social, troubles de personnalité;
 - Dépendance à l'alcool, aux drogues ou au jeu.

- Exposition à la télévision ou aux jeux vidéos violents : banalisation de la violence, accoutumance à celle-ci.

Document révisé le 9 avril 2003 par une équipe intersectorielle de la région Beauce-Etchemin dans le cadre du projet PACI-Raide; faisaient partie de cette équipe, les personnes suivantes :

Nom	Organisme
François Baril	CLSC Beauce-Centre
Johanne Blais	Centre de Santé des Etchemins
Nancy Doyon	CLSC Nouvelle-Beauce
Michel Fortin	Centres jeunesse Chaudière-Appalaches
Raynald Goudreau	Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
Denis Lafontaine	CLSC Beauce-Sartigan
Marie-Eve Lépine	CLSC Nouvelle-Beauce
Jacques Vachon	CLSC Beauce-Centre

Nous remercions également l'équipe du Service de l'animation Passe-Partout de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin pour sa contribution dans la validation de ce document.

Référence :

BEAULIEU, Julie et Caroline COUTURE (2002). *La violence chez les jeunes enfants*, Saint-Georges, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)

LES FACTEURS DE RISQUE PERSONNELS ET INTERPERSONNELS CHEZ L'ENFANT

Les caractéristiques suivantes chez l'enfant ont été répertoriées dans la littérature¹¹ comme des facteurs pouvant favoriser l'émergence ou le maintien de comportements agressifs. Le plan d'intervention de l'enfant devrait tenir compte de ces dimensions.

➤ Le tempérament de l'enfant

<p><i>Humeur négative et irrégulière.</i></p> <p><i>Faible capacité d'adaptation aux changements.</i></p>	<p><i>« Le tempérament réfère à un patron stable de comportement qu'on retrouve très tôt chez l'enfant, à travers le temps et les situations. Ainsi, les enfants qui, dès la petite enfance, montrent un tempérament difficile, caractérisé, entre autres, par une humeur négative et irrégulière et par une faible capacité d'adaptation aux changements auraient des risques accrus de développer des comportements agressifs dès l'âge de six ans (Wells et Forehand, 1985). (...) il est probable que le tempérament difficile de l'enfant contribue à l'établissement d'un patron d'interactions négatives entre l'enfant et les parents qui, une fois installée, augmente significativement les comportements agressifs à l'intérieur de la famille. Par ailleurs, selon certains auteurs comme Baum (1989), le lien entre le tempérament de l'enfant et les problèmes de comportement pourrait être présent seulement lorsqu'il y a co-occurrence d'une psychopathologie parentale ou d'un type de parentage négatif. » (p. 9)</i></p>
---	---

11 BEAULIEU, Julie et Caroline COUTURE (2002). *La violence chez les jeunes enfants*, Saint-Georges, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)

➤ **Caractéristiques neuropsychologiques**

<p><i>Déficits liés au langage, à la mémoire, à la coordination motrice, à l'intégration d'indices auditifs et visuels.</i></p> <p><i>Déficits liés aux fonctions exécutives.</i></p>	<p><i>« Wells et Forehand (1985) rapportent plusieurs résultats suggérant que la prévalence des dysfonctions neurologiques est plus élevée chez les groupes hautement agressifs que chez la population normale. Ils ajoutent aussi que ces dysfonctions peuvent parfois être considérées comme étant à l'origine de l'agression extrême et de la violence. Kazdin (1998) rapporte, quant à lui, que les déficits dans diverses fonctions liées au langage, à la mémoire, à la coordination motrice, à l'intégration d'indices auditifs et visuels et aux fonctions exécutives du cerveau (raisonnement abstrait, formation de concept, planification, contrôle de l'attention) peuvent être associés à l'émergence du trouble des conduites. Cependant, comme le précise Baum (1989), puisque tous les liens trouvés sont de nature corrélationnelle, il est difficile de juger laquelle des conditions entraîne l'autre. Par ailleurs, tous les auteurs consultés s'entendent pour dire que les facteurs d'ordre biologique contribuent probablement au développement des cas les plus sévères d'agressivité, mais leur rôle dans les cas moins lourds n'est pas clair. Par contre, le rôle de l'environnement social dans la genèse des cas sévères ou non, semble, quant à lui, indéniable. » (p. 9)</i></p>
---	---

➤ **Habiletés personnelles et sociales**

Les auteurs sur le sujet conviennent d'un manque d'habiletés sociales et cognitives chez l'enfant.

<p><i>Ils génèrent moins de solutions, celles-ci étant plus agressives.</i></p> <p><i>Difficulté à se mettre à la place des autres.</i></p> <p><i>Croyance que les comportements agressifs sont efficaces.</i></p> <p><i>Ils sous-estiment leur agressivité.</i></p>	<p><i>« Selon Hébert (1991), la persistance de l'utilisation d'actes violents et agressifs dans le quotidien pourrait s'expliquer par de faibles habiletés sociales, cognitives et comportementales ainsi que par une utilisation précoce et courante de conduites agressives. Par exemple, les enfants démontrant des comportements agressifs seraient capables de générer moins de solutions aux problèmes qu'ils rencontrent et les solutions qu'ils génèrent seraient plus agressives que celles de leurs pairs (Baum, 1989; Vitaro, Dobkin, Gagnon, et Leblanc, 1994). De plus, il semble que les enfants agressifs ont de la difficulté à se mettre à la place des autres et qu'ils connaissent mal les comportements sociaux appropriés. Deluty (1983) a montré qu'en situation hypothétique, ces enfants évaluent les comportements agressifs comme des réponses qu'ils devraient utiliser et qui mèneraient à des résultats favorables, autant pour eux que pour la personne envers qui ces comportements sont dirigés. Baum (1989) rapporte également des résultats d'études révélant que les enfants agressifs et rejetés par leurs pairs (...) ont une plus grande tendance à trouver que les autres ont des intentions hostiles envers eux. Les garçons agressifs auraient également un biais perceptuel dans l'interprétation qu'ils font de leur propre comportement et de celui de leurs pairs. Ils auraient en effet tendance à sous-estimer leur propre agressivité et à surestimer les comportements agressifs de leurs pairs. (...) les habiletés sociales des enfants agressifs seraient moins bonnes que celles de leurs pairs, surtout en ce qui a trait à leur capacité de s'engager dans les comportements positifs et réciproques qui sont caractéristiques des situations d'amitié (Baum, 1989). » (p. 10)</i></p>
--	---

➤ **Le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)**

<p><i>Le TDAH, si l'encadrement est inadéquat.</i></p>	<p><i>« (...) fait également partie de la liste des facteurs de risque qui pourraient contribuer à déclencher ou maintenir les actes de violence chez les enfants. Le rôle de ces caractéristiques semble cependant toujours être dépendant de la qualité de l'environnement dans lequel évolue l'enfant. » (p. 10)</i></p>
--	---

LA DYNAMIQUE DE L'AGRESSION

Dans l'évaluation d'un enfant présentant des comportements violents, à la lumière des modèles théoriques¹² sur le sujet, nous pouvons voir derrière un même geste violent (exemple : frapper un autre enfant au visage), différents niveaux de gravité dans la dynamique psychosociale de jeunes différents. En situant les deux profils suivants aux extrémités d'un continuum, nous pouvons découvrir d'une part un enfant en conflit qui, sous l'impulsion de la frustration et de la colère, cherche instinctivement à se défendre et d'autre part, à l'autre extrême, nous pouvons mettre à jour un enfant cherchant à provoquer des conflits par besoin de confirmer sa dominance (surpuissance) sur les autres. Ce deuxième enfant, en sachant que ce n'est pas correct, prend malgré tout la décision de frapper l'autre pour lui faire mal. Il s'agit là de deux extrêmes entre lesquels nous pourrions situer différents types de jeunes. Le tableau suivant met en évidence, sur un continuum, différentes intentions derrière un geste violent.

	Concept sous-jacent	Intentionnalité du geste violent	Habilités personnelles
Agression instrumentale ↑	L' agressivité : un état, une tendance, un trait de personnalité (tempérament), une énergie découlant d'une frustration.	L' impulsivité , attraction ou répulsion importante face à une stimulation amenant accidentellement l'enfant à poser un geste violent : « L'autre était dans mon chemin... »	Faible connaissance des habiletés personnelles ↑
		Les difficultés d'autocontrôle des sentiments agressifs (frustration, colère) amenant l'enfant à exprimer inadéquatement celles-ci..	
	L' agression : un mode d'expression, une façon de répondre à ses besoins	L' affirmation de soi en situation de conflit amenant l'enfant à vouloir satisfaire un besoin isolé et contextuel.	↓ Faible intérêt à utiliser les habiletés personnelles
		La prise de contrôle de type égocentrique (relation utilitaire avec l'autre) en lien avec différents besoins personnels.	
		L'opposition dans différentes relations se manifestant par une lutte de pouvoir où le fait « d'avoir le dernier mot » vient répondre, en soi, à un besoin personnel.	
↓ Agression hostile	La violence : un mode d'expression qui vise à blesser physiquement et/ou psychologiquement ou de s'en prendre à ses biens.	L'usage d'un comportement agressif n'est plus un moyen pour satisfaire un besoin personnel, mais il est dirigé volontairement vers l'autre ou ses biens « pour le faire souffrir » et confirmer le sentiment de puissance personnelle.	

*Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin*

12 BEAULIEU, Julie et Caroline COUTURE (2002). *La violence chez les jeunes enfants*. Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)

LA CAPACITÉ DE CONTRÔLE INTERNE VERSUS EXTERNE

Nous devons reconnaître que tous les enfants ne sont pas pareils dans leur façon d'être et de penser. Dans une classe de maternelle et de première année, tout comme au secondaire, nous pouvons remarquer des différences importantes entre les enfants, différences pouvant se retrouver dans les deux catégories citées ici. En pensant aux élèves d'une classe, la lecture suivante pourrait vous aider à reconnaître ces enfants qui auraient besoin de contrôle externe de la part de l'enseignant.

➤ **Caractéristiques d'une personne capable de contrôle interne**

Capacité d'une personne d'intérioriser les règles et attentes à son égard de façon à faire le choix, dans son comportement, de respecter ces mêmes règles. Cette personne comprend le bien-fondé de ces règles et adhère aux valeurs associées. Elle est capable d'empathie d'une façon minimale à l'égard des autres et elle est sensible au sentiment de culpabilité lorsqu'elle a fait une erreur. Elle a les capacités d'autocontrôle nécessaires (inhibition, métacognition, mémoire de travail) et les habiletés personnelles et sociales pour bien gérer son comportement. Elle est finalement capable de mettre de côté un plaisir immédiat pour s'engager vers un but à moyen ou long terme qui sera sa source de valorisation. La plupart du temps, cet enfant a le goût de faire plaisir à son enseignant, pour la reconnaissance qu'il en retirera.

➤ **Caractéristiques d'une personne ayant besoin de contrôle externe**

Tendance chez une personne à diriger sa vie et ses comportements en fonction de la recherche du plaisir immédiat et de la loi du moindre effort. L'individu peut arriver à mémoriser les règles d'un milieu, mais au moment de prendre une décision sur le comportement à adopter, l'attrait pour le plaisir immédiat l'amène à « oublier » ces règles. La mémoire semble sélective en fonction des besoins de la personne et non en fonction des besoins des autres (égocentrisme). Les règles ne sont donc pas intériorisées et les comportements associés ne sont pas intégrés dans le répertoire spontané de la personne. La difficulté à dépasser l'instant présent, dans le champ de la conscience, est ici sous-jacente : on oublie facilement ce qui a été promis la veille; on a de la difficulté à attendre un plaisir qui va arriver demain alors qu'on peut en vivre un maintenant. « On prend la vie comme elle vient en sachant profiter de chaque moment de plaisir qu'elle nous offre. On ne se pose pas trop de questions, on ne se préoccupe pas trop des autres. » Le comportement de la personne est dirigé par le *feed-back* de l'environnement (plaisir ou déplaisir) plutôt que par l'intégration des règles et la poursuite d'un but valorisé à moyen ou long terme. C'est l'immédiateté et le caractère systématique de ce *feed-back* agréable ou désagréable qui permet alors de faire des apprentissages.

➤ **Moyens d'intervention**

La neuropsychologie a mis en évidence des processus d'autorégulation qu'il est important de comprendre pour choisir le type d'encadrement nécessaire avec ces enfants qui présentent des difficultés d'autocontrôle. Que cet enfant, ayant besoin de contrôle externe, ait été diagnostiqué ou non comme un *Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité* (TDAH) ou qu'il présente simplement un retard de développement, nous devons adopter des mesures de contrôle externe qui vont progressivement l'amener à développer des automatismes et des routines de comportement. Nous vous référons pour ces moyens au document¹³ de Nadine Vézina et de Charles Robitaille qui vient d'être publié par le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux.

Raynald Goudreau, psychologue

Références :

BARKLEY, Russell A. (1997). *ADHD and the nature of self control*, New York, Guilford Press.

CAMUS, Jean-François (1996). *La psychologie cognitive de l'attention*, Paris, Éditions Masson et Armand Colin.

13 VÉZINA, Nadine et Charles ROBITAILLE (2003). *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*, ministères de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux. (Document disponible sur le site Web du ministère de l'Éducation du Québec)

LA DÉFINITION DE L'AUTOCONTRÔLE

Pour aider les intervenants à distinguer un enfant qui a des difficultés d'autocontrôle par opposition à un enfant « qui ne veut pas se contrôler », nous devons parfois revenir à la définition opérationnelle de l'autocontrôle. Les mesures d'intervention choisies, dans le cas d'un jeune ayant des difficultés d'autocontrôle, devront de plus faciliter le développement des quatre dimensions suivantes :

- **L'inhibition des comportements « réflexes » (en cours ou sur le point de s'exprimer)**
C'est la capacité de se retenir ou de s'arrêter dans la réalisation d'un geste. Ce processus d'inhibition se développe, d'une part, avec le développement général de l'enfant, mais d'autre part, il est aussi activé par l'association à une situation de conséquences immédiates (agréables ou désagréables). Le défi pour le jeune concerné est alors de se rappeler de cette association/apprentissage d'une situation semblable à l'autre. Pour stimuler cette capacité d'inhibition, les éducateurs doivent procéder de façon behaviorale en donnant immédiatement le renforçateur approprié après un comportement que l'on veut encourager ou éliminer.

- **L'utilisation d'un délai de réponse**
C'est la capacité de se donner un temps de réflexion avant de répondre ou de réagir. Cet espace-temps est occupé par l'analyse de l'événement que l'on peut décortiquer en de petits événements pour pouvoir retracer la séquence de contingence (rétrospective). Il faut amener le jeune à répondre à sa propre question : « Pourquoi ça m'arrive à moi ces histoires-là? ». La compréhension de ces séquences lui permettra, dans le futur, de faire des prédictions sur ce qui va arriver dans une situation du même type (prospective). La mémoire de travail permet le rappel des événements passés et un travail sur ces informations de façon à construire des hypothèses futures. C'est elle qui soutient la fonction rétrospective et la fonction prospective.

- **La tolérance d'un délai de gratification**
C'est la capacité d'anticiper les conséquences ou les renforcements à moyen ou long terme et de pouvoir différer le plaisir immédiat pour rechercher ces renforcements plus significatifs ou importants à moyen ou à long terme. L'inhibition d'un comportement réflexe et l'utilisation d'un délai de réponse deviennent ici des préalables pour permettre à l'enfant de s'engager dans la poursuite d'un but où le plaisir n'est pas immédiat. Implicitement, l'individu fait un choix. Même si les enfants TDAH (trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité) vont avoir de la difficulté à mettre de côté un plaisir immédiat, c'est sur cette notion de choix que l'on peut, selon l'âge, les responsabiliser progressivement et leur permettre de prendre du contrôle sur leur comportement.

➤ **La persévérance dans la poursuite d'un but**

Cette capacité s'inscrit dans la continuité du choix réalisé précédemment quant au plaisir immédiat ou à moyen terme. Pour y arriver, l'enfant doit intégrer les différentes habiletés d'autocontrôle décrites plus haut et, par le biais du langage intérieur et de la mémoire de travail, il doit soutenir son attention sur la cible en s'autorégulant. Cette persévérance repose notamment sur l'anticipation des renforcements à moyen et à long terme. Le développement des fonctions exécutives chez l'enfant entre 5 et 12 ans permettra progressivement de prendre en charge ces processus d'autocontrôle.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

2000

Référence :

BARKLEY, Russell A. (1997). *ADHD and the nature of self control*, New York, Guilford Press.



LE VÉCU DES ENSEIGNANTS TRAVAILLANT AVEC UN ÉLÈVE AGRESSIF OU VIOLENT

LE VÉCU DES ENSEIGNANTS TRAVAILLANT AVEC UN ÉLÈVE AGRESSIF OU VIOLENT

La présence en classe d'un enfant présentant des comportements agressifs ou violents ne laisse habituellement pas les gens indifférents. Nous pouvons apprendre à considérer les sentiments qui nous habitent comme une source d'information sur le processus relationnel qui est engagé entre nous et l'enfant en question. Un outil de réflexion ([Les sentiments de l'intervenant : une source d'information sur le processus relationnel en cours](#)) à cet effet vous est présenté dans la présente section. Dans le même ordre, vous trouverez « une trousse de survie » visant à rappeler aux enseignants quelques moyens (voir [Comment se protéger dans son travail d'enseignant](#)) qu'ils peuvent prendre pour se protéger émotivement dans leur travail. La chose est cependant parfois *plus facile à dire qu'à faire...*

Devant les signes d'inquiétude ou d'essoufflement d'un enseignant, il n'est pas rare de voir des membres de l'équipe-école se mobiliser pour vouloir soutenir le collègue concerné. La direction de l'école, le psychologue, l'éducateur spécialisé, les collègues enseignants, etc. vont parfois aller au devant de l'enseignant intervenant auprès de l'élève. Spontanément, on offre son aide ou... on hésite à le faire par peur de ce que vont penser les autres... Aucun enseignant ne voudrait passer devant ses collègues pour *celui qui sait tout* ou qui *pense être supérieur aux autres*.

Il y a, dans le monde de l'éducation des tabous, des façons de faire et un vécu qui sont difficiles à aborder ouvertement. Que savons-nous vraiment du vécu personnel des enseignants confrontés dans leur classe à un élève violent qui crie, défie l'autorité, lance des objets, menace, crache, mord ou frappe leur enseignant? Nous devons le rappeler, la recherche¹⁴ démontre que c'est chez les jeunes enfants (un sommet à 3 ans) et non chez les adolescents, comme plusieurs le pensent, que nous retrouvons le plus grand nombre de comportements violents. Les capacités d'inhibition se développant à partir de cet âge, l'enfant de 3 à 5 ans doit apprendre à contrôler ses émotions et à respecter les autres comme il aimerait être respecté par eux. Chez certains enfants, ces habiletés tardent à se développer et ce retard persiste même au cours des premières années de la scolarisation.

Pour vouloir soutenir les enseignants concernés par un élève aux comportements agressifs, il faut d'abord avoir une idée de ce qu'ils peuvent vivre. Pour ce faire, nous avons posé la question aux enseignants composant notre groupe de recherche. Dans un climat de malaise et de confiance, ils nous ont dit être habités par les sentiments suivants :

- la peur de perdre le contrôle;
- le doute;
- les remises en question;
- la culpabilité;
- la dévalorisation de soi;
- le sentiment d'incompétence;

14 Laurier FORTIN (mai 2003). Conférence mondiale sur la violence réalisé à Québec.

- l'impuissance;
- la colère;
- la frustration;
- le regret pour les autres enfants;
- le sentiment d'injustice;
- l'incompréhension;
- le sentiment d'être abusés : « On m'en demande trop et parfois, c'est le travail des autres... »;
- l'isolement, la solitude;
- la peine, la tristesse;
- le sentiment d'être abandonnés;
- l'obligation de toujours être en forme physiquement pour entreprendre sa journée;
- l'impression de survivre : tu essaies de sauver ta peau...;
- l'inquiétude, le sentiment d'être sur le qui-vive : « On ne sait pas ce qui va arriver aujourd'hui. »;
- l'impression d'être en déséquilibre;
- la déception;
- la lourdeur;
- l'empathie, la compassion et la pitié pour cet enfant qui souffre;
- le sentiment d'échec à la fin d'une journée;
- l'impression d'être éteints : « Tu n'as plus le goût de faire de projets personnels, tu es en perte d'énergie... ».

Avant d'aborder l'enseignement sur les modèles de pratique à privilégier auprès d'un enfant violent, il est important de reconnaître certains processus en cours dans nos écoles. Nous devons garder à l'esprit qu'il n'y aura pas de soutien réel de l'enseignant sans d'abord avoir créé avec celui-ci une relation de confiance. Que ce lien d'accompagnement prenne les allures d'un travail d'équipe ou d'une relation d'aide, il sera important d'accueillir tout autant la vulnérabilité de l'autre que ses forces personnelles qui serviront de tremplin.

À travers les échanges informels réalisés avec les membres de notre groupe de recherche, nous avons mis en évidence une tendance fréquente chez la majorité des enseignants travaillant avec un enfant violent : l'isolement professionnel. Non pas que les membres de l'équipe-école rejettent l'enseignant en question, mais c'est souvent celui-ci qui, pour éviter d'être critiqué ou jugé comme inadéquat, s'enferme progressivement dans le silence. Le doute sur ses compétences et la culpabilité de ne pas être à la hauteur sont alors les sentiments qui dominent. Plus l'adulte sera directement victime des gestes de violence de l'enfant, plus il sera à risque de tomber dans ce processus d'isolement. Si les jeunes enseignants, encore à statut précaire, sont davantage vulnérables, tout enseignant, peu importe son ancienneté, pourrait également vivre ce processus d'isolement. Dans les faits, sans se surprendre, ce sont les personnes les plus confiantes en elles, ayant un sentiment de compétence professionnelle bien établi depuis quelques années qui arrivent le mieux à s'en sortir. Ces personnes qui brisent le silence et appellent à l'aide doivent être écoutées. Elles sont la plupart du temps des enseignants d'expérience qui ont beaucoup à nous apprendre sur les limites de notre organisation scolaire. On aurait tort de penser qu'il s'agit de professionnels aigris par le temps, ayant perdu la passion de l'enseignement ou pire encore, qui sont habités par des préoccupations ou des revendications syndicales...

Une seconde réalité, sans doute reliée aux mécanismes de survie de l'être humain, se manifeste par l'individualisme de certains membres de l'équipe-école : « *Quand l'élève difficile est dans ma classe, je mets les énergies qu'il faut pour passer au travers, mais quand il est dans une autre classe, ce n'est plus mon élève...* ». Cette attitude n'est cependant pas généralisée, mais à l'occasion, quand elle est présente dans un milieu, elle favorise à la fois l'isolement de l'enseignant concerné par l'élève et la déresponsabilisation du reste de l'équipe face à cet enfant qui n'est pas le leur. Dans les faits, cet enfant circulera dans l'école et tous les membres de l'équipe pourront être appelés à intervenir auprès de lui dans un contexte de surveillance. Comme plusieurs membres de l'équipe auront à travailler avec cet enfant au cours de son passage à l'école, pourquoi ne pourrions-nous pas considérer celui-ci comme un élève de l'école et de fait, un élève de l'équipe-école, perception qui ouvrirait la porte au soutien entre collègues.

Nous identifions un troisième processus important qui vient affecter la réponse de l'équipe-école devant la détresse d'un membre de son groupe. Plusieurs témoignages nous ont amené à mettre en évidence qu'il n'est pas facile d'aller au devant d'un collègue avec un élève difficile pour lui offrir de l'aide. Il y a une crainte importante chez les enseignants de se mettre en valeur aux yeux des autres. Il est délicat de faire un parallèle sur le vécu des enseignantes par rapport à celui des enseignants, mais les témoignages entendus nous amènent à soulever que dans ce monde de femmes qu'est souvent l'école primaire, il y a des vestiges qui défient tout ce que le féminisme et le mouvement syndicalisme pourraient prôner en matière de solidarité. En fait, nous observons, dans nos écoles comme dans bien d'autres milieux de travail, l'existence d'une règle implicite qui interdit à une femme de se mettre en évidence ou en valeur devant les autres femmes de sa collectivité. Offrir son aide est souvent perçu comme un geste de la sorte, ce qui est invalidant pour l'autre personne (qui présume être perçue comme *celle qui a des choses à apprendre...*), à moins qu'un lien de confiance ne soit préalablement créé. La compétition entre femmes intervient encore chez un nombre beaucoup plus grand que nous pourrions le penser. Bien qu'il arrive encore que l'on entende parler sur le dos d'une collègue un peu trop « bien mise », féminine ou séduisante, attirant un peu trop le regard des collègues masculins, nous voulons espérer que ces incidents soient davantage des événements isolés. Dans ce monde, il faut alors éviter de se mettre trop en évidence pour ne pas être rejetée ou rabaissée par d'autres membres du groupe. La violence faite aux femmes prend ici des couleurs bien particulières quand celle-ci se conjugue au féminin et vient maintenir dans l'isolement ces personnes qui auraient besoin du soutien de leurs collègues. Cette réalité est un secret bien gardé encore de nos jours et nombreuses seront celles qui nieront cette réalité ou garderont le silence devant celle-ci, ce qui maintiendra dans l'ombre la survie d'un tel processus. En luttant contre la violence de ces enfants agressifs, nous devons interpellé cette solidarité humaine qui habite chacun de nous devant la détresse d'une autre personne, peu importe qui elle est.

Il y a cependant de l'espoir dans notre réseau et celui-ci repose sur les épaules de ces enseignants d'expérience qui n'ont plus rien à prouver à personne. Qu'ils soient hommes ou femmes, ces enseignants ont la crédibilité et le respect de leurs pairs pour aller simplement « offrir une oreille » à un collègue en position précaire. Il appartient à ces piliers de briser le silence et l'isolement d'un collègue, sans attendre qu'on leur pose des questions ou qu'on appelle ouvertement à l'aide. Le mentorat mis en place dans notre organisation s'inscrit dans cette foulée. Il faut cependant que cet accompagnement puisse se conjuguer au quotidien, dans le milieu concerné, indépendamment de l'âge du « novice ». L'argent et la disponibilité de ces mentors ne pourront cependant suffire pour combler les différents besoins. Nous sommes à un moment de

l'histoire où nous devons, comme organisation, prendre le virage de l'*organisation apprenante*, chacun se sentant concerné, dans chaque moment libre que nous avons dans une journée, par le soutien d'un collègue. Il y a là un changement de mentalité qui nous obligera à penser collectivement à cette qualité de vie au travail qu'il nous revient de bâtir quotidiennement par la qualité de nos relations et de cette solidarité collective. La direction de l'école a bien entendu ici un rôle de « leader » à prendre dans son équipe. L'usage du [*feed-back*](#) entre collègues deviendra sans doute un art qui fera plus que reconnaître l'autre dans son travail, mais celui-ci contribuera, de façon simple et à la portée de chacun, au développement de la solidarité et du sentiment d'engagement de chacun des membres de nos équipes-école. Un texte de réflexion sur cette technique sera intégré à la présente partie.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

LES SENTIMENTS DE L'INTERVENANT : UNE SOURCE D'INFORMATION SUR LE PROCESSUS RELATIONNEL EN COURS

Dans le monde de l'éducation, lors d'une intervention auprès d'un jeune, les sentiments provoqués chez l'intervenant par les attitudes de l'autre sont souvent une source d'information sur le processus relationnel en cours. On peut parfois se sentir coupable des émotions suscitées quand il s'agit de colère ou de frustration. En fait, si on arrive à prendre conscience rapidement de ses émotions, celles-ci peuvent même devenir des outils d'intervention auprès de ce jeune. La psychanalyse utilise depuis longtemps les phénomènes de transfert et de contre-transfert en psychothérapie... Au contact d'un enfant en trouble de comportement, on peut se référer aux hypothèses ou pistes de réflexion suivantes pour tenter d'identifier ce qui se passe entre moi et l'autre. En prenant ainsi du recul sur le processus en cours, en le nommant, il devient plus facile ensuite de poser le bon geste pour aider l'autre à progresser...

Sentiments	Hypothèses à envisager
Impuissance	- Je suis confronté à mes limites... - Je n'ai pas les moyens pour...
Agressivité, colère	- Lutte de pouvoir... - Je veux à la place du jeune...
Tristesse	- Suis-je dans la bulle de l'autre? - Qu'est-ce que je vis ou me rappelle... à travers le vécu du jeune?
Déception	- Quels sont mes besoins qui sont en cause dans cette situation?

*Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin*

COMMENT SE PROTÉGER DANS SON TRAVAIL D'ENSEIGNANT

Si j'ai tendance à ramener mentalement à la maison certains élèves à problèmes... Si le soir avant de m'endormir, ils me reviennent à l'esprit et que j'ai de la difficulté à trouver le sommeil... alors je dois lire ce qui suit.

1. Je sais à qui j'ai affaire. Je comprends la personne, mais je n'accepte pas les comportements inadmissibles. J'interviens en tenant compte de ce qu'elle est.
2. Je sais intégrer la dépersonnalisation dans mes interventions auprès des élèves difficiles.
3. Mes interventions sont le moins intuitives possible. J'ai organisé et prévu mes interventions, ce qui m'évite d'être dépassé et je suis plus sûr de moi.
4. Mon fonctionnement de classe m'aide ou à tout le moins, il ne me nuit pas.
5. J'ai des attitudes qui ne provoquent pas les jeunes, ce qui rend mes moyens efficaces et me permet de garder mon calme.
6. Je suis conscient de mes limites et de celles du système et je n'ai pas peur de demander de l'aide. Je ne prends la responsabilité que de choses sur lesquelles j'ai du pouvoir.
7. Je ne reste pas seul avec mes difficultés et je m'entoure d'une équipe (collègues, enseignants, psychologues, éducateurs, direction, etc.).
8. Je ne veux pas à la place de l'élève : « À force de vouloir pour un jeune, on finit par lui en vouloir! ».
9. J'ai le sens de l'humour... J'apprends à rire de moi, des situations et ainsi je prends du recul.
10. Je m'assure d'avoir, en dehors de mon travail, des passions, des sources de satisfaction qui me permettent de refaire le plein...

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

décembre 1988

Référence :

MÉTAYER, Luc (1988). Formation donnée à Saint-Joseph-de-Beauce, Commission scolaire de Beauport.

RÉFLEXION SUR L'IMPORTANCE DU *FEED-BACK* DANS NOTRE TRAVAIL

Dans le travail de chacun, qu'on soit enseignant, secrétaire, professionnel, technicien, concierge ou patron, tout être humain présente des besoins de base que l'on ne peut ignorer. Le climat relationnel d'une école ou d'un centre administratif est souvent tributaire de l'attention et du soin que l'on porte à ces besoins. Nous pouvons penser aux besoins de respect, de dépassement personnel, de solidarité ou d'appartenance, de reconnaissance, etc.

Nos façons de communiquer entre nous au quotidien vont affecter ou faciliter la satisfaction de ces différents besoins. La tâche est souvent lourde, les défis sont grands et chacun tente de faire de son mieux pour suivre la danse... Le train passe souvent plus vite qu'on le voudrait et en ce faisant, il nous amène parfois à sacrifier le climat relationnel au profit de la poursuite d'une cible ou d'un objectif de travail. Malgré la valeur de cette cible ou de la mission que l'on poursuit, il arrive que le prix à payer dans nos relations soit beaucoup plus grand qu'on pourrait le penser. Nous avons tous connus de grandes personnes qui ont réalisé de grandes choses au travail, mais que personne ne pouvait supporter, tant ils étaient désagréables dans leurs contacts. Tout est une question de priorité diraient certains. Il y a cependant des choix à faire et l'important c'est d'être conscient de ses propres choix qui nous amènent à être plus ou moins attentifs aux gens qui nous entourent. Le climat relationnel d'une entreprise n'est pas quelque chose qui peut être entretenu uniquement durant « la Semaine des secrétaires » et les quelques activités sociales de l'année. C'est une affaire quotidienne. Ce n'est pas non plus la seule responsabilité du directeur des ressources humaines, mais c'est l'affaire de chacun dans ses relations de travail. C'est une affaire de petits gestes et d'attitudes.

Malgré la bonne volonté de chacun, il arrive à tout le monde de commettre des faux pas. Il est alors important de maîtriser une habileté (nous dirions aujourd'hui une compétence) qui nous permettra de se dire les « vraies affaires » pour nous permettre de faire les ajustements nécessaires. En psychologie, nous parlons de *feed-back* ou de rétroaction le fait de partager à une autre personne notre point de vue sur un comportement ou une situation qui la concerne. Cela prend du courage et de l'honnêteté pour y arriver. Pour plusieurs, il s'agit aussi d'une question d'intégrité et de respect face à soi-même et face à l'autre en choisissant de dénoncer une situation difficile. Le *feed-back* peut aussi être positif et alors, il devient un véritable cadeau pour l'autre.

À force d'être centré sur la tâche, on oublie trop fréquemment que nos collègues de travail ont besoin de se sentir appréciés pour ce qu'ils font. À chaque jour, de bien beaux efforts sont réalisés et parfois considérés comme un dû, alors que l'on oublie la personne qui se cache derrière le travail réalisé. Nous sommes tous responsables les uns des autres quand il s'agit de souligner la qualité du travail de l'autre, sa disponibilité, son sourire ou son idée de génie. Entre collègues, nous pouvons rendre plus agréable et énergisant notre climat de travail. Le *feed-back*, ce petit mot, cette petite tape sur l'épaule, c'est cette petite délicatesse de chaque jour que l'on peut semer autour de soi.

Dans notre commission scolaire, il y a des gens qui, de par leur rôle ou leur tâche, peuvent faire des demandes à d'autres. On pense aux directions d'écoles ou de services. On pense aux professionnels et aux enseignants à l'égard des secrétaires, etc. Ces personnes qui peuvent demander ont une responsabilité encore plus grande dans notre système, à l'égard du *feed-back*. À trop demander, on finit par créer des relations à sens unique où le sentiment d'être contrôlé, d'être dominé s'installe à l'intérieur de l'autre. C'est une question de santé mentale et les meilleurs programmes d'aide aux personnels n'arriveront pas à remplacer le *feed-back* comme moyen de prévention de l'épuisement professionnel ou de désengagement au travail. La productivité et l'excellence ont un prix! Le *feed-back* n'est au fond qu'un geste de générosité et de gratuité. C'est à la fois un don et une ouverture à l'autre.

Il n'est pas facile de dire à quelqu'un qu'on apprécie ce qu'il fait. Ou bien, on ne voit que ce qu'il devrait faire... Ou bien, ça nous fait peur... Donner un *feed-back*, c'est en quelque sorte se dévoiler en partageant notre réaction personnelle aux gestes de l'autre. Ça prend du cran et un minimum d'estime de soi. Les gens qui sont en difficulté ou qui sont en processus de survie arrivent très rarement à donner du *feed-back* positif aux autres. On peut lire sur le *feed-back* ou suivre des cours sans pour autant devenir habile en la matière. Il s'agit bien plus que d'une technique quand on donne un *feed-back*, on fait référence à notre solidarité et à notre humanité profonde.

Gail Sheay, dans son livre *Les passages de la vie*, je crois, nous présentait une métaphore qui traduit bien cette dimension. Nous la reproduisons ici pour aller plus loin dans notre réflexion :

LE LAPIN DE VELOURS

Un jour, le petit lapin demandait au cheval de peluche qui traînait dans le coffre à jouets depuis bien longtemps :

- « Qu'est-ce qu'être vrai et cela fait-il mal? »
- « Quelquefois! » répondit le cheval de peluche qui disait toujours la vérité.
- « Mais quand on est vrai, cela n'a pas vraiment d'importance d'avoir mal. »
- « Est-ce que cela arrive tout d'un coup ou petit à petit? » demanda le lapin.
- « Cela n'arrive jamais tout d'un coup. » dit le cheval de peluche. « On le devient. Ça prend très longtemps. C'est pourquoi cela arrive rarement à ceux qui se cassent facilement ou qu'on doit ranger soigneusement. En général, quand on devient vrai, on a perdu presque tous ses poils, on a les yeux qui pendent, on a des faiblesses dans les articulations et on est bien usé. » « mais, (continue le cheval), tout cela n'a aucune importance parce qu'une fois qu'on est vrai, on ne peut plus jamais être laid, sauf aux yeux de ceux qui ne comprennent rien. »

On peut malgré tout s'entraîner à donner du *feed-back*. Les principes suivants seront alors des balises, puisqu'il n'est pas suffisant de se « vider le coeur » pour que la magie s'opère. Ici comme pour *être vrai*, le savoir-faire est quelque chose qui s'apprend avec le temps, à force d'essais et d'erreurs.

Critères d'un <i>feed-back</i> adéquat	
<p>Ce qu'il devrait être...</p> <ul style="list-style-type: none"> • sollicité ou justifié; • descriptif : <ul style="list-style-type: none"> - comportements; - attitudes; - sentiments; • spécifique : porte sur des aspects précis du comportement; • se rapportant à une situation précise; • utilise le « je »; • exprimé sur un ton « acceptable », laissant place à l'échange; • immédiat; • directement à la personne concernée; • dont le contenu est fidèle à la réalité et dont la formulation laisse place aux correctifs; • tient compte du pouvoir de l'autre pour modifier le comportement donné; • ouvre des possibilités d'alternatives ou de suggestions; • congruent entre le message verbal, non-verbal et paraverbal. 	<p>Ce qu'il ne devrait pas être...</p> <ul style="list-style-type: none"> • imposé; • évaluatif, jugeant la personne entière; • global; • contenant une généralisation (toujours, jamais, comme d'habitude...); • utilise le « tu »; • exprimé sur un ton agressif ou culpabilisant, fermant la porte à l'échange; • retardé; • par personne interposée; • porte sur des « oui-dire »; • tient rigueur à l'autre de choses sur lesquelles il n'a pas de pouvoir; • laisse l'autre seul responsable dans la recherche d'alternatives; • incongruent ou présence de messages contradictoires entre le verbal, le non-verbal et le paraverbal.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Références:

CAYROL, Alain et Josiane DE SAINT-PAUL (1984). *Derrière la magie*, Paris, Inter Éditions.

FORTIER, Lorraine. *Le feed-back ou comment ne pas laisser moisir ses idées et commentaires*, Saint-Joseph-de-Beauce, CLSC Beauce-Centre.

RANCOURT, Benoît. Conférence sur le thème : *Communication dans le couple et la famille*.

SHEAY, Gail (1979). *Les passages de la vie*, Montréal, Presses Sélect ltée.



DES MESURES D'INTERVENTION UNIVERSELLES

DES MESURES D'INTERVENTION UNIVERSELLES

Nous considérons comme mesures d'intervention « universelles » l'ensemble des pratiques éducatives qui peuvent favoriser la réussite scolaire de tous les enfants. Elles ne s'adressent pas seulement à l'enfant agressif ou opposant, mais elles s'adressent à toute la classe de façon collective ou individuelle. Ces mesures agiront de façon préventive ou dès l'apparition des premières difficultés de comportement et elles faciliteront de façon générale les apprentissages de l'enfant autant au plan scolaire que de la socialisation. Concrètement, nous parlons ici des mesures de gestion de classe et plus spécifiquement de l'ensemble des moyens pris pour prévenir l'indiscipline et pour rappeler à l'ordre les élèves ayant un comportement inadéquat.

Cette section reprend les principales notions que nous pourrions aborder dans un perfectionnement sur la gestion des comportements difficiles, sans pour autant les répertorier de façon exhaustive. Vous retrouverez d'abord un survol de celles-ci sous forme de liste, puis, nous aborderons celles-ci sous l'angle d'un questionnaire d'autoévaluation permettant à l'enseignant de situer l'état de ses connaissances ou de ses compétences sur le sujet. Une place particulière sera accordée dans ce dernier outil de réflexion aux attitudes qui peuvent faciliter la relation avec un enfant en troubles de comportement et rendre efficaces les différents moyens d'intervention utilisés. Nous terminerons par la suite cette section avec la présentation de plusieurs notions utiles qui pourront être abordées dans une formation auprès de tous les intervenants scolaires, que l'on soit enseignant, direction, éducateur en service de garde, surveillant, professionnel ou autres.

Rappelons au passage que les enseignants, les surveillants et les éducateurs des services de garde n'ont à peu près pas abordés ces différentes notions dans leur formation de base. Le besoin est important et il faudrait des journées de perfectionnement pour mettre à niveau ces connaissances de base, sans oublier l'accompagnement nécessaire par la suite pour soutenir l'intégration de ces compétences dans la pratique des gens sur le terrain. Le besoin est urgent et chacune des commissions scolaires doit se donner les moyens nécessaires pour y répondre en l'absence d'une prise en charge sérieuse de ce besoin par les universités dans la formation de base des futurs enseignants.

LES NOTIONS ET HABILITÉS DE BASE SUPPORTANT LA GESTION DES COMPORTEMENTS DIFFICILES

Les difficultés de comportement en classe sont gérées habituellement selon les règles générales de l'école en appliquant la procédure disciplinaire connue ou selon les priorités et les procédures convenues en équipe-degré. L'encadrement de première ligne des élèves est d'abord sous la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant, ce que l'on retrouve au chapitre de *La gestion de classe*. La gestion des comportements difficiles n'est qu'une portion de la gestion de classe, un concept plus large englobant également, entre autres, *la gestion des apprentissages*. Nous entendons donc, par *gestion des comportements difficiles*, l'ensemble des mesures prises pour prévenir l'indiscipline et pour rappeler à l'ordre les élèves ayant un comportement inadéquat. Ces mesures font référence à des notions théoriques, des moyens concrets, des attitudes, des habiletés et des procédures qui peuvent être regroupés sous les concepts suivants :

- La connaissance minimale des différents types d'élèves présentant des troubles de comportement;
- Une organisation de classe qui prévient l'indiscipline (organisation de l'objet, de l'espace, du temps, de la production et des renforcements);
- Le choix des conséquences;
- La sollicitation des habiletés sociales de base en contexte naturel, l'usage d'un retrait social favorisant la pratique de l'habileté déficitaire;
- Les différents styles d'autorité ou de leadership;
- Le rappel à l'ordre lors d'un manquement, différentes stratégies de rappel à l'ordre selon les contextes;
- Les directives alpha : la façon de faire une demande aux élèves peut parfois ouvrir la porte à l'indiscipline...;
- L'interpellation : la rencontre individuelle d'un jeune qui a besoin d'être confronté à un comportement irresponsable;
- Les techniques d'intervention ou de modification du comportement;
- Comment désamorcer une situation d'affrontement?;
- Comment faire face à une situation de crise d'agressivité en classe?;
- Comment intervenir dans une situation de bagarre?.

Ces notions et compétences devraient faire partie de la formation de base de tous les enseignants. Nombre de jeunes enseignants ont pensé quitter la profession pour avoir été malmenés par des élèves et des groupes difficiles. Malgré plusieurs années de représentation auprès des universités du Québec, il est encore inconcevable que nous ne puissions trouver le temps suffisamment dans une formation de premier cycle de quatre années, pour l'enseignement de ces notions incontournables.

LISTE DES IRRITANTS POSSIBLES DANS UNE CLASSE

Activité¹⁵

Je remplis la fiche *Mes irritants*.

✓ Je coche le ou les irritants qui m'affectent le plus actuellement.

- Des élèves qui parlent fort.
- Des élèves qui font beaucoup de bruit.
- Des élèves qui n'écoutent pas et ne suivent pas les consignes.
- Des élèves irrespectueux qui se moquent des autres sur le plan physique ou sur le plan des apprentissages.
- Des élèves qui n'ont pas le matériel ou qui ne le retrouvent pas.
- Des élèves qui répliquent constamment.
- Des élèves qui ne font pas l'effort nécessaire.
- Des élèves qui ne respectent pas un enseignant par ses paroles ou ses gestes.
- Des élèves entêtés.
- Des élèves qui sont violents avec les autres (violence verbale ou physique).
- Des élèves qui réagissent négativement avec violence physique ou verbale à la moindre contrariété.
- Des élèves qui demandent de l'aide à répétition.
- Des élèves qui n'attendent pas la fin d'une consigne pour se mettre à la tâche ou prendre leur matériel.
- Des élèves qui interrompent la personne qui parle.
- Des élèves qui demandent souvent d'aller aux toilettes.
- Des élèves qui ne font pas le travail demandé ou qui réagissent négativement devant un travail à effectuer.
- Des élèves qui racontent des mensonges.

15 GAULIN, Louise, Michel OTIS, Suzanne SABOURIN, Danielle SAVARD et Lise TREMBLAY (2002). *L'intelligence émotionnelle, un véhicule à utiliser*, Saint-Félicien, Commission du Pays-des-Bleuets, École Mgr-Bluteau, p. 58.

GRILLE D'AUTOÉVALUATION DE SES COMPÉTENCES

Depuis plusieurs années, nous parlons de l'importance de la gestion de classe et plus particulièrement, de la gestion des comportements difficiles. Le soutien de l'enseignant doit cependant passer à l'occasion par l'identification des forces et des limites de celui-ci en matière de pratiques éducatives. Pour ce faire, il était difficile jusqu'à maintenant de rassembler les concepts, les attitudes et les compétences supportant cette gestion des comportements difficiles. Plusieurs auteurs s'étaient penchés sur la question, mais une synthèse demeurait à faire. À notre demande, Maryse Roberge et Rock Girard, de l'Équipe régionale de soutien et d'expertise auprès des élèves en troubles de la conduite et du comportement, ont accepté de relever le défi. Nous les en remercions.

Le questionnaire qui suit a été développé dans l'esprit d'une relation d'aide et de soutien auprès de l'enseignant. Il a été validé par nos enseignants du primaire et également une équipe du secondaire de la région a confirmé la pertinence de celui-ci dans un contexte de niveau secondaire. Aux dires des enseignants qui l'ont expérimenté, « Cet outil, fort précieux, nous permet de mettre des mots sur des réalités importantes qui font souvent toute la différence avec ces élèves en difficulté de comportement ».



*MARYSE ROBERGE
ROCK GIRARD*

*Équipe régionale de soutien et d'expertise auprès
des élèves en troubles de la conduite et du comportement
Région 03-12
2003*

PRÉAMBULE

Il importe de préciser que cet outil n'a pas été conçu dans un cadre de supervision pédagogique ou de mesures disciplinaires. Il s'agit plutôt d'une grille permettant à un enseignant d'amorcer une réflexion sur certains aspects de sa gestion de classe afin d'identifier ses forces et ses limites.

Nous tenons toutefois à préciser que celle-ci n'a pas été standardisée et donc qu'elle ne s'est soumise à aucun type de validité. Toute utilisation de cette grille à des fins de diagnostic serait risquée. Il s'agit d'un outil maison visant à rassembler les éléments jugés importants à une gestion de classe efficace selon ce qui est soulevé dans la littérature.

Mise dans son contexte, celle-ci peut s'avérer un déclencheur intéressant pour quiconque désirant réfléchir sur ses pratiques pédagogiques.

Maryse Roberge
Rock Girard



A. LES COMPÉTENCES PERSONNELLES

1.0 MES ATTITUDES PERSONNELLES (SAVOIR ÊTRE)

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1.1 *Je me présente comme une personne authentique*

- 1.1.1 Je montre clairement aux autres ce que je suis et ce que je vis à l'école.
- 1.1.2 Je crois ce que je dis et mes actions témoignent de mon engagement.
- 1.1.3 Je tiens compte de ce que l'autre pense, vit et je l'accueille tel qu'il est.
- 1.1.4 Je me reconnais le droit à l'erreur et je le reconnais à mes élèves.

1.2 *Je suis une personne chaleureuse dans mes contacts avec les autres*

- 1.2.1 Je suis une personne attentive et disponible aux besoins des élèves.
- 1.2.2 J'accorde de l'importance à chacun afin que tous les élèves sentent qu'ils ont une place dans le groupe (exemples : donner des encouragements, taquiner les élèves).
- 1.2.3 Je manifeste de l'intérêt pour chacun de mes élèves et cela peu importe ce qu'ils sont (loisirs, activités préférées).
- 1.2.4 J'exprime de l'empathie à l'égard de ce que les élèves vivent.
- 1.2.5 Durant l'année scolaire, je prends du temps pour être avec chacun de mes élèves qui éprouvent des difficultés (rencontres individuelles).
- 1.2.6 Je valorise les efforts de mes élèves.

1.3 *J'ai un bon sens de l'humour*

- 1.3.1 Je suis capable de rire de moi-même, de la vie et j'accepte aisément qu'on tienne des propos humoristiques autour de moi.
- 1.3.2 Je suis capable de tenir des propos humoristiques avec mes élèves, sans tomber dans le ridicule et l'ironie.

1.4 Je suis une personne constante dans mes engagements et mes responsabilités (fonction de sécurité)

- 1.4.1 Je suis capable de fermeté et de continuité dans mes exigences auprès des élèves.
- 1.4.2 Devant mes difficultés, je persévère tout en prenant ma place de façon respectueuse.
- 1.4.3 Dans mes engagements, je prends mes responsabilités et je les assume jusqu'au bout.

1.5 Je démontre de l'ouverture envers les personnes

- 1.5.1 Je fais preuve de tolérance envers les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.
- 1.5.2 Je fais preuve de tolérance envers les élèves qui éprouvent des difficultés comportementales.

2.0 CONNAISSANCE ET CONSCIENCE DE SOI (SAVOIR ÊTRE)

2.1 Je reconnais mes forces et mes limites

- 2.1.1 Je suis en mesure d'identifier les émotions éveillées dans mon rapport avec les élèves en difficultés.
- 2.1.2 Je réclame de l'aide lorsque j'en ressens le besoin.
- 2.1.3 Après avoir reçu de l'aide, j'expérimente les nouvelles façons de faire dans ma classe.
- 2.1.4 Je comprends qu'il peut exister des difficultés dans ma classe sans nécessairement les vivre comme étant des échecs personnels.
- 2.1.5 J'évalue régulièrement ma pratique professionnelle et je remets en question certaines de mes façons de faire dans le but d'identifier mes besoins de formation continue.

2.2 J'identifie mes émotions

- 2.2.1 Je reconnais certaines manifestations physiques (palpitations cardiaques, chaleurs, tremblements, rougeurs cutanées, etc.).
- 2.2.2 Devant le vécu émotif de mes élèves, j'arrive à prendre une distance afin d'éviter l'envahissement.

--

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

2.3 Je démontre une sécurité personnelle

- 2.3.1 J'assume mon autorité tout en laissant aux élèves la place qui leur revient; je suis favorable au partage du pouvoir.
- 2.3.2 De façon générale, j'ai suffisamment confiance en moi pour côtoyer la différence des autres.
- 2.3.3 Au besoin, je prends des initiatives personnelles, professionnelles et je sais courir des risques sans être téméraire.
- 2.3.4 Je fais connaître les raisons de mes exigences et je peux m'engager, au besoin, dans la confrontation ou la négociation.
- 2.3.5 Je différencie généralement ce qui appartient à l'élève, de ce qui m'appartient et je sais lui remettre sa responsabilité au moment jugé opportun.

B. COMPÉTENCES COMPLÉMENTAIRES

3.0 MA CONNAISSANCE DES ÉLÈVES (LE SAVOIR)

3.1 Recherche d'informations pertinentes concernant l'élève

- 3.1.1 Pour connaître un élève, j'observe son comportement dans divers contextes :
 - a) travail individuel;
 - b) travail d'équipe;
 - c) travail en groupe;
 - d) selon la matière enseignée;
 - e) selon l'intervenant;
 - f) selon les périodes structurées;
 - g) selon les périodes non structurées;
 - h) le moment de la journée ou de l'année scolaire;
 - i) selon les transitions;
 - j) selon les situations imprévues (exemple : lors d'une suppléance).
- 3.1.2 J'arrive à situer le profil individuel de mes élèves au plan :
 - a) intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer un jugement, mettre en œuvre sa pensée créative);

--

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

- b) comportemental (TO – TC – TDAH);
- c) social (relations avec les pairs, coopération, communication);
- d) communication (expression de ses idées, ses besoins, ses émotions, ses sentiments);
- e) méthodologique (méthodes de travail efficaces).

3.2 La connaissance du milieu socioculturel de l'élève

- 3.2.1 Au besoin, je connais les parents, les conditions socioéconomiques et culturelles de l'élève en difficulté.
- 3.2.2 J'ai une idée des principales difficultés que l'enfant vit dans son milieu familial (divorce, famille monoparentale, violence, etc.).

4.0 MON INTERVENTION EN CLASSE (SAVOIR-FAIRE)

4.1 Les relations interpersonnelles

- 4.1.1 Dans ma classe, je sais créer un climat favorable fondé sur le respect de chacun.
- 4.1.2 Je favorise la qualité du contact entre mes élèves et moi ainsi qu'entre eux.
- 4.1.3 Je les sollicite à s'écouter dans leurs différences et à exprimer leurs idées.
- 4.1.4 Je favorise les relations d'entraide entre mes élèves mais aussi avec celles des autres classes.

4.2 La discipline

2.3 Je démontre une sécurité personnelle

- 4.2.1 J'établis les règles et les procédures nécessaires au bon fonctionnement de classe tout en expliquant les raisons de chacune d'elles.
- 4.2.2 Je vois au maintien et au respect des règles établies en classe.
- 4.2.3 Je réévalue régulièrement avec les élèves les règles établies et j'accepte de les réajuster au besoin.

--

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

- 4.2.4 J'implique, dans la mesure du possible, les élèves dans les décisions prises en classe.
- 4.2.5 Je détermine à l'avance les conséquences graduées, positives ou négatives liées au respect des règles.
- 4.2.6 J'utilise des conséquences en lien avec les comportements inadéquats.
- 4.2.7 Je m'assure d'une concertation entre les intervenants dans l'application des règles.

4.3 Les activités pédagogiques

- 4.3.1 Je tente de garder un équilibre entre la préoccupation de la tâche et celle de la personne.
- 4.3.2 Lors de situations d'apprentissage, je tiens compte, à la fois, du groupe et de l'élève.
- 4.3.3 J'établis des routines et j'organise ma classe de façon à faciliter le travail en équipe et la coopération.
- 4.3.4 J'adapte le matériel et les situations d'apprentissage aux besoins des élèves qui présentent des difficultés (surtout lors de nouvelles notions).
- 4.3.5 Je supervise le travail de mes élèves en difficultés.
- 4.3.6 Je varie mes projets pédagogiques en fonction des besoins et intérêts des élèves.
- 4.3.7 Je mets en place des stratégies d'enseignement pour favoriser les intelligences multiples (l'intelligence linguistique, logico-mathématique, spatiale, kinesthésique, musicale, interpersonnelle et intrapersonnelle).
- 4.3.8 J'établis un lien entre la nouvelle matière et celle déjà enseignée.
- 4.3.9 Je prévois différents moments pour faire le point sur les apprentissages de mes élèves.

--

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

- 4.3.10 Suite à la mise au point décrite précédemment, je planifie les prochaines séquences d'enseignement en fonction des informations recueillies pour favoriser la progression des élèves.
- 4.3.11 J'apporte un soutien pédagogique aux élèves qui ont de la difficulté concernant certaines notions (récupération, etc.).
- 4.3.12 Je produis des situations d'évaluation qui ressemblent aux situations d'apprentissage vécues par les élèves.
- 4.3.13 Je stimule la mise sur pied d'activités pédagogiques favorisant le transfert des acquis.

4.4 La relation d'aide avec l'élève

- 4.4.1 J'établis les besoins prioritaires de l'élève en difficulté selon les caractéristiques qui lui sont propres.
- 4.4.2 J'ai recours aux ressources professionnelles susceptibles de m'aider à répondre aux difficultés particulières de l'élève.
- 4.4.3 Au besoin, je rencontre l'élève individuellement pour faire le point au niveau scolaire ou comportemental, ou aux deux.
- 4.4.4 Selon le profil comportemental de l'élève (TO – TC – TDAH) j'utilise les techniques ainsi que les stratégies d'interventions les plus appropriées.
- 4.4.5 Pour être efficace dans mes interventions en classe je m'assure :
 - a) de dépersonnaliser l'intervention et de ramener l'élève à lui-même afin qu'il soit responsable de ses choix lorsque celui-ci refuse d'assumer les conséquences de ses gestes;
 - b) d'utiliser des directives de type alpha lorsque je m'adresse aux élèves en difficultés (consignes courtes, précises, une à la fois ainsi qu'un temps alloué aux élèves pour y répondre);
 - c) d'appliquer les techniques de l'appel direct, de l'alternative, du paradoxe, du disque rayé et de l'humour pour éviter l'escalade et la confrontation avec l'élève qui a besoin d'être rappelé à l'ordre;

- d) de mettre en place les techniques préventives (proximité, posture, position d'appui, communication paraverbale, écoute empathique) avant d'en arriver à un maintien physique face à un élève en crise d'agressivité.
- 4.4.6 Je fais preuve de vigilance dans l'accompagnement de l'élève afin que celui-ci s'engage dans son cheminement scolaire.
- 4.4.7 Dans mes interventions auprès de l'élève en difficulté, je m'assure de prioriser, d'enseigner et de solliciter les habiletés sociales requises.
- 4.4.8 Je prévois des gestes réparateurs pour les élèves qui ont enfreint une règle quelconque.
- 4.4.9 Je mets en place différents systèmes de récompenses dans ma classe.
- 4.4.10 Je porte attention aux différentes phases d'évolution dans un groupe et aux caractéristiques spécifiques à chacun (début d'année, mi-année, fin d'année).

4.5 Les relations avec les parents

- 4.5.1 J'offre aux parents la possibilité de participer à certaines activités de la classe.
- 4.5.2 J'informe les parents des composantes de la vie scolaire : des objectifs des programmes d'études, des approches pédagogiques que j'utilise, des modalités d'évaluation, des apprentissages et du fonctionnement de la vie de la classe.
- 4.5.3 Je donne aux parents les informations pertinentes sur le cheminement scolaire et personnel de leur enfant et ce, plusieurs fois dans l'année (appels téléphoniques, rencontres, plan d'intervention, etc.).
- 4.5.4 Je donne des commentaires positifs aux parents lors des rencontres ou appels téléphoniques.
- 4.5.5 J'aide les parents à découvrir le soutien qu'ils peuvent apporter à leur enfant dans ses apprentissages scolaires et sociaux..

--

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

- 4.5.6 Je consulte les parents quand un élève se trouve dans une situation qui nécessite des mesures particulières d'interventions.
- 4.5.7 J'informe les parents sur les services offerts à l'école.
- 4.5.8 J'invite les élèves à expliquer à leurs parents leur cheminement scolaire à partir du portfolio.
- 4.5.9 Je connais et j'applique les attitudes permettant de créer une alliance avec les parents intimidants et intimidés.
- 4.5.10 Je connais et j'applique les comportements, les attitudes favorisant la diminution des résistances chez les parents opposants et agressifs.

*Grille d'autoévaluation conçue et diffusée par
Maryse Roberge et Rock Girard*

*Équipe régionale de soutien et d'expertise
auprès des élèves en troubles de la conduite
et du comportement / Région 03-12*

DIFFÉRENTS TYPES DE JEUNES EN TROUBLES DE COMPORTEMENT

Cinq portraits-robots

1. **L'erreur de jeunesse** : un élève ayant eu une bonne éducation de base et ayant tout simplement oublié une règle. Il sait ce qu'on attend de lui et il maîtrise les habiletés requises. Au moment d'un rappel à l'ordre, il se sent coupable d'avoir déçu l'adulte, reconnaissant le bien-fondé des règles de son milieu.
2. **Le « toxon » ou le malcommode** : un élève qui sait ce qu'on attend de lui, qui maîtrise l'habileté attendue, mais qui choisit d'aller vers le plaisir immédiat, « juste pour le fun », plutôt que d'être responsable. Il est cependant capable d'être responsable quand il le choisit. Il respecte les adultes qui sont à ses yeux stimulants et respectables. Il est habitué de se faire réprimander et on ne l'impressionne pas facilement avec une conséquence.
3. **Le maladroit ou le TDAH** : un élève ayant des difficultés d'autocontrôle ou d'impulsivité qui peut parfois nous dire ce qu'on attend de lui, mais qui n'arrive pas à intégrer cette habileté dans son comportement spontané en situation réelle. Il est aussi attiré par le plaisir immédiat, la fuite des efforts et il fait ses choix en fonction des renforcements immédiats (plaisir/déplaisir) de l'environnement.
4. **Le trouble de l'opposition** : un élève qui a pris l'habitude dans sa vie de faire ce qu'il a envie, comme il a envie... Il n'aime pas les contraintes extérieures et les limites imposées par le milieu ou les adultes en autorité, peu importe qui ils sont. Le sous-type opposition ouverte a tendance à défier ces règles et à choisir s'il fera ou non la conséquence qu'on lui donne. Ses nombreuses victoires dans le passé lui ont confirmé qu'il avait du pouvoir dans ses relations et il est prêt à nous le montrer s'il le faut (en argumentant, contrariant, en étant hostile). Le sous-type opposition passive va plutôt nous laisser parler et travailler à sa place... Il « n'est pas là » mentalement et il risque de nous avoir à l'usure...
5. **Le caïd ou le trouble de conduite** : un élève qui sait ce qu'on attend de lui, qui maîtrise les habiletés requises et qui nous le démontre dans différentes situations, mais qui, dans certaines, choisit de ne pas faire ce qu'on attend de lui. Il est très conscient des différents enjeux sociaux et il saisit très bien les rapports de force avec les autres jeunes et avec les adultes en autorité. Il lui arrive d'être volontairement violent pour répondre à certains de ses besoins. Il lui arrive de s'engager dans des luttes de pouvoir avec certaines personnes en autorité (comportements défiants) sans pour autant perdre le contrôle de lui-même. Il est d'abord centré sur lui et ne se sent pas coupable d'enfreindre certaines règles ou certaines lois (criminalité).

L'ORGANISATION DE LA CLASSE

Avant de penser à contrôler le comportement d'un élève dans une classe, nous devons d'abord nous assurer que nous contrôlons les éléments de l'environnement qui peuvent l'influencer. L'organisation de la classe se présente donc comme l'ensemble des conditions et des mesures qui peuvent faciliter les apprentissages et le comportement des enfants en classe. Ces éléments de l'environnement pédagogique pourront *jouer pour ou contre nous* comme enseignant. De façon préventive ou pour évaluer ce qui n'est pas aidant dans une classe, nous vous proposons, à titre d'exemples, les moyens suivants sur l'organisation de l'objet, de l'espace, du temps et de la production. Ces moyens concrets nous viennent de l'expérience d'enseignants du primaire et du secondaire et ils ont été développés à partir d'un document de formation qui nous avait été présenté par Camil Sanfaçon et Léo Dufour, autrefois de l'équipe régionale de soutien auprès des élèves en troubles de comportement.

Organisation de l'objet

- Identifier clairement le matériel requis autant pour l'enseignant lui-même que pour l'élève.
- Toujours être clair et précis sur ce que l'élève peut apporter comme matériel en classe.
- Si un matériel non régulier est requis pour un cours, en aviser les élèves au cours précédent afin d'éviter de devoir utiliser l'interphone.
- Exiger un matériel adéquat, ceci autant en ce qui concerne le matériel pédagogique que le mobilier : classeurs, armoires, casiers, bureaux proportionnés en fonction des tailles différentes, etc.
- Si les bureaux et chaises sont bruyants lorsque déplacés, on peut les munir de « feutres » sous les pattes, cela les rend presque silencieux., à cet effet des balles de tennis peuvent très bien faire l'affaire.
- Utiliser au coin de construction un tapis ou des blocs en mousse lorsque permis pour réduire le bruit.
- Avoir toujours en nombre suffisant pour les élèves, le matériel pédagogique qu'ils doivent manipuler, exemple : boussoles, dictionnaires, ordinateurs, etc.
- Offrir des objets à manipuler en même temps qu'on en parle (exemple : les formes logiques).
- Prévoir soit un matériel supplémentaire à utiliser en cas d'oubli soit une conséquence « contrôlable » pour les élèves ayant des oublis.
- Utiliser des bassins pour transporter le matériel, des boîtes de rangement fonctionnelles.

Organisation de l'espace

- Circuler à travers la classe permet de diminuer le nombre de rappels à l'ordre : les élèves réagissent bien à la proximité physique.
- Éviter les pupitres collés sur les murs pour pouvoir faire le tour de sa classe, pour répondre aux questions d'un élève sans tourner le dos au reste du groupe.
- Varier ma propre position à l'avant de la classe au moment de directives ou d'explications afin de couvrir visuellement à un moment ou l'autre toute la classe.
- Me réserver une zone plus personnelle en plaçant mon propre bureau sur le côté avant de la classe.
- Permettre à l'enfant d'avoir un espace « vital ».
- Vérifier si le trajet à faire pour rejoindre la poubelle ou le taille-crayon n'est pas le plus long. Si c'est le cas, les déplacer ou en ajouter d'autres à l'arrière.
- Lorsque le local est trop petit :
 - sortir de la classe le bureau de l'enseignante ou l'enseignant, le rapetisser;
 - trouver de plus petites tables;
 - placer les armoires de rangement dans le corridor;
 - vestiaire trop restreint: la moitié du groupe s'habille dans le vestiaire, l'autre dans la classe;
 - définir des espaces précis pour ranger la boîte à collation et pour prendre celle-ci;
 - définir des trajets de déplacement (genre sens unique) dans la classe en fonction des points d'intérêts ou des coins d'activités pour éviter les collisions;
 - décroisonner des groupes et utiliser des cloisons mobiles pour alterner à des ateliers;
 - informer les parents sur la gestion de classe adoptée pour faire face au manque d'espace, établir une répartition des responsabilités des enfants face à ce problème, au besoin travailler en concertation avec la direction de l'école pour l'amélioration des locaux.
- Si un enfant ne reste pas en place lors d'activités d'écoute; délimiter sa place par un symbole concret collé sur le sol.
- Lors de déplacements dans l'école, utiliser un serpent à poignée.
- Éviter une surcharge visuelle en se limitant à ce qui est fonctionnel; au besoin, changer et varier les repères visuels.
- La température de la pièce: ni trop froide, ni trop chaude.
- Aération régulière du local.
- Avoir un éclairage adéquat en fonction de l'activité: provenance et intensité.

Organisation du temps

- Planifier et annoncer le contenu de la période de façon succincte et par écrit au tableau.
- Donner parfois du temps pour terminer un travail.
- Être capable de se restructurer, de changer d'activité si nécessaire.
- Avoir de temps en temps une activité surprise... afin de garantir à tous des moments de plaisir.
- Prévoir des activités en après-midi qui tiendront compte de la fatigue des enfants: repos au sol, plus de jeux libres, aller dehors, film-cinéma, expériences collectives de science, etc..
- Faire connaître le « menu du jour » aux enfants, le calendrier mensuel.
- Faire une progression dans la planification de mes activités.
- Bien situer l'élève par rapport au temps requis pour une tâche et au besoin, morceler la tâche en petits objectifs.
- Toujours respecter moi-même le temps : être à l'heure pour le début... et la fin des cours.
- Réduire au minimum les temps de transition.
- Marquer de courts temps d'arrêt dans la communication afin de pouvoir s'assurer de la bonne réception du message.
- Éviter les activités qui provoquent une longue file d'attente, que ce soit à mon bureau ou pour l'utilisation d'un matériel.
- Situer l'enfant en attente par rapport aux autres enfants que je dois voir avant lui.
- Donner les consignes avant le début de l'exécution de la tâche.
- Éviter de donner les consignes quand le groupe est dispersé, agité.
- Éviter de prendre plus de temps à régler en classe un problème disciplinaire que le comportement inadéquat lui-même n'en a pris.
- Éviter de se laisser accaparer par un seul élève.
- Pour l'enfant qui nous interromp souvent : lui donner une banque de jetons qui sont ses billets qu'il doit remettre à chaque intervention. Quand il n'a plus de jetons, ses interventions pour la journée sont toutes écoulées...

- Pour les enfants qui ont un horaire long (qui passent par la garderie...) : faire une relaxation en arrivant le midi (30 minutes) avec de la musique instrumentale; prendre la récréation à la fin de la demi-journée ou au début de l'après-midi.
- Pour éviter que chacun aille aux toilettes chacun à son tour : donner des explications physiologiques sur la vessie de façon à sécuriser les enfants sur leur capacité de rétention, identifier un moment pour tout le groupe de la visite aux toilettes, convenir d'un signal visuel discret pour les urgences que les enfants vont pouvoir utiliser pour demander la permission à leur enseignante ou enseignant.
- Causeries trop longues où l'on perd l'attention des enfants : diviser le groupe en deux pour une causerie en deux temps, la moitié qui participe dans un petit cercle et les observateurs autour sur des chaises avec un mandat d'observation précis, associer un objet au droit de parole, donner une intention d'écoute (exemple : « Trouve une question que tu poseras à Pierre sur le sujet dont il nous parlera »).
- Ne pas utiliser la fin du cours pour semoncer... quitter sur une note positive.

Organisation de la production

- Communiquer clairement mes attentes, donner un modèle lorsque c'est possible.
- Vérifier si les enfants ont compris les consignes.
- Ne pas avoir peur d'être exigeant si mes critères ont été clairement énoncés : propreté, disposition du travail, moment de remise, etc.
- Amener l'élève à évaluer lui-même sa production : ce n'est pas à moi d'être fier du travail présenté mais à l'élève lui-même.
- Avoir des mises en situation signifiantes pour les enfants (sujets près de leurs intérêts) pour favoriser la motivation.
- Favoriser l'entraide par les pairs.
- Convenir d'une gestuelle établie pour différentes consignes qui reviennent fréquemment, ce qui diminue les interventions verbales de l'adulte et entre enfants (exemples : le doigt sur les lèvres pour le silence, un signe de la main pour emprunter un crayon, etc.).
- Pour les enfants qui ont besoin de bouger, alterner les activités tranquilles avec des jeux qui mettent en action.

Organisation du groupe

- Le travail en équipe est apprécié des élèves : toujours vérifier si chacun connaît et s'approprie son rôle.
- Éviter de laisser les tables longtemps regroupées : les élèves ont aussi besoin d'intimité que de socialisation.
- Impliquer les non-coopérants.
- Créer une ambiance chaleureuse en saluant les élèves à leur arrivée, en leur souhaitant la bienvenue, en leur racontant à l'occasion une anecdote ou en faisant un commentaire en relation avec l'actualité ou autre.
- Maintenir le plus de contacts visuels possible avec chacun des élèves, cela motive à la tâche et restreint les mauvais comportements.
- Profiter de toutes les occasions pour personnaliser la communication avec les élèves en les interpellant par leur prénom.

Document initial produit par Camil Sanfaçon et Léo Dufour de l'équipe régional de soutien auprès des élèves en troubles de comportement qui fut bonifié au cours des années par Raynald Goudreau, Nicole Ouellette, psychologue à la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin et des enseignants de différentes commission scolaire des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches lors de perfectionnements donnés sur la gestion des comportements difficiles.

Révisé le 21 octobre 2003

CONDITIONS ESSENTIELLES DANS L'USAGE D'UN SYSTÈME DE RÉCOMPENSES

- Identifier les comportements attendus de façon très spécifique.
- Pour éviter un comportement inadapté, proposer un comportement positif excluant nécessairement le comportement inadapté.
- S'assurer que la récompense ou le privilège soit significatif aux yeux de l'élève ou du groupe.
- Donner les récompenses ou conséquences de façon immédiate, sinon, donner de façon immédiate une rétroaction positive en lien avec le renforcement qui viendra au moment convenu.
- Être constant et systématique pour intervenir dès l'apparition du comportement attendu ou à sanctionner. Idéalement, nous devons surprendre l'enfant en train de faire le bon comportement pour lui signifier que nous observons ses efforts. Dans le cas des comportements inadaptés, l'enfant doit finir par penser que « les murs ont des oreilles » et que « l'œil de Dieu veille sur lui et voit tout ».
- S'assurer que l'enfant fait un lien entre le comportement émis et le renforcement reçu.
- Au départ, les renforcements doivent être donnés très fréquemment et par la suite, de façon intermittente. Au fil de la progression, nous augmenterons le ou les critères pour l'obtention du renforcement.
- Planifier le passage des renforcements tangibles (matériels, privilèges), aux renforcements sociaux et intrinsèques.
- Avoir de la variété pour prévenir l'accoutumance, ce qui occasionne une surenchère des récompenses.
- Dans certains cas, il sera pertinent d'encourager les activités privilèges de fin de mois à l'école, quitte à ce que certains élèves qui ne s'engagent pas, perdent leur activité. Dans les jours qui suivront la perte de leur activité, ils seront sous observation et les efforts fournis (attitude d'engagement) seront considérés la veille de l'activité par la direction et l'enseignant comme une possibilité de « rachat ». À tout le moins, nous devons envisager la possibilité pour l'élève de participer à une partie de l'activité privilège en fonction des efforts manifestés. Nous devons essayer de lui faire découvrir minimalement l'activité de façon à stimuler dans le futur le goût d'y participer.

- Dans certains cas, l'usage d'un privilège de groupe en classe peut être une mesure aidante. Il faut cependant s'assurer que l'élève en difficulté maîtrise minimalement les habiletés ou les comportements attendus pour avoir une chance importante d'obtenir le renforcement. Tous les élèves doivent alors savoir que ce privilège est un « EXTRA » qui peut nous être offert si l'élève en difficulté atteint ses objectifs de la journée. Dans l'éventualité d'un échec de ce dernier, le reste du groupe ne doit pas avoir le sentiment d'être puni et d'en vouloir à celui-ci. Au contraire, le lendemain, ils peuvent plutôt choisir d'encourager cet élève dans différentes situations à risque (solicitation du comportement attendu, rétroaction positive, etc.). Si, malgré tout, les élèves de la classe développaient une déception ou une frustration à l'égard de l'échec de l'élève-cible, il faudrait procéder alors, à l'insu du groupe, en donnant l'impression que le privilège collectif arrive comme une surprise inattendue grâce à un « ami » de la classe.
- Les systèmes d'émulation de groupe peuvent être aidants, mais en s'assurant que la rétroaction soit adaptée en fonction des capacités de l'élève. Le défi ou le seuil de passage doit être défini de façon personnelle et l'on doit éviter à tout prix les comparaisons entre élèves.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

le 8 septembre 2003

Références :

ARCHAMBEAULT, Jean. *Attention! Les systèmes de récompense ne sont pas sans danger.*
Bulletin de liaison de l'AQPS.

WALKER, Hill M. et autres. (1997). *First step to success : Helping young children overcome antisocial behavior*, Boston, Sopris West.

DES EXEMPLES DE RÉCOMPENSES

Dans la perspective de l'approche behaviorale, les récompenses ou les renforçateurs ont pour effet de favoriser l'apprentissage ou le maintien de comportements. Nous ne reprendrons pas ici les mécanismes de renforcement par lesquels un individu fait des apprentissages, mais nous voulons simplement partager avec vous la liste des récompenses qui ont été utilisées le plus fréquemment par les enseignants participant à notre projet. À force d'être confronté au quotidien, il arrive parfois que l'on manque d'idées pour renouveler ou varier ces renforçateurs. Le défi fondamental à relever : surprendre l'enfant en « flagrant délit », de bonne conduite pour lui signifier que nous voyons les efforts qu'il fait (rétroaction immédiate) et lui faire vivre le plus tôt possible après ce bon comportement un plaisir ou une satisfaction dont il va se souvenir (qu'il aura le goût de vivre à nouveau). Il doit développer la croyance... « Où que je sois, quoi que je fasse, mon enseignant **voit tout** et remarque les bons comportements que j'ai. »

D'un auteur à l'autre, on répertorie différents types de renforçateurs : tangibles (matériel), symboliques (jetons ou points qu'on pourra échanger), sociaux (signes non verbaux, félicitations), activités ou privilèges (jeux, responsabilités valorisantes) et finalement, les renforçateurs intrinsèques (satisfaction personnelle). Les exemples suivants pourraient être classifiés dans l'une ou l'autre de ces catégories.

- Activité privilège pour tout le groupe (exemples : une histoire racontée, un jeu de groupe en fin d'après-midi à l'extérieur ou une période de jeu libre, un film, retourner au gymnase, jeux pigés au hasard, party pyjama, etc.).
- Un clin d'œil, un signe de la main pour le féliciter discrètement d'un bon comportement.
- Les félicitations verbales, voir l'annexe suivante sur les façons de féliciter et des exemples de félicitation.
- Une image de l'activité récompense découpée en morceaux qu'on assemble au fur et à mesure que l'enfant se comporte bien. Il voit alors qu'il s'approche de l'activité à chaque fois qu'on remarque un bon comportement.
- Un parcours à colorier : à chaque bon comportement, il peut colorier une section et le tout est relié à une activité privilège en fin de journée.
- Aller à l'ordinateur.
- Être le premier à choisir les ateliers de la journée.
- Avoir le privilège de modifier l'horaire de la journée (inverser la séquence des activités).
- Médailles, certificats, autocollants.
- Pouvoir donner la médaille à un autre.
- Avoir une responsabilité comme faire le facteur pour se rendre au secrétariat.
- Avoir le choix de sa place (où s'asseoir).
- Faire un échange avec une autre classe à la dernière période pour s'amuser.
- Aller jouer au parc en groupe.
- Pouvoir s'asseoir sur un coussin confortable lors d'une discussion en cercle au sol, pour mettre sur sa chaise.

- Droit d'apporter un jeu de la maison pour présenter aux amis.
- Billet de communication à la maison où l'on souligne le comportement positif de l'enfant aux yeux de ses parents.
- S'asseoir sur la chaise de l'enseignant.
- Être près de l'enseignant.
- Devenir l'enseignant pour animer la causerie, être le surveillant.
- Devenir le bras droit de l'enseignant pour rendre des petits services en classe et pour aider d'autres élèves.
- Avoir un moment de discussion en tête-à-tête avec l'enseignant ou la direction.
- Le toucher opportun sous réserve du jugement de l'enseignant (toucher l'épaule, le bras brièvement à un moment approprié).
- Faire avec l'enseignant une liste de services qu'il pourrait rendre à ses pairs ou à l'enseignant.
- Avoir une fiche cartonnée pour l'enfant, d'un côté vert et de l'autre rouge. En lien avec les comportements ciblés dans son contrat, nous faisons une ligne (avec un crayon à encre sèche) sur le côté vert à chaque bon comportement et nous faisons une ligne sur le côté rouge à chaque rappel à l'ordre. En fin de journée, nous faisons la différence : si le résultat de l'enfant est positif, il a droit à une récompense, sinon, il a une perte de privilège (exemple : activité agréable prévue en fin de demi-journée ou de journée).

Les enseignants soulignent qu'il faut être prudent dans l'usage de système d'encadrement de groupe (un tableau dans la classe) où les élèves peuvent se comparer entre eux. En utilisant des activités privilèges de groupe, il faut éviter que les élèves de la classe puissent reprocher à l'élève cible les comportements inadéquats qui ont entraîné le retrait d'une activité initialement prévue : toute la classe profite des efforts de cet élève, mais personne n'est puni pour ses difficultés.

Références :

- BEAULIEU, Julie et Caroline COUTURE (2002). *La violence chez les jeunes enfants*, Saint-Georges, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. (Document disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)
- REAVIS, H.Kenton et autres (2000). Traduction de Isabelle Tremblay, *Les trucs du métier. Techniques et règles à utiliser en classe avec les élèves en difficulté de comportement*, Fascicule 4, Québec, Corporation École et Comportement.
- LÉTOURNEAU, Judith (1995). *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*, Québec, Corporation École et Comportement.
- SANFAÇON, Camil et Léo DUFOUR (février 1994). Perfectionnement donné à Saint-Georges, Équipe régionale de soutien auprès des élèves en troubles de comportement.

LES FÉLICITATIONS

Les félicitations de l'enseignant sont une forme de rétroaction verbale (commentaire agréable) ou non verbale (un sourire, un clin d'œil) qui favorise le renforcement positif des comportements souhaités chez les enfants. Il s'agit d'un renforçateur social qui touche l'enfant ou même l'adulte dans son besoin d'être aimé (avoir l'attention de l'autre) et d'être reconnu par celui-ci (estime de soi). Dans la collection *Les trucs du métier*, Isabelle Tremblay¹⁶ nous présente une traduction fort intéressante pour l'enseignant sur l'art de réaliser ces félicitations. Nous reprendrons ici quelques-uns de ces principes, mais nous vous référons au texte cité précédemment pour en savoir davantage. Dans l'usage des félicitations, il faudrait idéalement :

- Que l'enseignant puisse **se déplacer librement dans la classe** de façon à se rendre à la place de l'élève que l'on souhaite féliciter discrètement.
- **Éviter de rester trop longtemps à côté d'un enfant** pour éviter de créer une dépendance de celui-ci à l'égard de l'adulte : se déplacer dans la classe.
- **Aller chercher le contact visuel** de l'enfant avant d'émettre nos félicitations. Au besoin, appeler l'élève par son prénom pour l'inciter à nous regarder, se rapprocher de lui.
- **Féliciter immédiatement** après le comportement que l'on veut renforcer.
- Prendre soin de **décrire de façon précise le comportement** que nous voulons renforcer.
- **Féliciter fréquemment**. Avec certains élèves à risque, pour favoriser l'acquisition et le maintien des comportements souhaités, il faut soutenir le rythme d'une rétroaction positive toutes les quinze minutes.
- **Être enthousiaste** dans notre façon de transmettre le *feed-back* positif. Le message doit être perçu par l'élève comme sincère.
- **Varié** la nature du message de félicitation. À titre d'exemples, nous vous référons à la page 50 du document en référence au texte ci-joint qui nous donne *97 façons de dire « Très bien »*.
- Savoir qu'il faut **parfois associer les félicitations à un système de renforçateurs concrets** (jetons, activités privilégiées, etc.) pour les élèves peu sensibles au point de vue de l'enseignant.

16 REAVIS, Kenton H. et autres (1998). Traduction de Isabelle Tremblay et adaptation de Égide Royer, *Les trucs du métier*, Fascicule 3, Québec, Corporation École et Comportement, p. 13-17.

- Savoir que **l'usage de réprimandes occasionnelles peut soutenir l'efficacité des félicitations**. Dans ce cas, l'enseignant devra malgré tout conserver le ratio de quatre compliments pour chaque réprimande. Il faut, au maximum, une réprimande à toutes les 4 ou 5 minutes.

Quand l'enfant aura démontré une amélioration suffisante et un maintien des comportements souhaités, nous pourrons diminuer la fréquence des félicitations sans jamais les éliminer complètement. Il faudra procéder graduellement et, quand nous féliciterons, nous soulignerons des comportements positifs que nous avons notés durant cette période d'observation. Nous lui faisons alors voir que, même si nous ne lui en parlons pas à chaque fois, nous sommes attentifs à ses bons comportements.

Dans notre façon de féliciter certains jeunes ayant des antécédents de rejets affectifs, les enfants perturbés socio-affectivement¹⁷, nous devons être attentifs à la façon de réagir de ceux-ci après une félicitation. Si, dans les minutes qui suivent un compliment, ils sont portés à se désorganiser au plan comportemental, comme pour annuler le bon comportement qu'ils ont eu, nous devons prendre soin, dans le futur, de dépersonnaliser nos félicitations. Au lieu de dire chaleureusement à l'enfant : « **Je suis fier de toi! J'aime** te voir travailler comme tu le fais depuis 5 minutes! », il est préférable de procéder en évitant de s'impliquer comme adulte ou en questionnant l'enfant sur ce qu'il pense de lui : « Tu as travaillé au cours des 5 dernières minutes exactement comme il le fallait! Est-ce que tu es fier de toi? ». Ces enfants ont souvent peur de s'attacher à l'adulte qui les complimente et, à la façon d'une personne ayant subi plusieurs peines d'amour, ils désirent garder l'adulte à distance en lui prouvant notamment qu'il a tort d'être fier de lui, l'image négative que l'enfant a de lui-même ne concordant pas avec l'image que l'adulte lui renvoie.

*Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin*

17 MÉTAYER, Luc (1988). Formation donnée à Saint-Joseph-de-Beauce, Commission scolaire de Beauport.

LE RAPPEL À L'ORDRE

Devant les comportements inadéquats d'un enfant ou d'un adolescent, l'adulte en autorité peut choisir d'ignorer volontairement le comportement en question ou prendre la décision de donner une rétroaction négative à l'élève selon la modalité qu'il jugera la plus appropriée. Selon la situation qui se présente, nous pourrions utiliser l'une des façons de faire qui suivent en tentant de ne pas déranger davantage le groupe au travail ce que ne le fait le comportement inadéquat de l'enfant. Le respect des conditions facilitantes qui suivent rendront plus efficaces ces différentes techniques d'intervention.

- Faire sentir à l'élève notre présence en se rapprochant de lui (la proximité physique de l'adulte stimule l'autocontrôle de l'enfant) en espérant qu'il prenne tout seul la décision d'adopter le comportement attendu. Les félicitations d'un autre élève à proximité qui sont centrées sur la tâche, peuvent à l'occasion, avoir un effet d'entraînement sur l'élève irresponsable. Il en va de même du rappel à l'ordre d'un autre élève à proximité qui manifesterait, lui aussi, un comportement inadéquat. Le fait de se déplacer régulièrement dans la classe est donc, de façon générale, une pratique qui soutient l'autodiscipline des élèves.
- Exprimer notre désapprobation (réprimande) face au comportement inacceptable : avertissement verbal ou par un signe.
- Recadrer de façon humoristique ou paradoxale le comportement inadéquat de l'élève en lui accordant une intention positive (exemple : *Tu voulais sans doute rendre service à l'autre élève en fouillant dans son étui à crayons...*), pour ensuite lui souligner discrètement ce qui était inacceptable dans celui-ci (exemple : *mais il est interdit de se déplacer dans la classe sans permission*).
- Procéder à un arrêt d'agir où l'on dit clairement à l'élève ce qui est inacceptable dans son comportement. Cette directive est tout de suite accompagnée d'une autre qui oriente le jeune vers un comportement à adopter ou une activité à commencer.
- Faire une mise au point complète avec l'élève :
 1. Description du comportement inapproprié en ayant soin de dépersonnaliser : « Qu'est-ce que tu étais en train de faire au moment où...? »;
 2. Évaluation du comportement à partir des règles connues de l'école ou de la classe : « Est-ce que tu penses que le règlement permet ce type de comportement? »;
 3. Rappel des conséquences prévues à l'école ou dans la classe pour ce type de manquement : « Quelle était la conséquence prévue pour ce type de comportement? »
S'il n'y avait pas de conséquence préétablie, en préciser une que l'élève devra assumer la prochaine fois;

4. Vérifier la compréhension du jeune face à notre intervention : s'il reconnaît ses torts, s'il peut nous redire en ses mots ce qui était inacceptable dans son comportement, s'il comprend le but d'une conséquence (faire réfléchir et non faire souffrir), etc.;
5. Appliquer la conséquence prévue;
6. Une fois la conséquence assumée, faire un bref retour avec l'élève pour vérifier comment il a vécu ça, ce qu'il retient de son expérience pour l'avenir et pour féliciter son sens des responsabilités dans sa façon d'assumer sa conséquence. Si l'élève ne fait pas la prise de conscience que l'on souhaite ou s'il y a récidive dans le futur, il faut procéder à une [interpellation](#)¹⁸ plus systématique.

Conditions facilitantes

- Les [directives](#) générales de l'enseignant sont efficaces et elles incitent les élèves de façon préventive à respecter ces demandes.
- Le nombre de rappel à l'ordre ou de réprimandes n'excède pas le nombre de compliments formulés à l'élève : quatre fois plus de félicitations que de réprimandes.
- Être à courte distance de l'enfant : idéalement à un mètre.
- Adopter un ton de voix doux (quand on est proche) et ferme. L'adulte contrôle bien ses émotions.
- Nous tentons d'établir avec l'élève un contact visuel de façon à ce qu'il se sente personnellement interpellé par le rappel à l'ordre et pour qu'il puisse bien lire notre détermination dans notre attitude non verbale.
- Il est parfois nécessaire d'appliquer la conséquence prévue dans la procédure de la classe. Les menaces de sanctions que l'on n'applique pas, ont tôt fait de saboter l'autorité de l'enseignant.
- Il est utile de savoir repérer les situations d'opposition où l'élève tente d'engager une lutte de pouvoir. La maîtrise des techniques d'intervention dans ce type de situation nous donne la sécurité qu'il faut bien souvent pour rendre efficace notre rappel à l'ordre.

*Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin*

Références :

GLASSER, William (1973). *Des écoles sans déchets*, Édition Fleurus, Paris.

SANFAÇON, Camil et Léo DUFOUR (1994). Perfectionnement donné sur les élèves en troubles de comportement au secondaire, Équipe régionale de soutien auprès des élèves en troubles de comportement, régions de Québec et de Chaudière-Appalaches.

REAVIS, Kenton H. et autres (1998). Traduction de Isabelle Tremblay et adaptation de Égide Royer, *Les trucs du métier*, Fascicule 3, Corporation École et Comportement.

18 GOUDREAU, Raynald (n.d.). *Comment interpellier et communiquer avec un enfant au comportement inadéquat*. (Document de formation inédit)

L'ENCADREMENT D'UN JEUNE ET LE CHOIX DES CONSÉQUENCES

Lors de la mise sur pied d'un système d'encadrement, nous devons prévoir les conséquences que nous allons donner à l'enfant ou l'adolescent lors d'un manquement aux règles. De façon générale, nous considérons qu'il y a trois types de conséquences.

➤ **Les conséquences naturelles**

À force de répéter un comportement donné, nous observons dans la vie qu'il finit par arriver naturellement quelque chose... Par exemple, si nous observons un enfant de 2 ans qui joue avec un couteau dans une prise électrique, il y a de fortes chances de le voir prendre un choc et de se brûler... Si je traverse à pied un boulevard achalandé les yeux fermés et que je le fais à répétition, il y a de fortes chances que je finisse par me faire frapper par une automobile... Dans ces deux cas, on se parle de conséquences naturelles parce qu'elles arrivent naturellement sans que l'on doive intervenir comme parent ou éducateur. Comme disent les vieux : « C'est l'école de la vie! ».

➤ **Les punitions**

Elles sont données par la personne en autorité et ont pour but de créer un déplaisir à la suite d'un comportement inadéquat. Si un jeune manquait de politesse à l'égard de son parent et qu'on l'envoyait se mettre à genoux dans le coin du salon face au mur pendant 30 minutes, nous parlerions alors d'une punition. Les jeunes vivent ce type de conséquences comme des mesures n'ayant *pas de rapport* avec le manquement et ayant pour but uniquement de les faire souffrir.

➤ **Les conséquences logiques**

Elles sont également données par une personne en autorité quand la conséquence naturelle intervient trop loin dans le temps (exemple : Si je n'apprends pas à régler mes conflits de façon convenable au lieu d'être violent, un jour, je risque de perdre ma femme, mon emploi et de me retrouver seul dans la vie...). Si la conséquence naturelle pouvait être fatale (exemple : se faire frapper par une automobile ne pardonne pas toujours...), mieux vaut alors faire un arrêt d'agir rapide auprès du jeune et donner une conséquence logique au lieu de laisser arriver la conséquence naturelle. Une conséquence logique devrait de façon générale répondre aux critères suivants :

1. Connue d'avance, autant que possible;
2. Immédiate ou qui suit rapidement dans le temps le comportement inadéquat;
3. En lien avec le manquement, qui a rapport à la faute et à la conséquence naturelle qui serait normalement arrivée. Elle fait réfléchir et pas seulement souffrir;
4. Proportionnelle à la faute;

5. Exprimée sur un ton ferme, mais sans agressivité;
6. Qui prend fin quand la personne s'est calmée, quand elle a identifié le comportement adéquat qu'elle aurait dû faire à la place et quand elle a fait la démonstration de ce comportement adapté à la personne en autorité;
7. Qui est associée de mesures de réparation s'il y a lieu.

De façon générale, on pose la question suivante pour trouver la conséquence logique à un comportement inadéquat :

**Normalement, si on laisse passer le temps,
qu'est-ce qui arrive à la longue à force de répéter ce comportement inadéquat?**

Dans l'exemple du conflit entre enfants, nous envisagerons un moment d'isolement pour chaque enfant dans un lieu différent où ils pourront vivre de l'ennui. Il n'est pas nécessaire de les faire souffrir en les faisant se mettre à genoux. En limitant l'accès au matériel de jeu, nous cherchons à leur faire vivre un moment de solitude qui va devenir ennuyant. Quand ils se seront calmés et qu'ils seront « tannés » d'être dans leur coin, alors là, vous pourrez préciser un temps de retrait (en tenant compte de l'âge des enfants) pour qu'ils puissent vivre maintenant le déplaisir associé à la solitude. Dans ce dernier moment, ils auront à réfléchir à ce qu'ils auraient dû faire pour régler leur conflit. Quand nous les jugerons prêts, nous pourrons asseoir les deux enfants ensemble à la fin du retrait pour leur faire expérimenter l'habileté de résolution de conflits qu'ils auraient dû adopter.

*Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin*

Le 21 novembre 2000

EXEMPLES DE CONSÉQUENCES

Dans la mesure où l'adulte peut laisser venir les conséquences naturelles pour favoriser l'apprentissage d'un enfant, nous retenons que c'est une bonne stratégie. Il faut que cette conséquence naturelle ne contrevoie pas à la sécurité de l'enfant concerné ou des autres et qu'elle évite de compromettre l'image sociale de l'enfant dans le groupe. Par exemple, si l'enfant n'écoute pas les directives d'un bricolage, il peut être adéquat d'ignorer le comportement inattentif (s'il n'y a pas d'effet d'entraînement sur le groupe) pour récupérer l'enfant un peu plus tard quand il sera bloqué dans son projet.

Quand les conséquences naturelles sont dommageables ou qu'elles sont trop éloignées dans le temps, il faut alors privilégier les conséquences logiques, sources de déplaisir et qui font réfléchir à ce qui aurait pu m'arriver naturellement un jour. Bien que l'on puisse adhérer à la valeur de ce principe, nous devons cependant reconnaître que toutes les conséquences données en milieu scolaire ne sont pas toujours en lien (logique) avec la nature du manquement.

Avant d'utiliser une sanction, nous devons savoir que l'ignorance intentionnelle a toujours sa place comme technique d'intervention. Dans certains cas, nous ne pouvons intervenir sur tous les comportements d'un enfant sans lui donner l'impression que le ciel est en train de lui tomber sur la tête. Le nombre et la fréquence des comportements inadaptés sont tels, parfois, que certains enfants pourraient continuellement être en retenue. Pour nous donner la chance de surprendre des bons comportements et faire du renforcement positif, il est donc de mise d'ignorer intentionnellement de certains comportements inadéquats (jugés comme non dommageables et n'ayant pas d'effet d'entraînement sur le groupe). Dans le cadre d'un plan d'intervention ou d'un contrat avec l'élève, il sera de mise de cibler deux ou trois comportements sur lesquels nous mettrons l'emphase. Nous serons donc vigilants pour sanctionner ces comportements cibles, mais nous ignorerons les autres ou ne ferons que des arrêts d'agir (une simple demande d'arrêter le comportement inadéquat) si nous le jugeons nécessaire.

En matière de conséquences, tout comme pour les récompenses, la rétroaction immédiate demeure un principe incontournable pour favoriser l'apprentissage chez l'enfant. Verbalement ou non-verbalement, nous devons d'abord signifier à l'enfant que son comportement est inacceptable. Selon la dynamique psychosociale de l'enfant et le contrat établi avec lui, nous appliquerons par la suite la sanction convenue. Cette conséquence peut être immédiate (exemple : retrait social) ou elle peut être annoncée immédiatement, mais vécue à la fin de la demi-journée (perte d'une activité privilège). Dans ce dernier cas, il serait important que la conséquence puisse à tout le moins être vécue dans la même journée chez le jeune enfant. Chez les enfants ayant besoin d'un contrôle externe, comme nous l'avons vu plutôt, l'immédiateté de la conséquence sera incontournable pour permettre à l'enfant de développer progressivement l'autocontrôle souhaité.

Les conséquences symboliques comme la perte d'un jeton ou la perte d'un point sur un tableau d'émulation n'ont d'effet que dans la mesure où l'enfant accorde de l'importance à ce type de symboles. Certaines feuilles de route permettent l'évaluation de chaque période (exemple : l'adulte donne une cote de 1 à 3), mais ne sont associées à aucune forme de sanction concrète, autre que la rencontre d'un adulte pour discuter de l'évolution du jeune ou la réprimande d'un parent inquiet à la maison. Les feuilles de route et les autres systèmes doivent prévoir des sanctions immédiates en lien avec les comportements ciblés. Ces outils sont utiles pour les intervenants (enseignants, parents, direction, etc.) en ce sens qu'ils rappellent régulièrement à l'enfant ses objectifs, qu'ils peuvent permettre à l'enfant d'apprendre à s'autoévaluer (si on le questionne en ce sens à la fin de chaque période), qu'ils offrent un moyen de communication entre les différents enseignants et les parents et finalement, qu'ils permettent de noter dans le temps les progrès de l'enfant. L'accoutumance vécue par la majorité des enfants à ces mesures a cependant tôt fait de rendre inefficaces les conséquences symboliques si elles ne sont pas associées explicitement à la perte d'un privilège ou à une sanction concrète.

Avant de faire la liste des conséquences les plus fréquemment utilisées par les enseignants de notre projet, nous devons souligner l'importance chez plusieurs enfants de la pratique des habiletés sociales déficitaires en contexte naturel. Suite à un manquement, nous trouvons là une belle occasion de sanctionner (faire vivre un déplaisir), de faire réfléchir (lien logique entre la sanction et le manquement), mais aussi de faire pratiquer l'habileté sociale déficiente. Comme dans l'exemple présenté dans cette section sur le retrait social, nous convenons avec l'enfant qu'il pourra réintégrer les activités régulières seulement quand il nous aura fait la démonstration de ce que nous attendons de lui (habileté à utiliser) dans le futur dans une situation de ce type. Les enfants impulsifs qui présentent des difficultés d'autocontrôle ont particulièrement besoin de ces fréquentes pratiques pour arriver éventuellement à intégrer dans leur répertoire spontané les habiletés sociales souhaitées.

De façon surprenante, le répertoire de sanctions que nous donnons aux enfants en milieu scolaire est assez limité. À cette question, notre équipe a répondu :

- Le retrait social;
- Les retraits de privilège;
- La perte de jetons ou de points associés à un système d'émulation soutenu par des renforçateurs connus de l'élève.

Dans notre revue de littérature, nous n'avons pas trouvé de banque de sanctions permettant de bonifier la présente liste de conséquences. Devant ce constat, nous reprenons la réflexion de Camil Sanfaçon¹⁹, s'adressant à des enseignants qui voulaient avoir des exemples de conséquences, à l'effet que : « Avant de vouloir donner des sanctions, il faut d'abord s'être assuré que nous avons plusieurs types de récompenses dans une classe. Le simple retrait de l'un de ces renforçateurs ou privilèges devient alors une sanction en soi. »

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

19 Camil SANFAÇON travaillait à l'époque comme membre de l'équipe régionale de soutien auprès des élèves en troubles de comportement, régions de Québec et de Chaudière-Appalaches.

Références :

BARKLEY, Russell A. (1998). *Attention-Déficit Hyperactivity Disorder : A handbook for diagnosis and treatment*. 2^e édition, New York, Guilford Press.

VÉZINA, Nadine et Charles ROBITAILLE (2003). *Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*. ministères de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux. (Document disponible sur le site Web du ministère de l'Éducation du Québec)

L'USAGE DE DIRECTIVES EFFICACES

Lorsqu'on s'adresse à des élèves en classe, il y a différents types de message que l'on exprime comme enseignant ou éducateur. Parfois ça se limite à de **l'information**, parfois on fait une **suggestion** sur la façon de s'y prendre pour faire un travail, parfois on émet un **souhait** sur le type de climat qu'on aimerait avoir dans la classe et parfois on donne des **directives** qui doivent être exécutées. Ces dernières sont dans notre esprit non négociables et de par notre rôle et nos responsabilités dans le groupe, nous avons l'autorité et le droit d'exiger certains comportements pour le bon fonctionnement de notre classe.

Walker et Walker²⁰ distinguent deux types de directives différentes : les directives alpha et les directives bêta. Les directives alpha qui répondent aux critères suivants sont celles qui ont le plus de chance de susciter l'obéissance en classe. À l'opposé, malgré toute notre bonne volonté, les directives bêta ont pour effet d'affaiblir notre leadership dans un groupe et elles ouvrent parfois toute grande la porte à la désobéissance. Voici donc les caractéristiques de chacune :

ALPHA	BÊTA
1. Une demande claire, directe et précise.	1. Une demande vague, perdue à travers de multiples directives.
2. Qui se traduit par un comportement concret et observable.	2. Ne fournissant aucun critère observable pour vérifier l'exécution ou non de la demande.
3. Sans verbalisation additionnelle, les explications précèdent la directive.	3. La directive est accompagnée de justification, du rationnel qui la sous-tend, ce qui ouvre la porte pour les élèves à l'argumentation et qui dilue l'impact et la fermeté de la demande initiale.
4. En plus de préciser une action, elle fournit des précisions sur le moment pour exécuter celle-ci.	4. La directive ne précise aucun délai ou le fait de façon trop vague.
5. Une directive qui ne laisse aucun doute sur la nécessité pour l'élève de l'accomplir. Au besoin, utiliser l'expression « Tu dois... ».	5. Une directive qui s'exprime sous forme interrogative, comme un désir ou un souhait et laisse ainsi la possibilité à l'élève de dire non (exemples : « Voudrais-tu s'il te plaît... », « J'aimerais que tu... »).

20 WALKER, Hill M. et Janet Eaton WALKER (1993). Traduit et adapté par Egide Royer, *L'indiscipline en classe*, Québec, Corporation École et Comportement.

ALPHA	BÊTA
6. Exprimer sur un ton neutre (pas de colère ou d'irritation) et ferme.	6. Exprimer sur un ton émotif, avec une hésitation dans la voix qui traduit un doute sur l'importance de la demande ou sur la crainte de perdre le contrôle de son groupe.
7. Une directive qui laisse un temps à l'élève pour exécuter la demande, un temps approximatif de 15 secondes où on détourne notre attention de l'élève afin de lui laisser faire le choix d'obéir sans le talonner, quitte à revenir après ce délai pour répéter la demande (je lui fais sentir que je suis tenace sans pour autant être « achalant »). Je ne répète pas plus de deux fois la directive.	7. Une directive répétée avec insistance jusqu'à exécution, où l'on regarde l'élève jusqu'à ce qu'il obéisse peut facilement dégénérer en situation d'affrontement quand l'image sociale de l'élève dans le groupe est menacée d'humiliation.

Walker et Walker nous donnent aussi dans leur livre des exemples de directives alpha et bêta. En voici quelques exemples :

Alpha :

- « Greg, va voir tout de suite ton responsable de classe à propos de ton absence d'hier. »
- « Prenez maintenant votre livre de mathématiques à la page 42 et commencez le travail sur les additions. »
- « Corey, je veux que tu ramasses ta chambre aussitôt que tu auras terminé ton repas. »

Bêta :

- « Jacques, ta chambre est toujours à l'envers! Pourquoi ne fais-tu pas le ménage au lieu d'attendre que je le fasse pour toi ? Je suis fatiguée de toujours repasser après toi! »
- « René, arrête de parler avec Marie, à moins que tu ne discutes des devoirs d'aujourd'hui. D'ailleurs, tu es censé parler seulement si tu as terminé tout ton travail! »
- « Georges, c'est le temps de te mettre au travail. Mets-toi à l'œuvre et que je ne t'attrape pas à flâner encore, sinon tu resteras ici durant la récréation! »

Des recherches (Strain et coll., 1983) ont démontré que des enseignants pouvaient donner au cours d'une journée complète de classe de 48 à 600 directives. Plus on en donne, plus on s'expose à la désobéissance comme vous vous en doutez. Il est également plus facile semble-t-il pour un élève d'obéir quand la directive porte sur une action à entreprendre (exemple : « Luc aide Jean à trouver son manteau et ses gants s'il te plaît. ») plutôt que sur une action à terminer (exemple : « Luc arrête tout de suite d'agacer Jean! »). Les recherches ont également mis en évidence ce qu'on appelle des « vagues d'obéissance ». C'est-à-dire, quand un élève exécute plusieurs petites directives (émises une à la fois) pendant une période de travail, il s'installe un climat d'obéissance ou de collaboration qui facilite l'obéissance aux prochaines directives qui vont être données. En conclusion, si vous voulez qu'une directive exigeante pour les élèves soit exécutée, faites-la d'abord précéder par deux ou trois plus faciles à exécuter. D'autre part, si vous fermez les yeux sur la désobéissance à une directive jugée plutôt secondaire, vous préparez le terrain à la désobéissance sur les prochaines directives qu'elles soient ou non importantes à vos yeux.

Pour en savoir plus sur l'indiscipline en classe, le petit livre précédemment donné en référence vous sera très utile. Chaque école devrait selon moi en avoir plusieurs copies en circulation.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Références :

REAVIS, Kenton H. et collaborateurs (1998). *Les trucs du métier, Fascicule 3*, traduction de Isabelle Tremblay et adaptation de Égide Royer,. La corporation école et comportement, Lévis.

WALKER, Hill M. et Janet Eaton WALKER (1993). Traduit et adapté par Égide Royer, *L'indiscipline en classe. Une approche positive pour les enseignants*, Québec, Corporation École et Comportement.

COMMENT INTERPELLER ET COMMUNIQUER AVEC UN ENFANT AU COMPORTEMENT INADÉQUAT

Définition de l'interpellation

On interpelle un enfant lorsque l'on désire faire un retour avec lui sur un comportement inacceptable, dans le but de le faire réfléchir et de l'aider à devenir plus responsable. C'est un échange qui vise à confronter l'enfant avec des faits. Ce n'est ni un affrontement ni une attaque, mais une discussion chaleureuse et ferme. En fonction de l'âge et des capacités attentionnelles de l'enfant, nous devons au besoin adapter la présente démarche. De façon générale...

Il faut...

1. Interpeller aussitôt que possible, en privé autant que possible (éviter d'humilier) et à un moment le plus calme possible (éviter les situations de crise).
2. Contacter en soi l'affection que l'on porte à cet enfant tout en se rappelant les valeurs importantes que l'on veut lui enseigner : attitude chaleureuse et ferme. Si je panique intérieurement ou si je suis en colère, mieux vaut en parler à quelqu'un d'autre avant.

La démarche à suivre auprès d'un jeune agité, agressif ou opposant

1. Présenter à l'enfant les faits ou les informations qui ont été mis à notre connaissance.
2. Écouter les explications de l'enfant, non pas pour l'excuser, mais pour identifier l'intention positive et les sentiments l'habitant au moment de l'incident. S'il s'agit d'une situation de conflit interpersonnel, nous n'avons pas à faire le juge ou l'arbitre pour dire qui a eu raison ou tort.
3. Refléter à l'enfant que l'on a compris ce qu'il a vécu à ce moment en reformulant ses sentiments et ce qu'il y avait de positif dans ses intentions.
4. Exprimer à l'enfant de façon concrète ce qui est inacceptable dans le comportement qu'il a adopté et nos sentiments face à ce comportement (voir dans les principes de communication ci-bas l'item « prendre position »).
5. Amener l'enfant à découvrir les conséquences possibles d'un comportement inadéquat comme celui en question (les conséquences naturelles, les conséquences logiques prévues à l'école et à la maison).

6. Exprimer à l'enfant l'affection et l'estime que l'on éprouve pour lui comme personne.
7. Faire savoir à l'enfant que vous ne jouerez pas au « sauveur » avec lui et qu'il a selon vous la maturité qu'il faut pour subir les conséquences de ses actes. C'est lui qui doit porter sur ses épaules la responsabilité de ses actes.
8. Amener l'enfant à se donner un plan, des moyens pour mieux faire face à une situation du même type dans le futur.
9. S'assurer que l'enfant possède bien les habiletés nécessaires à l'utilisation des nouveaux moyens identifiés à l'étape précédente. Au besoin, faire une démonstration et amener l'enfant à pratiquer ces habiletés à la maison ou à l'école avec vous.

Il est important d'être patient et persévérant pour passer au travers des neuf étapes. Certaines interpellations peuvent durer plusieurs semaines et même plusieurs mois. Si l'enfant se met à crier, à pleurer ou à faire la sourde oreille, lui signifier qu'il peut réagir comme il le fait et que l'on va revenir plus tard en reparler avec lui. Il pourrait aussi tenter de changer de sujet ou de nous éloigner de sa responsabilité dans le problème en tentant de jouer à la victime. Si c'est le cas, décrire ce que l'on observe et ramener aussitôt la conversation sur la question ou à l'étape appropriée.

Si l'enfant échoue dans la mise en application de son plan et qu'il adopte à nouveau le même comportement inacceptable, il faut reprendre l'interpellation au point de départ. Notre foi dans la capacité de l'enfant à devenir plus responsable est essentiel. Comme pour l'apprentissage de la marche, il faut s'attendre à des chutes et des rechutes. Une nouvelle interpellation n'est pas autre chose qu'une occasion pour améliorer le plan et pour identifier les habiletés non maîtrisées encore.

La démarche à suivre auprès d'un jeune qui se ferme et refuse de nous parler

1. Résumer à l'élève la situation problématique qui nous amène à le rencontrer.
2. Si l'élève garde le silence et refuse de nous répondre, lui refléter ce qui se passe entre nous. Exemple : J'ai l'impression que tu n'as pas le goût de me parler. C'est comme si tu te cachais dans la carapace d'une tortue...
3. Signifier notre goût de le respecter.
4. Faire à voix haute des hypothèses sur le problème de l'élève et observer ses réactions non-verbales...
5. Refléter les observations faites sur ses réactions non-verbales.
6. Je lui demande s'il veut de mon aide : « On ne peut ouvrir cette porte que de l'intérieur. »

7. Je lui dis que je demeure disponible et que je reviendrai...
8. « Quand il y a un gros problème, il faut parfois se mettre à plusieurs pour le solutionner. »
On suggère alors d'impliquer d'autres personnes : parents, direction, psychologue, travailleur social, etc.
9. On donne la conséquence prévue en classe ou à l'école pour le manquement de l'élève qui nous a amené à le rencontrer.

Quelques principes de communication pour l'éducateur

- Utiliser autant que possible ...
 - un message personnel : utilisation du « JE » et non pas du « tu, on, nous, il, ça »;
 - un message affirmatif (je veux) et non pas une interdiction (je ne veux pas);
 - un message spécifique (un contenu clair, net, précis et concis) et non pas des « pourquoi, parce que, des supplications, etc. »;
 - un message adressé face à face;
 - un message cohérent (« Je suis convaincu de ce que je dis. Je ne fais rien d'autre en même temps. Je suis en contact avec les sentiments que j'exprime. »);
 - un message « compartimenté », où je ne reviens pas sur d'autres problèmes;
 - un message consistant et constant dans le temps : Je ne change pas d'idée d'une fois à l'autre et je n'abandonne pas. Pour y arriver, il est utile de ne choisir qu'un comportement à changer chez l'enfant à la fois.

- Prendre position

Nous devons bien entendu écouter l'enfant pour le comprendre, mais comme éducateur, nous devons également savoir prendre position. Dans une interpellation, le fait de prendre position a pour but d'identifier clairement à l'enfant les valeurs que nous voulons lui enseigner. Plus celui-ci avancera dans l'adolescence, plus il sera en mesure de choisir progressivement ses valeurs tout en respectant celles des autres.

Concrètement, ce message pourrait par exemple s'exprimer comme suit :

- « Frapper quelqu'un pour se défendre, je n'accepte pas ça! Il n'y a que dans une situation de légitime défense où... »

Il faut ainsi éviter les énoncés trop abstraits ou qui prennent la forme de souhaits vagues comme:

- « Sois un bon garçon! »
- « C'est mauvais! »
- « On n'est pas supposé faire ça. C'est injuste! »
- « Il faut apprendre à être un homme! »
- « Sois brave! »
- « On ne fait pas ça! »
- « Ça, c'est pas bien! »

À noter l'absence du « je » dans les derniers exemples. Avec la majorité des enfants, l'affirmation du « je » dans la prise de position vient adéquatement rétablir le rapport de force en faveur de l'éducateur (parent ou enseignant) lorsqu'il y a lutte pour le pouvoir et opposition de l'enfant. Chez les enfants perturbés émotionnellement ou les enfants très opposants, il sera plutôt utile de dépersonnaliser cette prise de position en évitant le « je ». La référence aux règlements de l'école ou de la maison nous permettra alors d'atteindre le même but tout en mettant à l'abri la relation de confiance que j'ai développée avec l'enfant.

Exemple : « Frapper quelqu'un pour se défendre, ce n'est pas accepté par le règlement de l'école! »

Document réalisé par Raynald Goudreau avec la collaboration de Nicole Ouellette de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

Références:

RINI, Géri (1985). *Comment « négocier » avec ses enfants ... et garder le sourire*. Éditions Libre Expression.

WEINHAUS, Evonne et Karen FRIEDMAN (1990). *Comment communiquer avec votre adolescent*. Les Éditions de l'Homme.

MONTBOURQUETTE, Jean (1986). *L'ABC de la communication familiale*. (Document disponible auprès de l'auteur)

LES SITUATIONS D’AFFRONTEMENT

Dans notre rôle d’éducateur avec des enfants ou des adolescents, nous sommes appelés à intervenir dans différentes situations. Il s’agira parfois d’un rappel à l’ordre, d’une interpellation pour faire réfléchir le jeune, d’une situation d’opposition qui dégénère en situation d’affrontement et à un autre niveau, de situations de crise.

Le présent document s’arrêtera sur les situations d’affrontement qui émergent entre un éducateur et un jeune quand ce dernier refuse de reconnaître ses torts et qu’il s’oppose ouvertement aux conséquences qu’on lui donne. La littérature sur le sujet aborde aussi ces situations sous l’angle du conflit.

Des moyens de prévention

On dirait parfois que la malchance semble s’acharner sur les mêmes personnes. En fait, certaines attitudes ou façons de faire peuvent parfois préparer le terrain pour l’émergence de situations d’affrontement. Les principes ou les considérations suivantes peuvent être facilitantes dans la prévention des conflits.

1. J’ai de façon générale une assez bonne communication avec les élèves et j’ai pris le temps d’établir un contact personnel avec chacun. Ils ne sont pas des numéros pour moi et ils le savent.
2. Les règles de vie de la classe ou de l’école sont claires et les conséquences sont connues d’avance par les élèves. Ces derniers connaissent mes attentes.
3. Je connais les procédures de l’école en cas d’indiscipline. J’ai des moyens à ma disposition et je me sens appuyé par la direction de l’école dans l’usage de ceux-ci.
4. Mon style d’autorité (affirmatif, plutôt que non affirmatif ou agressif) joue en ma faveur.
5. Je valorise, dans la résolution d’un problème, des stratégies qui tiennent compte à la fois de ...
 - l’atteinte de mes buts;
 - la qualité de la relation.
6. Je fais l’usage de directives efficaces.

Reconnaître les indices d’une situation d’affrontement

L’affrontement de l’adulte en autorité peut être abordé par le biais du processus de développement d’une crise. Nous devons savoir qu’habituellement cette dernière n’arrive pas subitement. Comme l’éruption d’un volcan, la crise prend naissance à la suite d’un ou plusieurs incidents critiques, se développe, explose et prend fin selon un cycle de vie que l’on peut apprendre à reconnaître. Ces étapes s’observent habituellement chez un individu par :

1. l'apparition de signes d'**anxiété**, d'agitation, de frustration ou d'agressivité,
2. des **attitudes défensives** à l'égard des gens qui l'entourent, une **opposition** croissante,
3. une **perte de contrôle** dans le comportement (agressivité) qui peut compromettre la sécurité de l'individu ou des autres,
4. une phase de **réduction de la tension**.

À l'étape un de la crise, nous pouvons remarquer chez l'élève un changement d'attitude se manifestant par de l'anxiété, de l'agitation, de la frustration ou de l'agressivité. L'élève semble avoir un problème. Une écoute empathique de notre part peut, la plupart du temps, permettre de résoudre le problème sous-jacent. Ses questions sont alors rationnelles, en lien avec le problème, et une réponse précise à cette question devient aidante à la résolution du problème. Il faut écouter les propos et les explications de l'élève non pas pour excuser son comportement, mais pour refléter les sentiments et l'intention positive qui l'habitent en ce moment.

Suite à une directive de l'adulte en autorité, il arrive cependant que l'élève pose une question ou passe un commentaire afin de résister à la demande en détournant, le plus souvent, la discussion sur un autre sujet. C'est l'étape deux de la crise marquée par de l'opposition, l'étape que nous associons à de l'affrontement. Malgré nos tentatives pour ramener l'élève sur le problème initial et la demande formulée, le discours de l'élève devient de plus en plus irrationnel en parlant par exemple d'injustice par rapport aux autres élèves, en revenant sur des situations passées, en faisant des généralisations sur l'école et les adultes en autorité, etc. L'élève peut alors nous donner l'impression de « jouer à la victime » en gémissant ou se plaignant, mais il peut également prendre l'attitude d'une personne déterminée dans son argumentation, prête à « aller au combat ».

Pour désamorcer une situation d'affrontement, il faut...

- Éviter de nous engager dans une série de questions et de réponses amorcées par l'élève. Quand nous avons compris ce qui se passe, il nous faut arrêter de répondre à ses questions, ne pas argumenter avec lui et répéter tout simplement la directive orientant l'élève vers le comportement attendu. C'est la technique du **disque rayé**. Nous répétons d'une voix calme et ferme la même directive sans jamais répondre à ses commentaires. Nous lui montrons ainsi que nous sommes déterminés et que rien ne pourra nous faire dévier de notre demande. Voyant qu'il n'aura rien de nous sans d'abord avoir fait ce que nous lui demandons, l'élève baisse progressivement le ton et finit par se soumettre à notre directive. Cette stratégie est cependant à éviter quand on est devant un individu dangereux, destructeur ou quand on ne connaît pas l'élève.
- Éviter de forcer la main à l'élève, de tourner autour de lui ou de le réprimander devant le groupe. Ne touchez jamais l'élève dans cette situation, ne le saisissez pas, ne le secouez jamais d'aucune manière. Il faut canaliser le besoin d'affirmation de l'élève en lui donnant le **choix** entre deux possibilités de comportement. Nous précisons qu'il a le pouvoir de choisir ce qu'il veut et d'assumer les conséquences de son choix. Quand on suggère deux options, il est important de présenter en premier le choix positif (attendu de notre part) avant l'autre, en procédant comme dans l'exemple suivant :

« Pierrot, tu as le choix. Ou bien tu t'assois à ta place calmement ou bien tu t'assois dans le corridor le temps de retrouver ton calme. » Attendre 4 à 5 secondes et si l'élève ne répond rien, en guise de choix, nous présumons qu'il a choisi la deuxième option.

Si la situation ou le comportement de l'élève requiert déjà une conséquence prévue aux règles de la classe, il faut l'appliquer avec un minimum de verbalisation.

- Si l'élève refuse d'assumer la conséquence, comme geste de défiance à l'autorité, nous devons comprendre qu'il cherche la plupart du temps à sauver la face devant son groupe d'amis. Nous devons éviter, autant que possible, de régler la situation devant le reste du groupe. Dans la mesure où la conséquence ne doit pas être exécutée sur-le-champ (exemple : travaux supplémentaires à la maison), nous pouvons simplement répondre à l'élève qu'il peut faire ce choix, mais qu'il va également devoir vivre avec les conséquences de ce choix. S'il argumente pour connaître les sanctions qu'il pourrait avoir alors, nous évitons de répondre à sa question (comme présenté ci-haut) en l'invitant tout simplement à rester après le cours pour en parler avec nous. Puis, nous changeons rapidement de sujet en orientant le reste du groupe sur un travail ou une discussion d'un autre ordre.
- Si l'élève perturbe le bon déroulement du cours en cherchant à attirer notre attention et celle du groupe, il nous faut alors sanctionner sur-le-champ l'élève. Si, à nouveau, il refuse de faire la conséquence (exemples : se rendre dans le corridor ou au bureau de la direction), nous pouvons répéter celle-ci une deuxième fois de façon plus ferme et décidée, mais tout en demeurant calme. Si l'élève persiste à s'opposer, il nous faut appliquer la procédure prévue à l'école, en cas d'indiscipline majeure (procédure prévoyant par exemple un appel au secrétariat qui entraîne une visite de la direction ou d'un autre responsable qui vient chercher l'élève). Si l'élève refuse à nouveau de sortir en présence de la direction, c'est alors le reste du groupe qui sera invité à sortir (pour une pause aux toilettes ou une visite à la bibliothèque). L'élève est alors rencontré en privé et confronté aux conséquences prévues à l'école pour un manquement majeur, ce qui conduit habituellement à une suspension à la maison, puis à un retour à l'école avec ses parents pour l'élaboration d'un plan d'intervention.

En l'absence d'une procédure d'école pour indiscipline majeure, l'intervenant, devant un deuxième refus de sortir de la classe, peut procéder en imposant une **trêve** à la situation d'escalade. Nous procéderons alors en décrivant (métacommunication) la situation d'opposition et ce qui est en train de s'installer dans notre relation avec l'élève. Par exemple, nous pouvons dire : *« J'observe que tu refuses de faire ce qui t'est demandé. C'est de l'opposition et c'est très grave. C'est un peu comme si tu cherchais à te chicaner avec moi et je n'ai pas le goût d'embarquer la-dedans! »* Nous affirmons donc à l'élève, d'une voix ferme et décidée, que nous ne désirons pas régler cette situation devant le reste de la classe et que nous en resterons là pour tout de suite. Nous l'avisons que nous reprendrons cette conversation avec lui à tel moment puisque le problème actuel ne regarde pas les autres. Si l'élève refuse le rendez-vous que nous lui proposons et qu'il ne fait aucune autre suggestion, nous l'informons alors que le

problème est plus gros que nous ne le pensions. « *Quand le problème est trop gros pour qu'on arrive à le solutionner à deux, c'est alors le temps d'aller chercher de l'aide auprès d'autres personnes... Il nous faut alors penser à la direction d'école, à tes parents ou même à un professionnel de l'école* ».

En laissant l'élève en réflexion à sa place, en s'occupant du reste de la classe et en coupant dans l'attention que l'on accorde à cet élève opposant, nous choisissons de laisser travailler le temps... Il sera cependant important que l'élève ne dérange pas en classe durant cette période de **trêve**. Sinon, il nous faudra quand même sortir de la classe avec tout le groupe et se rendre aviser la direction ou un autre responsable pour une suspension immédiate de l'élève.

Dans ce type de situation, ne jamais oublier que l'on n'est pas obligé de tout régler sur-le-champ. Il est alors utile de se donner du temps pour laisser les émotions de chacun se calmer et pour protéger l'image sociale de cet élève. Devant son groupe d'amis, il est parfois difficile pour un jeune de s'excuser ou de faire des compromis. Une fois en privé avec l'élève, il sera alors possible de procéder à une interpellation ou à une démarche de résolution de problème.

*Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin*

document révisé le 3 novembre 2003

Références :

WALKER, Hill M. et Janet Eaton WALKER (1993). Traduit et adapté par Égide Royer, *L'indiscipline en classe. Une approche positive pour les enseignants*, Québec, Corporation École et Comportement.

LEPAGE, Louise et Michel MÉLANÇON (1994). *La gestion des conflits au secondaire Ma classe et moi*, DASSC, ministère de l'Éducation du Québec.

LA COMMUNICATION AUX PARENTS

La communication aux parents d'un *feed-back* sur les apprentissages et les comportements de leur enfant à l'école peut prendre différentes formes : la note quotidienne, la note occasionnelle, la feuille de route, l'appel aux parents ou la rencontre de ceux-ci. De façon générale, nous pouvons affirmer que la communication avec les parents va de pair avec le concept de collaboration. Nous ne pouvons chercher à transmettre un message aux parents au sujet de leur enfant sans d'abord avoir pris le temps de créer un lien minimal de collaboration entre nous et eux.

La collaboration parent-intervenant

La collaboration est parfois spontanée avec certains parents, parfois réservée ou timide, mais à l'occasion, cette relation est chargée de tensions et de résistance qui sont, la plupart du temps, le résultat de vieilles blessures ou de vieilles batailles chez les parents ou les intervenants. Soulignons que les parents d'enfants en trouble de comportement sont sujets à recevoir, davantage que les autres parents, des communications négatives face à leur enfant en provenance des parents du voisinage, du service de garde, des enseignants, etc. Quand le téléphone sonne et qu'on découvre que c'est un appel de l'école, plusieurs de ces parents s'attendent à ce qu'on leur parle des « mauvais coups » de leur enfant, de la nécessité de venir à l'école pour parler du problème, de l'importance de parler avec notre enfant ou de le punir d'une façon ou d'une autre... Cette image négative que l'environnement renvoie de son enfant est source de déception pour la plupart des parents. Qu'on le veuille ou non, ces parents sont souvent engagés dans un processus de deuil²¹ qui peut les amener à adopter différentes attitudes au moment où nous communiquons avec eux. D'autre part, un appel de l'école peut aussi réveiller chez certains parents des souvenirs d'enfance difficile : une histoire d'échecs scolaires répétés, un passé où ils ont été la victime de rejets ou de menaces de la part de d'autres élèves, des souvenirs d'enseignants trop sévères, un abandon scolaire au secondaire, etc. Bien souvent, l'attitude ou le ton de voix négatif d'un parent n'a souvent rien à voir avec l'intervenant qui fait l'appel, ce que nous devons savoir pour arriver à dépersonnaliser la situation et à garder le recul émotif nécessaire pour être aidant.

En considérant ces différentes réalités, l'enseignant doit aborder la première communication aux parents avec beaucoup de prudence et prendre le temps de faire connaissance avec ceux-ci. Cordialement, simplement, nous devons miser d'abord sur l'établissement d'un lien de confiance avant de chercher à obtenir des résultats face au comportement de l'enfant. Réjean Gauthier, éducateur aux Centres jeunesse, dit *qu'il faut devenir significatif aux yeux des parents* avant de leur demander de changer des choses ou de poser des gestes pour nous aider dans notre travail auprès de leur enfant. Pour y arriver, Éliane Huard²² suggère de désamorcer les croyances négatives que des parents peuvent avoir face à l'intervenant de l'école. Comme plusieurs dans

21 BHÉRER, Maurice. Perfectionnement donné à Saint-Georges de Beauce en 1994 sur *La collaboration parents-intervenants : une relation si importante mais délicate*. Voir aussi son livre : *La collaboration parent-intervenants, Guide d'intervention en réadaptation*, Gaëtan Morin Éditeur, 1993.

22 HUARD, Éliane (1994). Perfectionnement donné à Saint-Georges de Beauce sur *La communication orientée vers les solutions : le partenariat avec les parents*.

notre société, les parents pensent parfois, suite à une bonne nouvelle « *Que le pot suivra bien les fleurs qu'on vient de me lancer...* ». Elle suggère donc, pour les premières communications (verbales ou écrites) avec les parents d'enfants en difficulté, de ne transmettre que des informations positives sur le comportement de celui-ci. Il faut **absolument, pour les trois premières communications**, ne s'en tenir qu'à un message positif qui montre aux parents que nous savons apprécier leur enfant dans ses qualités et ses forces. Après le premier message, les parents sont peut-être agréablement surpris, mais ils sont toujours sur la défensive... Au deuxième appel, ils se rappellent positivement de nous et de notre première communication, mais ils s'attendent là à ce que le « pot de fleurs » arrive... Il nous faut alors absolument éviter les sujets pouvant faire mal paraître leur enfant ou les phrases dans lesquelles nous retrouvons un « *Oui, mais...* ». Après un deuxième appel positif, là, le parent commence à se détendre et il se surprend à espérer que cela puisse être possible... Au troisième appel, toujours aussi positif, le parent nous reconnaît avec plaisir, il aura le goût de savoir ce que nous avons à lui partager et cette fois-là seulement, si tout se déroule positivement, il se met à faire confiance et à croire en la sincérité de notre regard positif sur l'enfant. Nous pourrions alors par la suite continuer à raconter des anecdotes du vécu de l'enfant à l'école où il s'est bien comporté et au lieu de dire « *Oui, mais...* », nous dirons « *Oui, et...* ». Les parents connaissent bien leur enfant et ils savent qu'il n'est pas toujours un ange. Le « *mais* » dans une phrase vient inconsciemment annuler le positif qui précède. Le « *et* », quant à lui, vient tout simplement **ajouter** sans rien enlever à ce qui précède. Ces processus de communication sont subtils et délicats, mais ils permettent de créer un bon lien de collaboration qui nous aide à rendre efficaces tous les moyens que nous pourrions partager ultérieurement avec les parents.

Réjean Gauthier ajoute également que le respect des principes suivants, dans notre façon de communiquer avec les parents, a un impact important sur la création et le maintien de ce lien de collaboration avec les parents :

- Considérer leur enfant comme un cas unique par une écoute attentive de leur point de vue et de leur vécu. Reconnaître leur individualité tout en mettant en lumière la nécessité pour leur enfant d'apprendre à vivre en groupe avec les autres enfants de l'école.
- Reconnaître les parents (attitude de considération) comme des partenaires, sur un pied d'égalité avec nous, quant à la connaissance du sujet. Les parents doivent se sentir qualifiés : ce sont eux qui connaissent le mieux leur fils ou leur fille.
- S'accorder un respect mutuel et le rappeler au besoin.
- Miser sur les forces et respecter le style de chacun : ne pas utiliser un langage trop cérébral. S'adapter à leur niveau de compréhension tout en évitant d'être trop familier avec eux dans notre façon de parler.
- Présenter notre point de vue en n'oubliant pas de leur demander leur avis : s'entendre sur les objectifs et les moyens à utiliser. Si nous n'arrivons pas à nous entendre minimalement dans l'usage d'un moyen par exemple, mieux vaut retarder l'application de celui-ci.
- Éviter de se placer en position d'autorité et d'expert. Lorsqu'on fait l'erreur, on n'a qu'à observer leur mouvement de recul et de désengagement.
- Faire preuve d'empathie et d'authenticité. Pour avoir des parents en confiance, il faut faire en sorte de leur donner confiance.

- Utiliser la reformulation positive pour changer leur mode de pensée parfois négatif envers leur enfant. Dans certains cas, nous sommes en présence de parents qui discréditent facilement tous ceux qui les entourent, y compris leur enfant. Il faut alors être vigilant face aux généralisations (exemples : toujours, jamais, personne, à chaque fois...), revenir sur la description des faits dans une situation spécifique (éviter les jugements et les généralisations) et reconnaître l'intention positive qui peut se cacher derrière chaque geste.
- Accueillir calmement les réactions émotionnelles des parents sans juger ni bannir. Reconnaître le besoin qui se cache derrière ces sentiments, que l'on soit d'accord ou pas avec leur façon de réagir. Exemple : « *Vous êtes en colère et vous auriez le goût d'appeler la direction pour vous plaindre, mais ce que j'entends aussi, c'est que vous êtes inquiets et que vous voulez d'abord protéger votre enfant...* ».
- Signifier aux parents que nous les considérons comme des parents aimants qui font ce qu'ils peuvent avec les moyens qu'ils ont. Notre but : offrir notre aide pour faciliter le vécu de tout le monde et particulièrement celui de leur enfant au quotidien.
- Guider les parents dans le rôle²³ que nous attendons d'eux, les soutenir ou les référer vers les services qui pourront les accompagner dans ce rôle.

Si des tensions émergent en cours d'entretien avec des parents, nous pouvons utiliser une petite grille d'analyse qui nous permet la plupart du temps de désamorcer une situation conflictuelle et de s'engager dans une résolution de problème. Nous nous référons ici à Thomas d'Ansembourg²⁴ qui nous suggère, dans un conflit, de prendre le temps de démêler les quatre types d'informations suivantes que l'on peut partager. Il faut idéalement procéder dans la séquence qui suit afin d'identifier les véritables enjeux qui se cachent derrière la frustration ou l'agressivité des personnes impliquées (parent ou intervenant) :

1. Se limiter à la description des faits, rectifier le récit de ceux-ci au besoin, compléter les informations manquantes, mais se raconter les choses comme si on se racontait un film.
2. Décrire les sentiments provoqués par ces événements. Il faut éviter ici les jugements, les attaques et les injures, il faut parler en « je » et nommer les sentiments qui nous habitent ou ceux vécus par l'enfant, s'il y a lieu.
3. Derrière chaque sentiment se cache un besoin. Il faut trouver ce besoin car c'est la non réponse de celui-ci qui provoque les sentiments négatifs décrits à l'étape précédente. Pour trouver le besoin correspondant, il faut passer par le sentiment et prendre le temps de découvrir ce qui se cache derrière. C'est l'étape la plus importante de la démarche en cause, celle qui nous ramène à ce qui est en jeu.
4. Une fois le besoin identifié, nous pouvons permettre l'expression d'une demande par la personne, une demande permettant de combler en partie ou en totalité le besoin en question. Les gens ont l'habitude de se laisser piéger par l'impression qu'il n'y a qu'une

23 Pour alimenter une partie de la réflexion sur le rôle que nous attendons des parents, un questionnaire est disponible sur le sujet de *la motivation scolaire de l'enfant*. Il est possible de se le procurer en communiquant avec le Service de la recherche et du développement de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin : <http://www.csbe.qc.ca/rd>.

24 *Cessez d'être gentil, soyez vrai!*, Éditions de l'Homme, 2001.

façon de satisfaire un besoin. Dans les faits, il y a souvent plusieurs façons différentes de combler un besoin et c'est souvent sur ces demandes qu'il y a beaucoup de place pour la négociation dans l'esprit d'une démarche de résolution de problème. Il faut cependant se discipliner dans la conversation et éviter de traiter les demandes tant que le besoin n'a pas été identifié préalablement.

Pour les intervenants qui voudront aller plus loin au sujet de la communication avec les différents types de parents (intimidés, intimidants, agressifs ou autres), nous vous référons aux deux²⁵ publications²⁶ citées plus bas qui nous permettent de faire le lien avec les attitudes aidantes à adopter dans chacune des situations relationnelles que nous pouvons vivre avec des parents.

La note écrite aux parents :

Il s'agit d'un message quotidien que l'on envoie aux parents pour leur décrire sommairement les comportements de leur enfant. Les parents sont ainsi tenus au courant de l'évolution de leur enfant et ils peuvent avoir auprès de lui les renforcements adaptés qui soutiendront sa motivation à l'école. Dans la série *Les trucs du métier*²⁷ de La Corporation École et Comportement, l'usage de la note destinée aux parents est abordée en détails.

Cette note peut être utilisée **quotidiennement** en relation avec une feuille de route et un système d'encadrement behaviorale. Dans ce contexte, ces notes devront être systématiques et soutenues par une bonne collaboration des parents. Cela nécessite une bonne organisation de la part de l'enseignant pour que ces notes demeurent faciles et rapides à compléter à chaque jour. Nous retrouvons un modèle intéressant de note aux parents à la page 13 du document cité précédemment. La note quotidienne offre un intérêt dans la mesure où l'enfant en grande difficulté nous amène à utiliser des renforçateurs positifs tangibles non disponibles à l'école. Ces renforçateurs concrets, dont la récompense surprise²⁸, peuvent être utilisés en début de programme pour stimuler l'engagement de l'enfant dans les objectifs proposés et progressivement, ceux-ci pourront être remplacés par des renforçateurs sociaux plus faciles à gérer à l'école. Le jeune enfant est cependant très sensible à l'image que ses parents ont de lui et, durant toute l'année scolaire, les communications positives auprès de ses parents, qui soulignent ses efforts, ses améliorations ou ses bonnes actions, auront un effet significatif sur celui-ci. Idéalement, ce système devrait mettre l'accent sur les renforcements positifs. À l'occasion, un renforçateur négatif (une conséquence) pourrait être associé au programme si les résultats tardaient. Comme il est exigeant à la longue de soutenir ces communications quotidiennes, les auteurs recommandent d'espacer progressivement l'usage de celles-ci en procédant, par exemple, le vendredi (commentaire pour toute la semaine) pour éliminer celles-ci éventuellement.

25 DE CHAMPLAIN, Lorraine et Nicole OUELLETTE. *Après avoir dit bonjour et Développer des habiletés de communication*, Répertoire réussir ensemble. (Document disponible au Service de la recherche et du développement de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin : <http://www.csbe.qc.ca/rd>)

26 L'Alliance (2002). *À petits pas tu m'apprivoises, j'apprends et je grandis!*, Montérégie, SCRASSC.

27 REAVIS, KENTON H. et autres (1998). Traduction de Isabelle Tremblay et adaptation de Égide Royer, *Les trucs du métier*, Fascicule 2, Québec, Corporation École et Comportement, pages 3 à 11.

28 Il s'agit d'une récompense cachée dans une enveloppe, sur le réfrigérateur de la maison, que l'enfant peut se mériter une fois par semaine lorsque l'enseignant aura observé des efforts particuliers chez l'enfant.

Nous croyons que la note occasionnelle, à intervalle irrégulier peut devenir une bonne méthode de transition entre la note quotidienne et l'élimination de ces communications. Nous pouvons appliquer ce système à toute la classe, ce qui évite la discrimination de l'enfant, et procéder en mettant l'emphase uniquement sur les bons coups de l'enfant. À chaque fois que les parents reçoivent un commentaire positif de l'enseignant, il se mérite une récompense surprise ou convenue d'avance à la maison. Il est important de créer dans l'esprit de l'enfant la conviction que nous observons quotidiennement ses comportements et que nous remarquons ses efforts même si nous ne le soulignons pas quotidiennement. Il sait dans ce contexte que nous l'apprécions et que nous cherchons à le faire bien paraître devant ses parents. En ce faisant, il apprend à percevoir l'enseignant comme un allié qui l'aide à « gagner » dans la vie.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

le 1^{er} octobre 2003

Référence :

GOUDREAU, Raynald; Josette GRÉGOIRE, Odile LAPOINTE et Lucille ROBITAILLE (1997).
Projet régional *LoCoMOTIVE : le projet des parents*, Produit par le Fonds de développement coopératif des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches.

LA FICHE DE RÉFLEXION

Après un rappel à l'ordre, il nous arrive de sanctionner l'enfant irresponsable par un retrait social ou une période de retenue. Il n'est pas tout d'isoler l'enfant du reste de ses pairs, encore faut-il lui permettre de faire une réflexion sur ce qui l'a amené dans cette conséquence. Nous ne cherchons pas seulement à favoriser la diminution des comportements inadaptés (approche répressive), nous voulons aider l'enfant à faire un pas dans sa socialisation (approche éducative).

Certains enfants ont de la difficulté à vérifier dans une séquence correcte la suite des événements et des gestes qu'ils ont posés. Les enfants présentant un *Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH)* font souvent partie de ce groupe. Il est alors utile, après que l'enfant a retrouvé son calme, de l'aider à refaire le film des événements et à reconnaître sa part de responsabilité (et de pouvoir personnel pour changer les choses dans le futur) dans les incidents ayant menés à la présente conséquence. La fiche de réflexion devient un support intéressant pour supporter cette réflexion de l'enfant. Il peut y être familiarisé par un adulte la première fois et, selon son âge et son niveau d'autonomie (écriture), il peut être invité à compléter seul cette fiche par la suite. Judith Létourneau²⁹ nous présente des modèles de fiches de réflexion pour les jeunes enfants aux pages 56 et 57 du document en référence. Il n'est pas tout de dire *ce que j'ai fait...*, encore faut-il se donner un plan pour éviter de reproduire indéfiniment le comportement inapproprié. Nous reconnaissons ici les principes de la thérapie de la réalité et de l'approche cognitive-behaviorale.

Tous les enfants en difficulté de comportement ne présentent pas nécessairement des limites cognitives dans leurs habiletés rétrospectives. Certains enfants présentant des comportements opposants vont plutôt tenter de nier ou cacher leur part de responsabilité dans un conflit ou une situation problématique. « Ce n'est pas de ma faute! » En niant carrément ou le plus souvent, en jouant à la victime, ces enfants tentent d'éviter, par différents moyens, de reconnaître les faits et leur part de responsabilité. Avec ceux-ci également, la fiche de réflexion est utile. Elle aide à situer le niveau de reconnaissance de l'élève des gestes posés. Une simple feuille complétée individuellement ne peut à elle seule confronter l'élève à son attitude et à ses responsabilités. Elle nous permet cependant de gagner du temps en mettant les autres élèves au travail. Elle constitue également une trace écrite de la réflexion de l'élève au cours d'une rencontre où l'adulte en autorité doit l'accompagner fermement dans la réflexion à réaliser. Nous parlons ici d'une rencontre d'interpellation, procédure présentée précédemment dans le présent document.

En conclusion, il existe plusieurs modèles³⁰ de fiches de réflexion. Sans créer d'obligation dans l'usage de celles-ci, nous considérons cependant que chaque enseignant devrait en posséder quelques-unes dans son coffre d'outils et, au besoin, savoir les utiliser lorsqu'il le juge pertinent.

29 LÉTOURNEAU, Judith (1995). *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*, Québec, Corporation École et Comportement.

30 Voir à ce sujet le site Web suivant pour la commande de ces modèles : <http://www.comportement.net/reflexion/>

LE CONTRAT AVEC L'ÉLÈVE

Quand les difficultés de comportement de l'élève se répètent, malgré les interventions judicieuses d'encadrement en classe (organisation de la classe, directives efficaces, usage des félicitations, rappels à l'ordre, etc.), nous devons rencontrer l'élève pour faire le point avec celui-ci. La démarche proposée pour une [interpellation](#) est des plus appropriées pour diriger cette rencontre où nous pourrions confronter (chaleureusement et fermement) l'élève à son comportement et l'amener à reconnaître celui-ci et à s'engager dans un contrat.

Si les conséquences de la classe ou de l'école étaient claires, en lien avec le comportement inadéquat de l'élève, il faut s'assurer qu'elles ont été ou qu'elles seront appliquées. Si les règles connues ne prévoyaient pas une telle conséquence, il faudrait se limiter à la rencontre de l'élève et à la définition des prochaines conséquences, s'il y avait récurrence dans le futur. Le tout sera consigné dans le contrat, outil dont nous précisons l'usage dans les lignes qui suivent.

Le contrat contient habituellement les informations suivantes :

- le nom de l'élève,
- le nom de l'enseignant,
- les comportements inadéquats et les comportements (objectifs) à adopter dans le futur pour éviter les mêmes erreurs,
- les moyens envisagés par l'élève pour prévenir ces difficultés, les moyens qu'il va prendre pour se faire penser à adopter le bon comportement,
- les conséquences envisagées dans le futur,
- les récompenses ou privilèges associés au respect de cette entente,
- la date du jour et la durée de ce contrat,
- la signature de l'élève, de l'enseignant et au besoin, la signature de la direction et des parents.

L'élève qui comprend les termes de son contrat et qui le signe volontairement fait la démonstration de son engagement à vouloir collaborer avec les intervenants de l'école. Certains enfants vont plutôt hésiter à signer leur contrat ou, tout au long de la rencontre d'interpellation, ils vont argumenter, s'opposer, « jouer à la victime » en refusant de reconnaître leur responsabilité dans les difficultés de comportement manifestées. Ces enfants ne sont pas prêts à signer leur contrat. Ils ont encore besoin de réfléchir à ce qui s'est vraiment passé (seul ou avec un adulte) et les temps libres disponibles à l'école (à la récréation et à l'heure du dîner) pourront servir à cet effet, à moins que les comportements soient tels qu'ils perturbent le bon déroulement de la classe et qu'ils nécessitent un retrait complet de la classe.

Nous devons nous rappeler que le personnel de l'école est en autorité sur l'élève par le biais d'une délégation d'autorité qui nous vient des parents au moment de l'inscription de l'enfant à l'école. L'enseignant et la direction, notamment, ont le devoir de garder l'ordre et d'assurer la sécurité physique et morale des enfants qui leur sont confiés. Pour y arriver, ils ont cependant besoin que l'enfant en difficulté de comportement reconnaisse l'autorité des intervenants de l'école et qu'il manifeste le désir de collaborer avec ceux-ci. Dans le cas d'un enfant s'opposant

systématiquement à l'autorité et refusant de signer un contrat, la suspension à la maison pourrait être le seul moyen à envisager dans la mesure où les intervenants ne pouvaient arriver à garder l'ordre ou à assurer la sécurité de l'élève et celle des autres. Cette réflexion à la maison deviendra l'occasion pour le parent d'expliquer à son enfant la délégation d'autorité, le mandat confié à l'école par lui et son appui à l'égard des mesures prises pour amener l'enfant à bien se comporter et à faire des apprentissages. La prise de position des parents en faveur de l'école devient ici essentielle, dans la mesure où le parent lui-même est en autorité sur son enfant. Dans de rares situations, il arrive cependant que l'enfant entretienne l'impression que c'est lui qui a le contrôle sur ce qui se passe à la maison et, sans se rendre compte de l'anormalité de la chose, celui-ci tente tout simplement de reproduire à l'école le même processus. L'évaluation des [facteurs de risque familiaux et parentaux](#) nous permettra de dépister les besoins de soutien des parents dans ce type de situation. Un bon réseau de collaboration avec les ressources (CLSC, organismes communautaires de soutien à la famille, Centres jeunesse, etc.) de sa communauté sera, comme nous le verrons plus loin dans ce document, un gage de succès. S'il y avait eu suspension à la maison, le retour à l'école, pour la signature du contrat, devra être réalisé avec la collaboration des parents qui pourront démontrer à l'enfant qu'ils supportent l'école dans ses mesures et font équipe avec les intervenants de celle-ci.

Il est important de se dire que le contrat ne doit pas être considéré dans le dossier de l'élève comme *une promesse de bon comportement pour le reste de l'année*. Certaines procédures disciplinaires d'école avaient intégré, dans le passé, la signature du contrat comme la mesure ultime d'encadrement de l'élève où la récidive du comportement inadéquat ouvre la porte toute grande à la suspension prolongée ou même à l'exclusion de l'école. Le contrat est un outil qui doit s'inscrire dans une relation d'aide comme nous l'avons vu avec l'interpellation. Il n'est pas en soi une conséquence, mais il prévoit celle-ci. Il n'est pas *une police d'assurance tout risque* qui met à l'abri l'école de récidives, mais il offre l'opportunité d'accompagner l'enfant dans sa réflexion sur son comportement.

Quand un enfant rechute à plusieurs reprises, il faut se questionner sur son niveau d'engagement face à l'école, les gains possibles à maintenir le comportement inadéquat, mais surtout sur son niveau de maîtrise des habiletés sous-jacentes au comportement attendu. La pratique systématique de ces habiletés, à chaque manquement (voir le modèle d'une procédure de [retrait social](#) dans ce dossier) sera alors de mise, en parallèle d'un bon système de renforcement. Le contrat peut donc ouvrir la porte sur la réalisation d'un plan d'intervention en bonne et du forme ou découler d'un tel plan d'intervention.

En terminant, soulignons qu'il existe différents modèles de contrat. Il peut être utile d'en consulter certains exemplaires afin de bâtir celui qui conviendra avec sa clientèle. Isabelle Tremblay nous présentait, entre autres, un exemple intéressant à la page 27 du second document cité en références.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

Références :

CIPANI, Ennio (1993). Traduction de Isabelle Tremblay et adaptation de Égide Royer, *Les comportements perturbateurs. Trois techniques à utiliser dans ma classe*, Québec, Corporation École et Comportement.

REAVIS, Kenton H. et autres (1998). Traduction de Isabelle Tremblay et adaptation de Égide Royer, *Les trucs du métier, Fascicule 3*, Québec, Corporation École et Comportement.

LA FEUILLE DE ROUTE

Nous entendons par *feuille de route* la feuille d'évaluation des périodes de la journée qui suivra l'enfant d'un cours à l'autre. Cette feuille devient à la fois un outil de rétroaction à l'enfant sur son comportement d'un moment de la journée à l'autre et un outil de communication entre les différents adultes (titulaire, spécialistes, service de garde, parents, etc.) qui encadrent cet enfant. Avec un enfant qui a besoin de [contrôle externe](#), il est crucial d'harmoniser l'encadrement des différentes personnes en autorité en termes d'objectifs comportementaux prioritaires, de seuils de tolérance, de modalités d'avertissements pour stimuler l'autocontrôle, de renforcements, etc.

On a tort cependant de penser que cette feuille de route, si elle n'est pas associée à différents renforçateurs immédiats, puisse amener l'élève à modifier son comportement sur une longue période de temps. L'enfant qui a besoin d'un contrôle externe doit avoir une rétroaction immédiate, au début d'un programme de rééducation, pour saisir les **effets** (agréables ou désagréables) d'un comportement donné. Le point rouge ou la cote 3 sur une feuille de papier risque vite de ne plus être source de malaise pour cet enfant. Il s'agit bien là d'une rétroaction sur son comportement, mais, pour l'amener à comprendre qu'il doit changer, il doit pouvoir ressentir un malaise concret qu'une conséquence immédiate doit susciter. L'évaluation sur la feuille de route permet de savoir ce qui s'est passé et de tenir des statistiques sur les progrès de l'enfant, mais elle ne peut être considérée en soi comme une source d'aversion. Le fait de devoir traîner sa feuille de route devient bien entendu une source d'irritation pour l'enfant qui voit là-dedans une perte de liberté personnelle et un accroissement de la surveillance des adultes à son égard. Mais sans planification des renforçateurs positifs et négatifs qui y sont associés, nous risquons de « brûler » rapidement l'outil en question.

Le choix des objectifs comportementaux est un élément important. Il faut se limiter à deux ou trois comportements sur la feuille de route en choisissant ceux-ci à partir des critères suivants :

- En considérant les comportements qui « dérangent » le plus, ce que l'enfant doit cesser, reformuler ces comportements de façon positive en précisant le **comportement à adopter** et non un comportement à arrêter. La règle du *100 % d'exclusion* devrait ici être recherchée. On entend par cette expression le fait que le comportement attendu devrait idéalement exclure à 100 %, s'il est adopté, la possibilité de manifester le comportement inapproprié. Il n'est cependant pas possible de trouver ce type d'exclusion dans toutes les situations.
- Identifier clairement l'habileté personnelle et sociale sous-jacente à ce comportement qui sera [pratiqué systématiquement lors de manquements](#).

- Situer le niveau d'utilisation spontanée de ce comportement et de cette habileté dans une journée habituelle de l'enfant. S'il n'a jamais pratiqué cette habileté et n'utilise jamais ce comportement, l'objectif risque d'être moins renforcé au début du programme que si nous choisissons un objectif qu'il réussit déjà à contrôler une fois par jour. Pour favoriser l'adhésion de l'enfant au programme de renforcement, il nous faut tenir compte du niveau de base de compétence de l'enfant lui permettant d'obtenir dès le début un minimum de renforcement. Le choix des deux ou trois objectifs retenus ainsi que les seuils de maîtrise attendus devront considérer ce niveau de base en envisageant la possibilité d'augmenter progressivement, d'une semaine à l'autre, les défis que nous proposons à l'enfant.
- Considérer, devant la liste des objectifs possibles, la possibilité d'un effet d'entraînement de certains comportements sur d'autres. Nous abordons cette stratégie à la façon d'un jeu de quilles³¹. La boule lancée sur la quille numéro 1 peut, dans la chute de cette dernière, en entraîner une ou plusieurs autres. Le choix de cette première quille devient alors un élément stratégique qui nous permet d'obtenir des résultats importants à plusieurs niveaux. Par exemple, si l'on demande à un enfant de faire le travail demandé, nous réduirons indirectement les déplacements inopportuns dans la classe, source de conflits avec les autres enfants qui étaient dérangés au passage...
- Garder limité le nombre d'objectifs sur la feuille de route. Le renforcement systématique de ceux-ci n'exclue pas que l'on doive fermer les yeux sur tous les manquements associés aux autres règles de la classe. Nous pourrions bien sûr choisir d'ignorer intentionnellement certains comportements, mais nous pourrions aussi simplement procéder à un simple [rappel à l'ordre](#) devant un manquement, sans donner de conséquence. Nous mettons l'accent sur les objectifs de la feuille de route que nous changerons progressivement au fil de l'évolution du programme.

De façon générale, nous introduirons cette feuille de route dans un contexte positif et constructif aux yeux de l'enfant. Comme nous voulons mettre en évidence ses efforts et ses progrès aux yeux de ses parents, de ses enseignants et de sa direction d'école, nous nous donnons un outil pour noter nos statistiques. Ce n'est pas la feuille de route qui donne des conséquences, c'est le choix du comportement inadéquat qui occasionne ces conséquences, qu'il y ait une feuille de route ou non.

Plusieurs modèles de feuille de route sont actuellement disponibles dans nos écoles. Il faut faire notre choix en considérant la présentation de celle-ci qui doit être adaptée à l'âge de l'enfant. Idéalement, nous opterons pour une feuille qui couvre toutes les différentes périodes de la journée que nous voulons encadrer en retenant que plus nous donnons de rétroactions dans une journée, plus le système est efficace. Judith Létourneau³² nous offre deux modèles adaptés pour les jeunes enfants aux pages 54 et 55 de son document cité ci-bas.

31 SANFAÇON, Camil et Léo DUFOUR (1994). Perfectionnement donné à Saint-Georges de Beauce sur la gestion des troubles de comportement.

32 LÉTOURNEAU, Judith (1995). *Prévenir les troubles du comportement à l'école primaire*, Québec, Corporation École et Comportement.

La feuille de route est un outil qui doit être géré en interaction avec les autres modalités d'intervention comme les [félicitations](#), l'usage de [récompenses](#) et de [conséquences](#), le [rappel à l'ordre](#), etc. Elle est un outil simple qui doit s'inscrire dans une stratégie globale de modification du comportement et non comme le levier principal de changement de cette stratégie. Un membre de l'équipe d'intervenants devrait assurer le suivi de cette feuille de route et renforcer positivement (privilège et surprise) le sens des responsabilités de celui-ci dans le fait de remettre à ses parents, aux enseignants et surveillants concernés ladite feuille de route. La perte de la feuille de route ou l'oubli de la faire signer devront parfois être considérés comme des tentatives d'évitement ou d'opposition qui devront être associés à une sanction prévue d'avance avec l'enfant.

Raynald Goudreau, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

MODÈLE D'UNE PROCÉDURE DISCIPLINAIRE AU PRIMAIRE

Introduction

Dans le cadre de sa gestion de classe et de ses interventions dans le reste de l'école, l'enseignant doit pouvoir compter sur un filet de sécurité lui permettant de savoir jusqu'où il peut aller, quel est son rôle et quand il peut référer à la direction pour du soutien dans certaines situations disciplinaires. Le présent modèle de procédure disciplinaire n'a pas la prétention d'être adapté à la réalité de toutes les écoles du Québec. Nous croyons qu'il peut cependant aider les équipes-écoles à faire l'évaluation de leur procédure d'école et à repérer des sections de cette procédure qui auraient avantage à être précisées. En faisant du copier-coller, nous vous invitons donc à récupérer des lignes qui suivent les passages vous permettant de bonifier votre propre procédure d'école.

Exemple

La majorité des élèves de l'école comprennent bien les règles établies et sont capables de les respecter. Cependant, certains font quelques oublis dans le respect de ces règles et toute personne en autorité à l'école **pourra** et **devra** intervenir par des rappels à l'ordre ou des sanctions selon chacune des situations. De façon générale, les élèves doivent respecter les consignes des personnes en autorité à l'école comme toutes autres règles figurant au code de vie. Dans le cas des manquements quotidiens, comme ceux figurant dans la liste qui suit, l'analyse du geste posé et de l'attitude de l'élève sera considérée dans le choix de l'intervention à adopter.

MANQUEMENTS QUOTIDIENS	
Exemples de comportements	Exemples de conséquences possibles pour un manquement
<ul style="list-style-type: none"> ➤ pousser, se bousculer, pincer; ➤ croc-en-jambe (jambette); ➤ sacrer, cracher; ➤ lancer des roches, des balles de neige ou tout autre objet; ➤ possession d'objets dangereux; ➤ paroles blessantes ou langage vulgaire; ➤ rire de l'autre, le ridiculiser; ➤ enlever la casquette; ➤ crier, courir (déplacements); ➤ perte de temps; ➤ impolitesse à l'égard des personnes en autorité; ➤ ne pas faire ses devoirs; ➤ les retards en classe; ➤ etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ privation de récréation; ➤ pratique de l'habileté jusqu'à ce qu'elle soit acquise (exemples : déplacements, comment s'affirmer); ➤ retrait social dans la classe ou à l'extérieur; ➤ temps perdu, temps repris; ➤ à proximité d'un adulte; ➤ déposition écrite ou feuille de réflexion; ➤ service communautaire; ➤ confiscation d'objets dangereux; ➤ réparation; ➤ différents retraits de privilège; ➤ fiche de réflexion; ➤ etc.

Chaque **manquement en dehors de la classe**, ayant requis une sanction, sera consigné par écrit sur un billet, une copie sera remise à la direction de l'école et les deux autres au titulaire. La direction consignera ces billets par classe dans un cartable au secrétariat. Le titulaire gardera une copie et la troisième sera agrafée dans l'agenda de l'élève à l'attention des parents. Ces derniers devront signer ce billet et le retourner au titulaire.

Pour les **manquements dans la classe**, c'est l'enseignant concerné qui consignera par écrit ces manquements et les conservera dans le dossier de l'élève. C'est aussi lui qui appellera les parents au besoin pour les informer des difficultés de leur enfant. Nous rappelons que l'enseignant est le premier responsable dans sa classe ou son local et il doit prendre les mesures nécessaires pour en assurer l'encadrement.

Le service de garde donnera suite aux manquements réalisés dans son service dans le même esprit que la procédure dans le reste de l'école. Ils utiliseront cependant le billet de manquement à chaque fois qu'il y aura sanction donnée par l'un ou l'autre de ses intervenants. La communication avec les parents sera réalisée par le service de garde et une copie du billet de manquement sera remise au titulaire à titre d'information. Le dépistage des élèves en difficultés de comportement, comme pour le reste de l'école, sera réalisé avec la collaboration de la direction selon les modalités qui suivent.

Les membres du personnel, à travers leurs interventions **dans la classe ou hors classe**, seront attentifs pour dépister les élèves qui ne prennent pas au sérieux les rappels à l'ordre ou les conséquences données. Lorsqu'un élève aura tendance à récidiver ou à s'opposer aux intervenants, son nom sera référé à la direction pour la tenue d'un comité d'aide (voir ci-bas) afin d'identifier les mesures d'aide et d'encadrement qui seront les plus adaptées à ses besoins et difficultés. La direction réalisera alors une enquête systématique (bilan comportemental) auprès des différents intervenants qui travaillent auprès de cet élève pour se faire une idée de l'ampleur des difficultés de celui-ci. De façon informelle, les spécialistes et les surveillants communiqueront avec le titulaire pour l'informer de l'évolution des élèves de son groupe et ainsi favoriser la concertation entre intervenants.

Comité d'aide

Formé de la direction, du titulaire ou du spécialiste, du parent ou de toute autre personne pouvant venir en aide à l'élève (psychologue, éducatrice, etc.), le comité aura comme objectifs les éléments suivants :

- Analyser le bilan comportemental de l'élève réalisé auprès des différents intervenants;
- Réfléchir sur les besoins de l'élève en matière de mesures d'aide et d'encadrement;
- Favoriser la concertation avec les parents et les intervenants de l'école quant à la sélection des mesures à retenir :
 - identification des moyens qui seront pris par les intervenants concernés;
 - précision du rôle des parents attendus par l'école;
 - rencontre de l'élève par la direction et l'enseignant;
 - etc.

Manquements majeurs

Outre les règles présentées ci-haut, nous tenons à rappeler que les principales lois en vigueur au Québec s'appliquent à l'école comme partout ailleurs. Il arrive que certains comportements soient si graves que l'on parle alors de manquements majeurs. De façon concrète, nous traiterons comme un manquement majeur les comportements suivants...

- les voies de faits (agression, bagarre)
- le harcèlement
- les menaces
- l'intimidation
- le taxage (extorsion)
- le vol
- le vandalisme
- la consommation de drogue à l'école, la possession ou la vente

de même que :

- le refus d'obéir à une personne en autorité (exemple : refuser de faire une conséquence) ou une impolitesse majeure qui se veut une attaque à l'endroit de l'autorité de cette personne (pas seulement l'expression inadéquate de la frustration de l'élève).

Procédure

1. Référence immédiate à la direction avec un billet de manquement. Dès que l'enseignant pourra se libérer, il se rendra au bureau de la direction pour compléter l'information sur le comportement de l'élève et le contexte de celui-ci.
2. La direction procède à une cueillette d'informations, au besoin, pour compléter l'analyse de la situation problématique (exemple : déposition des élèves qui se sont battus ou des témoins).
3. Lorsque la direction avec l'enseignant ou le surveillant concerné retiennent la situation comme un manquement majeur, il y a suspension immédiate de l'école par la direction. La direction informe les parents du manquement et demande à ceux-ci de venir chercher leur enfant immédiatement. L'élève quitte l'école avec une fiche de réflexion qui sera complétée sous la supervision des parents.
4. Durant la période de suspension, réalisation d'un bilan comportemental auprès de tous les intervenants de l'école et si besoin, adoption de mesures particulières (exemples : appel au service de police, signalement à la DPJ, etc.).

5. Retour à l'école par le biais d'un comité d'aide (formé de la direction, du titulaire ou du spécialiste, du parent, du psychologue ou de toute autre personne pouvant venir en aide à l'élève (exemple : éducatrice) :

- Un plan d'intervention en présence des parents, de l'élève, de la direction, de l'enseignant et de tout autre personnel, selon les besoins, est essentiel pour le retour de l'élève à l'école.
- L'élève présente le bilan de sa réflexion. La direction juge de l'adéquacité de cette réflexion et du niveau d'engagement de l'élève face à l'école.
- Analyse de la dynamique du jeune.
- Identification des mesures d'aide et des mesures d'encadrement dont il a besoin.
- Identification des mesures d'intervention à adopter s'il y avait récurrence dans le futur.
- La direction, avec l'accord de l'enseignant délégué dans son autorité, si tel fut le cas, décide du retour de l'élève en classe ou de la prolongation de la suspension.

6. S'il y avait récurrence, envisager les mesures suivantes :

- Répéter les étapes de la procédure antérieure.
- Évaluation psychosociale approfondie par le psychologue de l'école et recommandation à la direction sur les mesures d'encadrement à adopter :
 - Bonification du plan d'intervention;
 - Référence à des ressources extérieures (DPJ, CLSC);
 - Demande de changement d'école;
 - Référence vers un service spécifique à la commission scolaire pour les troubles de comportement (exemples : CRM, classe l'Escale);
 - Tenue d'un comité d'expertise (membres du comité d'aide avec un représentant de la DPJ, du CLSC et du Service aux clientèles de la commission scolaire);
 - Demande d'expulsion de la commission scolaire.

Procédure rédigée par Raynald Goudreau, à partir de la procédure de l'école Notre-Dame de Saint-Elzéar, de l'école Lacroix de Saint-Georges et de la Polyvalente Benoît-Vachon de Sainte-Marie.

LES TECHNIQUES DE MODIFICATION DU COMPORTEMENT

Extraits d'un document de

Camil Sanfaçon et Gilles Vachon intitulé
« Techniques d'intervention »

Équipe régionale de soutien
auprès des élèves en troubles de comportement

Nous remercions ces auteurs pour l'autorisation de diffusion de leur document qu'ils nous ont donné dans le cadre du présent dossier.

TECHNIQUES D'INTERVENTION

INTERVENTIONS QUI RENFORCENT L'AUTOCONTRÔLE	INTERVENTIONS QUI PRÊTENT ASSISTANCE AUX JEUNES FACE À LA TÂCHE
<ul style="list-style-type: none"> ◆ L'ignorance intentionnelle. ◆ L'intervention par un signe quelconque. ◆ La proximité et le contrôle par le toucher. ◆ La participation émotive de l'adulte intéressé aux activités de l'élève. ◆ La manifestation d'affection permettant à l'élève de garder le contrôle dans des moments d'anxiété. ◆ L'atténuation de la tension par l'humour. ◆ Le paradoxe. ◆ Le miroir. ◆ L'aide des pairs. ◆ L'influence du groupe. ◆ L'alternative. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ L'appel direct. ◆ L'aide opportune. ◆ L'interprétation comme intervention ◆ La restructuration. ◆ La restriction de l'espace et la limitation dans l'usage du matériel. ◆ Les renforçateurs. ◆ Les conséquences. ◆ Le retrait de l'élève. ◆ Le regroupement.

Adaptation : Camil Sanfaçon et Léo Dufour. Commission scolaire de Beauport

Références :

CÔTÉ, Charles (1992). *La discipline en classe et à l'école*, Montréal, Éditions Guérin.

REDL, F. et D. WINEMAN (1964). *L'enfant agressif, méthodes et rééducation*, Paris, Fleurus.

GENDREAU, G. (1978). *L'intervention psychoéducative*, Paris, Fleurus.

LES TECHNIQUES D'INTERVENTION

Intervenir auprès d'un élève qui présente des difficultés de comportement nécessite une bonne connaissance de divers types d'intervention. Il est essentiel, si nous désirons être efficaces, de s'appuyer sur certains modèles. Il demeure, comme le signale Gendreau, qu'on « doit connaître les techniques, non pas pour se cacher derrière elles, mais bien pour les introduire dans un contexte d'être, comme des moyens pouvant mettre en relation le jeune avec lui-même, avec les autres, avec la réalité extérieure et avec la personne de l'éducateur ».³³

De plus, comme le mentionnent Redl et Wineman, « aucune des notions présentées ici ne prétend constituer une découverte. Presque tous ceux qui ont travaillé avec des enfants les ont utilisées. C'est leur utilisation consciente et précise que nous voulons souligner ».³⁴

Pour que ces techniques d'intervention soient efficaces, il faut respecter certains principes :

- d'abord, bien observer la situation;
- décoder correctement les faits et comprendre l'ensemble du scénario qui se déroule;
- ensuite, utiliser une technique ou une combinaison de plusieurs techniques d'intervention avec lesquelles on est à l'aise;
- finalement, éviter l'affrontement et l'entêtement;
- surtout, accepter ses propres émotions lorsqu'on intervient auprès d'un jeune.

TECHNIQUES D'INTERVENTION PROPOSEES

L'ignorance intentionnelle

Il s'agit s'ignorer volontairement les comportements inadéquats et d'accorder l'attention à ceux qui sont adéquats. Très souvent, dans des situations de provocation ou de négativisme, ignorer le comportement permet d'empêcher qu'il prenne de l'ampleur.

L'intervention par un signe quelconque

Une simple manifestation de désapprobation par un geste peut suffire à rappeler un élève à l'ordre. Cette intervention se révèle efficace si elle est utilisée au tout début d'un comportement qui pourrait entraîner la désorganisation du jeune.

La proximité et le contrôle par le toucher

La proximité et le contrôle par le toucher permettent souvent à l'élève de mettre fin à un comportement inadéquat. Ce moyen est utile lorsque l'intervention verbale ne donne pas de résultat.

33 GENDREAU, G. (1978). *L'intervention psychoéducative*, Paris, Éditions Fleurus, p. 55.

34 F. REDL et D. WINEMAN (1964). *L'enfant agressif : méthodes et rééducation*, tome 2, Paris, Éditions Fleurus.

La participation émotive de l'adulte aux activités de l'élève

C'est quand l'adulte participe émotivement à ce qui intéresse les jeunes, à ce qui les fascine, à ce qui est nouveau ou à ce qui les rend heureux. Il manifeste ainsi son intérêt pour leurs activités ou le travail qu'ils accomplissent.

La manifestation d'affection permettant à l'élève de garder le contrôle dans des moments d'anxiété

L'élève qui devient provocant se calmera plus aisément si l'adulte ignore le côté agressif de son comportement et lui manifeste sa sympathie en l'aidant à résoudre ses difficultés. Cette attention particulière qui lui est portée lui signifie qu'on s'intéresse à lui.

L'atténuation de la tension par l'humour

L'humour permet souvent de faire sentir à l'élève que nous ne sommes pas ébranlés par ses manifestations agressives et lui fournit ainsi le moyen de s'en sortir sans être humilié. Dans certaines circonstances, en utilisant l'humour, nous arrêtons l'adoption d'un comportement inadéquat ou nous dédramatisons la situation.

Le paradoxe

Prendre l'enfant au mot en faisant le contraire de ce qu'il s'attend à nous voir faire a pour effet de le déstabiliser. Cette technique consiste à exagérer l'interdit pour amener le jeune à se contrôler et à prendre conscience de sa conduite. Cet effet surprise amène parfois un rajustement rapide du comportement de l'enfant. C'est le comportement de l'enfant qui est visé et non l'enfant. L'intervenant doit utiliser cette technique avec prudence et discernement tout en sachant qu'il peut garder le contrôle de la situation.

Le miroir

Le miroir ou le reflet, technique classique en psychothérapie ou en relation d'aide, demeure fort pertinent en pédagogie. Un jeune, emporté par ses émotions, ne se rend pas compte de toute l'énergie qu'il déploie. Lui refléter qu'il est fâché, qu'il donne des coups de poing sur le bureau, permet au jeune de se ressaisir et de passer du physique au verbal. Le jeune prend conscience de son état et devient plus calme.

L'influence du groupe

Le groupe joue un rôle fort important pour régulariser les attitudes et les comportements de ses membres. Pour pouvoir utiliser le groupe, il est préférable que celui-ci ait un certain pouvoir décisionnel formel, comme cela existe dans les conseils de classe. Alors, si un membre manifeste un comportement non acceptable, l'intervenant peut faire intervenir la norme du groupe, qu'elle soit verbalisée par lui ou par un membre du groupe, afin de faire modifier le comportement inadéquat. Il importe d'éviter les reproches culpabilisants, les menaces; donc, intervenir dans un esprit positif. Cette pression du groupe a un pourcentage élevé de chances de réussite si elle

s'effectue sur toute situation touchée par le contrat, formel ou informel, passé entre l'intervenant et les jeunes.

L'alternative

Quand l'intervenant dit au jeune « *Tu arrêtes ou tu sors* », le jeune comprend qu'il doit sortir, peut-être par défi, peut-être parce qu'il se dit que c'est ce que veut l'intervenant, peut-être aussi parce que c'est ce qu'il désire en définitive. Si l'intervenant reformule son affirmation et dit « *Tu as le choix entre deux possibilités : tu arrêtes ou tu vas être obligé de sortir. Que décides-tu?* » L'alternative est claire et le jeune la voit bien. Il y a un arrêt à l'enchaînement des actions. Le jeune a le temps de penser. Il constate aussi les conséquences de chaque possibilité. Il ne se sent pas provoqué; le dénouement a de fortes chances d'être avantageux pour son éducation.

L'appel direct

Les menaces, les punitions et les interdictions se révèlent souvent inefficaces. Il est plutôt souhaitable d'utiliser l'appel direct (instruction verbale) dès que nous percevons que l'élève a repris un peu de contrôle. Les plus fréquemment utilisés sont l'appel :

- à une relation personnelle;
- à une réalité physique;
- aux conséquences indésirables provenant d'un acte;
- aux réactions d'autrui;
- au sens des valeurs;
- à des schèmes de valeur collective;
- à l'amour-propre;
- au jugement social;
- à l'éveil de l'attention aux réactions des amis;
- à la hiérarchie;
- à des considérations personnelles;
- à la fierté éprouvée pour une amélioration personnelle.

L'aide opportune

Pour les élèves qui réagissent fortement aux frustrations ou aux difficultés provenant de leur entourage, il est important de leur venir en aide avant que n'éclate la crise. Il s'agit de les aider par un geste concret dans la réalisation de leur travail.

L'interprétation comme intervention

Expliquer à l'élève une situation dont il a mal compris le sens ou les motivations qui le poussent à agir est un autre type d'intervention. L'intervention ne vise pas à modifier profondément la situation, mais bien à diminuer la fréquence d'un comportement en faisant appel à des faits concrets et immédiats.

La restructuration

La restructuration est l'une des techniques permettant d'éviter les difficultés. Elle consiste à délaisser une activité qui ne convient plus et à lui en substituer une qui répond mieux aux besoins immédiats des élèves.

La restriction de l'espace et la limitation dans l'usage du matériel

Nous ne pouvons exiger d'un élève plus de contrôle qu'il ne lui est possible d'en exercer. Donc, il peut s'avérer important, occasionnellement, d'interdire ou de limiter l'accès à certains lieux ou l'utilisation de certains objets.

Les renforçateurs

Ce sont des conséquences qui suivent un comportement et qui ont pour effet de faire augmenter la probabilité que le comportement se reproduise. Leur utilité est d'encourager le maintien ou l'adoption d'un comportement jugé satisfaisant, adéquat, et ce, tant sur le plan des comportements sociaux que scolaires.

On reconnaît trois sortes de RENFORÇATEURS :

- les RENFORÇATEURS sociaux;
- les RENFORÇATEURS par l'emploi d'activités;
- les RENFORÇATEURS tangibles.

Les RENFORÇATEURS sociaux (compliment, rétroaction positive, encouragement, approbation) sont les plus puissants. Leur utilisation est une bonne façon d'établir et d'entretenir une relation positive avec les jeunes.

Quant aux deux autres types de renforçateurs, il faut s'assurer que ceux-ci s'intègrent bien dans le vécu scolaire. Même s'ils donnent des résultats très intéressants, il ne faut pas en abuser car ils perdent de leur efficacité. Ils doivent donc être utilisés sur une courte durée et diminués progressivement.

Les conséquences

L'intervention cherche par ces moyens à amener l'élève à augmenter son contrôle de lui-même. Pour qu'elles soient efficaces, il faut que les conditions suivantes soient respectées :

- les conséquences doivent être reliées au geste posé et, une fois annoncées, elles doivent être appliquées immédiatement pour ainsi maximiser l'efficacité de l'intervention;
- les conséquences doivent être ressenties comme déplaisante;
- les conséquences doivent être données d'un ton calme et non criard, sans escalade émotive, ni de sarcasmes.

Le retrait de l'élève

Il faut quelquefois retirer un jeune de son groupe : lorsqu'il y a un danger physique, lorsque le groupe alimente la désorganisation de l'élève, lorsque l'élève a une influence néfaste sur le groupe, lorsque son amour-propre doit être sauvegardé, lorsqu'il faut sérieusement imposer des limites. Retirer un jeune de sa classe constitue l'ultime recours et doit être utilisé avec beaucoup de précaution.

Cette technique sert à amener l'enfant à réfléchir sur son action pour envisager des solutions personnelles et constructives.

Le regroupement

Il est possible de changer un élève de groupe. Bien que ce changement puisse supprimer certaines difficultés, il a aussi sa part de désavantages. Il ne saurait être question de poser un tel geste sans en avoir exploré plusieurs autres.

Références :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). *École et comportement : L'intervention au secondaire*, Québec.

FEDL, Fritz et David WINEMAN (1973). *L'enfant agressif*, tome 2., Paris, Éditions Fleurus, 319 p.

GENDREAU, G (1978). *L'intervention psychoéducative*, Paris, Éditions Fleurus.



LES HABILITÉS PERSONNELLES ET SOCIALES

LES HABILITÉS PERSONNELLES ET SOCIALES

Concevoir un programme d'intervention pour les élèves en difficulté comportementale ne saurait se faire sans traiter de la question des habiletés personnelles et sociales. D'ailleurs, une des missions de l'école est de socialiser l'élève et le programme de formation de l'école québécoise travaille sur le développement de compétences transversales qui y sont directement reliées (résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, coopérer, etc.). Cependant, au-delà des missions ou programmes, personne ne niera l'importance des habiletés sociales dans la qualité des interactions de l'élève avec son environnement.

L'enseignement des habiletés sociales se fait habituellement dans l'optique de développer une meilleure compétence sociale chez les élèves. Gottlieb (1998 dans Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001) définit la compétence sociale comme

« ...la capacité d'intégrer les éléments cognitifs et affectifs ainsi que les comportements afin d'accomplir des tâches sociales précises et d'obtenir des éléments de développement positif. Elle comprend une série d'aptitudes, d'habiletés et de sentiments fondamentaux dont le sens fonctionnel, est déterminé par les contextes de la culture de l'entourage et de la situation. »³⁵

En milieu scolaire, la compétence sociale de l'élève se caractérise par « ...sa capacité de s'intégrer ou de se faire accepter par ses pairs (en classe et au sein du groupe d'amis), par sa capacité de répondre aux exigences particulières du milieu scolaire en jouant le rôle d'élève ou d'apprenant et en respectant un certain nombre de règles de vie qu'impose le milieu » (Masten et al. 1995 dans Bowen et al., 2001, p. 52).

Les habiletés sociales sont définies par Walker, Colvin et Ramsey³⁶ comme étant un ensemble de compétences qui permettent à un individu

- d'engager et de maintenir des relations sociales positives;
- de contribuer à l'acceptation des pairs et à une insertion scolaire satisfaisante;
- de gérer son comportement efficacement et de façon adaptée à l'environnement social global.

Gresham et Elliot (1990 dans Gresham, 1998) précisent que la compétence sociale comporte deux dimensions les habiletés sociales et les problèmes de comportements. Les habiletés sociales comportent cinq (5) classes de réponses : la coopération, l'affirmation de soi, la responsabilisation, l'empathie et le contrôle de soi. Les comportements problèmes, quant à eux, incluent les problèmes internalisés (l'anxiété, le retrait social, etc.) et les problèmes externalisés (agression, impulsivité, etc.).

35 p. 261

36 WALKER, H. M., G. COLVIN et E. RAMSEY (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company, p. 227.

Des recherches rapportent que les élèves présentant des troubles de conduite ont de la difficulté à interpréter les expressions faciales, le comportement moteur et le ton de la voix des gens (Fortin, 1991). Ils connaissent mal les comportements sociaux appropriés, ont de la difficulté à se mettre à la place des autres et génèrent moins de solutions aux problèmes. Ils ont une plus grande tendance à trouver des intentions hostiles aux autres (Bowen et al., 2001). S'engager dans des comportements positifs et réciproques, caractéristiques de l'amitié, leur est difficile. Les élèves ayant des difficultés d'adaptation ont tendance à surestimer les avantages des conduites agressives et à en minimiser les conséquences négatives et ce tant à court, moyen ou long terme (Bowen et al., 2001).

Plusieurs études montrent que les jeunes en difficulté de comportement ne possèdent pas ou ne savent pas comment utiliser les habiletés sociales leur permettant d'être bien acceptés à l'école (Kauffman, 1997 dans Desbiens et Dérosiers, 2002). Le plus souvent, les habiletés personnelles et sociales se développent de façon incidentielle c'est-à-dire par modelage et observation de l'environnement. Les enfants sont témoins des interactions des autres et ils reproduisent les paroles et les gestes observés. Dans ce cas, si les modèles sont adéquats et si l'enfant est apte à juger de ce qui est à propos dans une situation et pas dans l'autre, on pourra observer un répertoire d'habiletés sociales adéquat. Il ne lui restera qu'à choisir de l'appliquer dans la vie courante. Pipe (1970, dans Cartledge et Milburn, 1995) suggère que certains comportements n'apparaissent pas parce que les conditions de renforcement ne sont pas suffisantes pour encourager leur apparition ou parce qu'il y a renforcement du comportement indésirable. Ce serait parfois par évitement d'un sentiment déplaisant. Par exemple, un enfant pourrait par son retrait éviter l'anxiété de prendre des risques en situation conflictuelle.

Avec ces élèves, il faut mettre en place non seulement des interventions visant le développement des habiletés sociales mais aussi des mesures d'encadrement et renforcer l'utilisation des modèles adéquats. Il n'est pas suffisant d'interdire certains comportements inadéquats, encore faut-il pouvoir les remplacer par d'autres plus acceptables socialement qui permettront à l'enfant de répondre correctement à ses besoins. L'école doit se centrer sur sa mission de socialisation et penser à des mesures éducatives au-delà des seules mesures répressives. Même si nous entendons parler depuis belle lurette de différents programmes d'enseignement des habiletés personnelles et sociales, l'enseignement de ces habiletés continue toujours, même à ce jour, à présenter un défi de taille pour tous les intervenants. L'expérience nous a montré qu'il n'était pas suffisant d'enseigner ces habiletés dans un atelier structuré en classe pour qu'elles soient automatiquement réutilisées en contexte naturel par l'enfant et surtout qu'elles se maintiennent dans le temps.

Les interventions doivent viser à

- Faire cesser l'apparition de certains comportements indésirables.
- Créer un nouveau répertoire de réponses socialement acceptables.

Le travail sur les habiletés personnelles et sociales aurait pu être traité dans le cadre des mesures universelles de ce dossier puisqu'il s'adresse à tous les enfants. Nous avons cependant voulu l'aborder dans une section distincte afin de le mettre suffisamment en évidence, celui-ci devant figurer dans le plan d'action de chaque programme de prévention sur la violence.

Dans la présente section du document, nous présenterons

- Des références à des programmes ou à du matériel déjà existant.
- Des informations concernant l'évaluation des habiletés sociales en difficulté.
- Des suggestions générales en lien avec la démarche d'enseignement des habiletés sociales
- Une démarche en lien avec les principales habiletés à développer.

Anne Julien, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

RÉFÉRENCE À DES PROGRAMMES OU À DU MATÉRIEL EXISTANT

Plusieurs programmes ont été développés concernant les habiletés sociales. Certains exemples sont proposés ci-après sans toutefois constituer un inventaire exhaustif. Ils sont présentés selon l'ordre alphabétique. Les références complètes sont dans la bibliographie.

ANGER CONTROL TRAINING

Ce programme a été développé par un des auteurs du programme *Skills streaming early childhood* (voir ci-après). Il reprend donc une démarche qui suit la même perspective mais il s'adresse à des élèves de préscolaire ou de primaire dont la colère mène à l'agression. Ce n'est donc pas un programme universel.

Dans le cadre de dix rencontres, il enseigne ce qu'il ne faut pas faire (être violent) et comment ne pas l'être (techniques du contrôle de la colère). De la même façon que les habiletés sociales sont enseignées pour permettre à l'enfant de savoir quoi faire dans les situations problématiques, l'entraînement au contrôle de la colère enseigne ce qu'il ne faut pas faire dans les situations de provocation.

La personne qui enseigne fait des démonstrations de ce qui est attendu, guide les élèves dans leur pratique, leur donne du « feedback » et supervise leur entraînement à l'extérieur des rencontres.

Idéalement, il y a deux intervenants pour les jeux de rôle. L'un fait le provocateur et l'autre démontre la technique d'autocontrôle. On donne habituellement deux exemples pour chaque démonstration. Les jeux de rôle choisis doivent être représentatifs de la réalité des apprenants et les personnes représentées par les acteurs doivent correspondre aux caractéristiques des apprenants (âge, milieu socio-économique, etc.). Toutes les scènes doivent mener à une solution positive et ne jamais dégénérer en actes agressifs.

Il faut donner de la rétroaction lors des mises en situation lorsque les techniques sont utilisées adéquatement. Ce renforcement doit correspondre à la qualité du travail accompli. Il est aussi intéressant de faire constater à l'élève les améliorations qu'il présente d'une rencontre à l'autre.

Le programme enseigne l'amélioration du pouvoir personnel par l'autocontrôle; l'utilisation du modèle ABC; l'identification des déclencheurs internes et externes; la reconnaissance des indices de colère; l'utilisation de réducteurs de colère; l'utilisation d'aide-mémoire et l'emploi de l'autoévaluation. Il aide à apprendre, à penser plus loin; à reconnaître le cycle du comportement de la colère (ABC) et à utiliser les habiletés sociales.

L'augmentation de la puissance personnelle par l'autocontrôle

Il faut, dans la première rencontre, obtenir la collaboration des participants. L'intervenant discute avec eux de la façon dont les comportements agressifs peuvent leur créer des problèmes avec la direction de l'école, la police, avec leurs amis mais aussi que cela a un impact sur la façon dont ils se sentent face à eux-même. Il faut leur faire réaliser que d'avoir davantage de contrôle ne fera pas d'eux des mauviettes ni ne fera d'eux des victimes. Cette rencontre permet aussi d'expliquer les règles et la démarche d'intervention. À chaque rencontre un devoir sera donné, l'élève devra identifier une situation difficile qu'il aura vécue et noter ses réactions sur une fiche qui sera utilisée dans le cadre des jeux de rôle de la prochaine rencontre (voir pages 186 et 187 [Situations difficiles](#)).

L'utilisation du modèle ABC de la colère

Toujours lors de cette première rencontre, l'intervenant explique aux enfants le modèle ABC de la colère. Il précise comment chaque situation conflictuelle comporte trois étapes.

A : ce qui amène le problème

B : ce qu'on fait (comment on réagit à A)

C : ce que sont les conséquences (pour soi et pour l'autre)

L'identification des déclencheurs internes et externes

L'intervenant explique à l'élève les déclencheurs externes (verbaux : crier des noms et non verbaux : se faire pousser ou un geste obscène) et les déclencheurs internes de la colère (ce qu'on pense ou ce qu'on se dit à nous-même face à un déclencheur externe). Il demande ensuite aux élèves d'identifier des situations récentes où ils sont devenus en colère à cause de déclencheurs externes. Puis, il vérifie leur discours interne. Se sont-ils dit des choses comme *il est en train de rire de moi* ou *il me donne l'air stupide*. Ce discours interne distorsionné combiné au déclencheur externe mène à des comportements agressifs et à des situations conflictuelles qui dégénèrent souvent.

La reconnaissance des indices de colère

La reconnaissance des indices de la colère permet d'identifier les indices qui font réaliser aux élèves qu'ils sont en colère. Chaque élève doit aussi tenter d'identifier les signes de la colère qu'il est possible d'observer chez les autres. Il est intéressant de faire communiquer ces indices à l'aide d'un dessin.

L'utilisation de réducteurs de colère

Une fois les signes reconnus, il est nécessaire d'utiliser une technique pour réduire la colère. Le programme en propose trois :

- Respirer profondément, ce qui a pour effet de réduire la tension en diminuant les symptômes de tension musculaire.

- Compter à reculons (de 20 à 1), ce qui a pour effet de diminuer le niveau de tension mais aussi de gagner du temps pour réfléchir adéquatement à la façon la plus adéquate de réagir.
- S'imaginer une situation plaisante et particulièrement paisible ce qui diminue aussi la tension.

L'utilisation d'aide-mémoire

Apprendre à utiliser des aide-mémoire est particulièrement important pour le contrôle de la colère. Des auto-instructions telles « relaxe », « prend ça cool », « calme-toi » que l'on se répète à haute voix d'abord et intérieurement ensuite faciliteront le contrôle de soi.

L'emploi de l'autoévaluation

L'autoévaluation est un moyen pour les élèves de juger comment ils ont réagi dans un conflit, de s'encourager ou de se récompenser et de découvrir par eux-même comment ils auraient pu mieux réagir. Ils doivent le faire dans le cadre du devoir mais aussi lors des jeux de rôle. Ils sont invités à le faire dans toutes les situations difficiles de la vie courante.

Apprendre à penser plus loin

Penser plus loin est une autre façon de contrôler sa colère. Les élèves doivent anticiper les conséquences futures du comportement actuel ou envisagé selon le modèle ABC et cela avant d'émettre le comportement. Ils doivent envisager les conséquences à court et particulièrement à long terme. De même, ils examinent les conséquences internes et externes d'un comportement inadéquat ou violent (incluant les conséquences sociales). Les jeux de rôle *si-alors* permettent de se questionner de façon à anticiper la conséquence du comportement. Si (j'agis violemment) alors (la conséquence sera probablement ceci...).

Apprendre à reconnaître le cycle du comportement de la colère (ABC)

Jusqu'à ce moment le focus a été mis sur ce que sont les réactions des élèves lorsque les autres les mettent en colère. Il s'agit maintenant d'identifier ce qu'eux font pour rendre les autres furieux. Si le groupe peut accepter une certaine confrontation, il est possible de faire un tour de table pour que chacun exprime à l'autre ce qui dans son comportement les fait fâcher. Chacun sera invité à changer son comportement en utilisant la procédure penser plus loin.

Apprendre à utiliser les habiletés sociales

Deux rencontres sont consacrées à des jeux de rôle d'habiletés sociales (enseignées auparavant dans le cadre d'un programme universel).

Quoique particulièrement intéressant par le fait qu'il s'adresse à une clientèle en plus grande difficulté, nous n'avons pas de données concernant son efficacité et nous ignorons si ce programme a été traduit en français. Il est certain qu'il demande du doigté et de l'expérience pour l'intervenant qui l'applique.

CONTES SUR MOI

Le programme *Contes sur moi* est un programme de promotion des compétences sociales pour le préscolaire et les classes de la première à la troisième année du primaire. Il propose un guide d'interventions pour chaque année et, pour les élèves de la maternelle, un cahier d'activités à la maison.

Il privilégie le développement des habiletés comportementales et sociocognitives permettant de développer la maîtrise des processus de résolution de problèmes. Il touche aussi les thèmes qui facilitent la capacité de résoudre des conflits soit la connaissance et l'estime de soi, la reconnaissance et l'expression des sentiments, la sensibilité envers les autres, la générosité et l'entraide. Les activités ont lieu en classe et sont animées par l'enseignant sur une base régulière. Elles durent entre 15 à 30 minutes. Il est suggéré de les appliquer deux fois par semaine durant toute l'année scolaire. Une grande place est accordée au conte et à la littérature enfantine afin de faciliter le développement du niveau de langage et le mode de raisonnement en lien avec la résolution des problèmes.

Chaque guide comporte trois sections. La première section concerne l'implantation. On y précise les bases théoriques qui sous-tendent les activités, les stratégies de mise en œuvre pour favoriser l'atteinte des objectifs visés et le cadre d'application suggéré (règles, etc.). La deuxième section présente les activités et la troisième concerne le volet parent. On y propose des activités et des interventions favorisant l'implication des parents dans la démarche et la continuité des interventions entre l'école et la maison.

Il s'agit d'un programme de type universel qui vise davantage la prévention de la violence que l'intervention une fois que les comportements difficiles sont installés. Il a fait l'objet d'une évaluation dont les résultats confirment l'efficacité et le maintien des acquis à plus long terme. Toutefois, pour y arriver, les modalités d'implantation doivent être respectées.

DUSO

Le programme DUSO s'adresse aux élèves du préscolaire et du primaire. Il vise à faire prendre conscience aux enfants de leur comportement social et émotionnel pour les aider à mieux se comprendre et à comprendre les autres. Les histoires sont présentées dans le langage de l'enfant et utilisent des animaux personnalisés favorisant l'identification. DUSO est une marionnette représentant un dauphin. Il est le personnage central du programme.

Les thèmes touchés sont :

- La compréhension et l'acceptation de soi;
- La compréhension des sentiments;
- La compréhension des autres;
- La compréhension de l'indépendance (pouvoir fonctionner sans supervision continue);
- La compréhension de l'importance de planifier pour atteindre ses buts;

- La compréhension de ce que signifient maîtrise, compétence et initiative;
- La compréhension de la maturité émotionnelle (comment faire face aux stress de façon courageuse et efficace);
- La compréhension des choix et de leurs conséquences.

Les activités peuvent être vécues de façon quotidienne et animées tant par l'enseignant que par d'autres intervenants de l'école (éducateur spécialisé, psychologue, etc.). Le programme comprend huit unités en fonction des huit thèmes. Chaque unité contient assez d'activités pour durer quatre à cinq semaines. On y retrouve :

- un conte suivi d'une discussion;
- une situation-problème suivie d'une discussion;
- une activité de jeu de rôle;
- une activité de marionnettes;
- des activités complémentaires.

Quoique développé il y a plusieurs années, ce matériel est toujours d'intérêt. Plusieurs écoles en ont un exemplaire et il est possible de sélectionner les histoires qui correspondent aux habiletés à développer chez l'enfant concerné.

MA VALISE D'OUTILS

Ma valise d'outils est un matériel qui a été développé par des intervenants scolaires de la région de Québec Chaudière-Appalaches de façon complémentaire au projet *Résoudre un conflit*. Dans un premier temps, il a été conçu pour des élèves présentant une déficience intellectuelle mais il peut s'appliquer à des élèves du préscolaire et peut facilement être utilisé auprès d'élèves du premier cycle du primaire. Il fournit des scénarios d'enseignement des habiletés sociales. Huit scénarios sont proposés : *Je demande de l'aide, Je m'en vais, Je m'explique, J'écoute l'autre, Je m'excuse, Chacun son tour, Je partage et Donnant! Donnant!* Les scénarios sont présentés en fonction du gabarit proposé dans le modèle d'intervention pour l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, il y a toujours une phase de préparation (rappel des connaissances antérieures, utilité de l'objectif, etc.), une phase de réalisation, l'enseignant modélise le comportement attendu et guide l'élève pour qu'il le fasse aussi, il propose aussi une façon d'organiser les connaissances) et une phase d'intégration facilitant le transfert et le réinvestissement en contextes réels. L'ensemble des habiletés développées est aussi reproduit sous forme de pictogrammes sur une valise (*ma valise d'outils*) pour en faciliter la réutilisation en contexte réel.

Ce matériel est simple et agréable à utiliser. Il peut également être appliqué auprès d'une clientèle présentant des limites intellectuelles.

MÉTHODE EN T

La méthode en T est une méthode pour l'enseignement direct des habiletés sociales. Elle consiste à se servir d'un tableau en T (Johnson, Johnson et Johnson, Holubec, 1993 dans Chambers, 1997). Selon cette méthode, un grand T est dessiné sur une grande feuille de papier. On écrit sur la barre verticale du T le nom d'une habileté qu'on veut travailler. Autant que possible, il est bon de l'accompagner d'une illustration. D'un côté du T, on écrit actions (qu'on illustre avec un œil) et de l'autre paroles (que l'on illustre avec une oreille). Ensuite, on demande aux enfants ce qu'ils font quand ils utilisent cette habileté, à quoi ça ressemble, qu'est-ce que les autres voient. On note les réponses du côté de l'œil en y ajoutant, chaque fois que c'est possible, une illustration ou un pictogramme. Puis du côté de l'oreille, on indique de la même manière les réponses à la question Que dites-vous quand... suivie de l'habileté.

Cette méthode, en partant du langage des enfants, permet de les rejoindre davantage. Elle laisse beaucoup de latitude à l'intervenant en ne proposant pas d'habiletés spécifiques ou d'activités. Elle nécessite toutefois une certaine expérience de sa part.

PARC

PARC signifie Programme d'Autocontrôle, de Résolution de problèmes et de Compétences sociales pour les élèves du primaire ayant des troubles du comportement. Ce programme d'entraînement aux habiletés sociales comprend une série d'activités permettant d'enseigner aux élèves des techniques de résolution de problèmes, des habiletés interpersonnelles et l'autocontrôle. Il vise à réduire la fréquence des comportements perturbateurs.

Le programme concerne les enfants présentant des troubles de comportement, particulièrement les impulsifs, ceux qui présentent un trouble de l'hyperactivité avec déficit de l'attention et ceux qui présentent un trouble oppositionnel avec provocation. Il s'adresse aux élèves du primaire à partir de l'âge de 7-8 ans. En raison des interventions comportementales-cognitives qui y sont proposées, il est important que l'enfant ait atteint le stade de développement des opérations concrètes pour y participer.

Le programme est en deux volets : les interventions auprès des enfants (20 activités d'une moyenne de 45 minutes) et celles auprès des parents (12 activités d'une durée moyenne de deux heures). Il présente différents types d'interventions (individuelles, de groupe, contrats d'engagement, renforcements, etc.). Un guide de l'animateur qui explique comment implanter le programme est aussi fourni.

Les activités présentées mettent l'élève en mouvement. La procédure de résolution de conflits est imagée de façon intéressante. Ces éléments jouent sur la motivation des participants. Le matériel peut aussi être utilisé comme mesure universelle dans le cadre d'une intervention préventive.

PROGRAMME DE PROMOTION DES HABILITÉS SOCIALES AU PRÉSCOALIRE (Programme Fluppy)

Ce programme a été expérimenté en lien avec un programme de recherche de l'Université de Montréal. Implanté dans les classes de maternelle de plus de 300 écoles du Québec, il visait à tracer le profil des garçons qui deviennent des adolescents ou des adultes violents. L'étude a montré que les garçons qui ont suivi un programme de prévention manifestent moins de problèmes d'adaptation à la fin du primaire. Le programme Fluppy a été adapté suite à la recherche et comporte maintenant trois volets d'intervention. L'utilisation de ce programme n'est toutefois possible qu'après avoir reçu une formation du centre qui distribue le matériel (volet enfant : 2 jours, volet famille 1 ½ jour).

Volet d'entraînement aux habiletés sociales dans la classe

Ce volet comporte 15 ateliers qui s'adressent à tous les enfants de la maternelle. Toutes les deux semaines, Fluppy, la marionnette qui est le personnage central du programme, anime les ateliers. Ce petit chien qu'est Fluppy enseigne les bons comportements et demande aux enfants de reproduire en jeu de rôle des solutions acceptables. Un guide de réinvestissement permet à l'enseignant de poursuivre la démarche lors des situations difficiles qui arrivent en classe.

Volet d'intervention pour les familles d'enfants difficiles

Ce volet permet aux parents des enfants en difficulté de recevoir, à la maison, parallèlement aux rencontres en classe, la visite d'un intervenant de l'école. Ces visites ont lieu une à deux fois par mois et servent à trouver des solutions aux difficultés rencontrées avec l'enfant.

Volet de soutien à l'enseignement

L'enseignant qui a dans sa classe un enfant ciblé comme présentant des comportements agressifs reçoit aussi un soutien du même intervenant. Cette aide permet d'élaborer un plan d'intervention pour favoriser une meilleure intégration de l'enfant dans la classe.

SKILLS STREAMING EARLY CHILDHOOD

Cette méthode s'adresse à des enfants de 3 à 6 ans. Les concepteurs considèrent qu'à cet âge les enfants deviennent plus conscients des conséquences de leur comportement que ce soit pour les renforcements (sourires, câlins, etc.) ou les punitions. Plusieurs n'en tiennent compte qu'après avoir émis le comportement indésirable. Ils anticipent plus difficilement l'impact de leur comportement.

Il est suggéré de procéder à cette démarche 3 à 5 fois par semaine durant environ 20 minutes. Pour de meilleurs résultats, il est proposé de restreindre le nombre de participants (5 à 8 enfants avec deux enseignants).

La technique propose la démarche suivante :

- Présenter les étapes comportementales (enseignement structuré);
- Faire du modelage (au moins deux exemples et faire verbaliser les étapes qui seraient normalement silencieuses);
- Guider le jeu de rôle (amener les acteurs à se servir de la liste des étapes);
- Donner une rétroaction sur la performance;
- Donner des devoirs à ceux qui ont bien réussi pour assurer le transfert des habiletés;
- Assurer le maintien des comportements.

Globalement, on sélectionne une habileté et on donne des instructions permettant de l'appliquer sous forme d'étapes. Chaque étape est associée, lorsque possible, à une illustration qui facilitera l'apprentissage étant donné que les enfants ne savent pas encore lire. Les enfants doivent comprendre l'importance de chaque étape. Ils sont invités à observer la modélisation de l'enseignant et à pratiquer l'habileté dans un contexte de jeu de rôle.

En fonction de ce qui est observé suite à l'émission d'un comportement, il y aura un effet inhibitoire ou désinhibitoire. Les comportements déjà dans le répertoire de l'enfant et bien accueillis par les autres deviennent des facilitateurs de comportements. Seul, le modelage n'est pas suffisant pour assurer le maintien des comportements. Ses effets positifs sont de courte durée. Il en est de même pour le jeu de rôle. L'enfant doit savoir pourquoi il aurait avantage à agir de façon différente. Une composante motivationnelle doit être ajoutée. La rétroaction sur la performance en est une. Il est aussi suggéré d'avoir un système de renforcements tangibles pairé avec des approbations verbales. Dans les premières rencontres, il faut en accorder à une fréquence plus élevée. Pour encadrer la démarche, il est utile de déterminer certaines règles de fonctionnement avec le groupe.

Un devoir à compléter en dehors des moments de formation vise à faciliter le transfert et la généralisation des acquis. De fait, le devoir est une feuille à compléter dans laquelle les enfants doivent rapporter une situation difficile qu'ils ont vécue (en la dessinant) et où ils doivent s'évaluer en terme d'application correcte ou non de l'habileté enseignée (pictogrammes à cocher).

Pour être considéré compétent dans l'utilisation de l'habileté, l'enfant devra être capable de répondre aux questions suivantes :

- Pourquoi devrais-je utiliser cette habileté?
- Avec qui devrais-je l'utiliser?
- Quelle habileté devrais-je choisir?
- Où devrais-je utiliser cette habileté?
- Quand devrais-je l'utiliser?
- Comment devrais-je l'utiliser?
- Que devrai-je faire si l'habileté n'a pas le succès escompté?

Les parents sont aussi impliqués dans la démarche. Ils sont d'abord rencontrés pour se la faire expliquer. Par la suite, ils reçoivent à la maison le devoir que doit compléter leur enfant. Cela leur permet de s'impliquer en supportant leur enfant dans la réalisation de la tâche.

Ce programme est particulièrement intéressant par la routine qu'il propose aux élèves mais aussi par la démarche structurée qui décompose les comportements en étapes. Ce programme existe aussi en version pour les élèves du primaire *Skillstreaming the Elementary School Child*. Il propose une démarche semblable mais les étapes sont plus élaborées et le programme fait référence davantage à l'écrit. Le désavantage c'est qu'un comme l'autre n'existent qu'en anglais.

TECHNIQUE D'IMPACT POUR GRANDIR

L'auteure de ce matériel ne le définit pas comme un programme de développement des habiletés sociales. Elle propose 75 illustrations métaphoriques en lien avec l'intelligence émotionnelle. Le matériel concerne les émotions fortes, les relations aux autres, les relations à soi, les petits et les gros problèmes de l'enfance, le travail de l'enfance (l'école et les apprentissages), les comportements et les attitudes, les habiletés à acquérir et les stratégies à développer. Outre le dessin métaphorique, le matériel propose des questions et des pistes de réflexions à travailler avec l'enfant. Il est conçu pour être utilisé tant par les intervenants du monde scolaire que par les parents.

Cette approche qui ne s'inscrit pas dans la lignée des programmes plus traditionnels de développement des habiletés sociales a l'avantage de créer des ancrages visuels chez l'élève. Il peut être intéressant d'en inclure quelques activités dans le cadre d'une autre démarche ou de sélectionner celles qui correspondent à un comportement plus difficilement modifiable par les approches traditionnelles. Comme ce sont des illustrations, nous ne sommes pas confrontés au problème de la lecture avec les plus petits. Il existe une version de ce matériel spécifique pour les élèves du préscolaire (*Techniques d'impact au préscolaire*).

Anne Julien, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

SITUATIONS DIFFICILES³⁷

Quand? _____

 <p>Matin</p>	 <p>Après-midi</p>	 <p>Soir</p>
---	--	--

Où? _____

 <p>Maison</p>	 <p>Dehors</p>	 <p>Cafétéria</p>	 <p>Gymnase</p>	 <p>Salle de bain</p>
 <p>Classe</p>	 <p>Bureau</p>	 <p>Corridor</p>	 <p>Bibliothèque</p>	<p>Autre</p>

Quoi? _____

<p>Ha... Ha... Ha</p>  <p>Moquerie</p>	 <p>Bataille</p>	 <p>Chicane</p>
 <p>Prendre quelque chose à quelqu'un</p>	 <p>Faire quelque chose de mal</p>	<p>Autre</p>

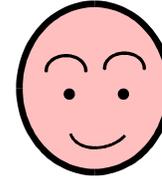
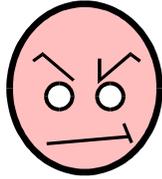
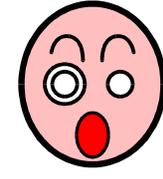
³⁷ Adaptation par Anne Julien de *Nonreader's Hassle log* dans Goldstein, 1999 p. 261-262.

Qui ? _____

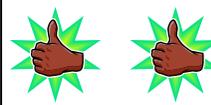
				
Ami	Parent	Enseignant	Frère ou sœur	Autre

Action ? _____

Comment t'es-tu senti par la suite ? _____

				
Content	Correct	Triste	Fâché	Crainitif

Comment as-tu réussi à te contrôler ? _____

				
---	---	---	--	---

L'ÉVALUATION DES HABILÉTÉS SOCIALES

Pour bien intervenir en matière de développement des habiletés sociales, il importe d'abord de bien identifier les comportements qui posent problème.

En raison des problèmes de validité et de fidélité de la plupart des outils, il est préférable d'en utiliser plusieurs, dans plus d'une situation et de demander à plusieurs personnes de rapporter les données (Cartledge et Milburn, 1995). L'évaluation devra également tenir compte du niveau de développement de l'enfant.

Le déficit dans la performance sociale représente un problème dans l'**acquisition**, l'**utilisation** ou l'**aisance** (*fluency*) (Gresham, 1998).

Ainsi, selon l'auteur, un déficit dans l'acquisition des habiletés sociales peut référer soit à l'absence de connaissances de la façon d'utiliser une habileté particulière ou à la difficulté de discriminer lorsqu'il est approprié ou non de l'utiliser.

Un déficit dans l'utilisation est constaté lorsque l'habileté est présente dans le répertoire mais son utilisation n'est pas de niveau acceptable.

Le manque d'aisance émane souvent du manque d'exposition à des modèles de comportement adéquat, un manque de pratique ou une application inconstante de renforcement pour le comportement émis.

Globalement, on peut se demander si le problème observé vient du fait que l'enfant

- ne connaît pas l'habileté sociale
- ne maîtrise pas l'habileté sociale
- ne peut pas utiliser l'habileté sociale

Parmi les méthodes qu'il est suggéré d'utiliser, on retrouve :

L'observation

Elle peut se faire dans différents contextes. Il est possible de faire état des éléments observés en milieu naturel concernant les habiletés sociales de l'enfant en complétant une grille telle que proposée aux pages 192 à 196 ([Grille d'observation des habiletés sociales](#)). Cet outil facilite un partage d'informations documentées et propose un répertoire de comportements communs. Il est aussi en lien avec les procédures d'interventions proposées plus loin dans ce document.

La grille d'observation des habiletés sociales a été bâtie en lien avec l'expérience terrain des intervenants mais aussi en fonction d'éléments de la littérature sur le sujet. Elle n'a pas été soumise à une évaluation scientifique ou statistique.

Elle doit être complétée par quelqu'un qui connaît l'enfant depuis au moins deux semaines et qui a eu l'occasion de l'observer suffisamment pour être à même d'avoir un portrait global de celui-ci et non d'avoir une perception seulement en lien avec un comportement difficile ou un événement où l'enfant s'est désorganisé. Comme pour toute forme d'observation, il est intéressant de faire compléter la grille par différents intervenants pour constater s'il y a stabilité des difficultés.

L'observation peut se faire de façon systématique. Ce type d'observation mesure la fréquence ou la durée d'un ou de plusieurs comportements durant certains intervalles ou échantillons de moments représentatifs du vécu de l'enfant. Cette observation peut se faire par l'enseignant ou tout autre intervenant habile à la faire (psychologue, éducateur spécialisé, etc.).

Un journal de bord ou un rapport anecdotique habituellement complété par l'enseignant sont d'autres moyens de recueillir de l'information sur le comportement de l'élève.

L'observation peut aussi se faire dans le cadre de simulations de certaines situations (jeux de rôle) ou dans le cadre d'une entrevue avec l'enfant. Ces données seront complémentaires à celles recueillies en milieu naturel.

Lorsqu'on observe l'enfant, il est souhaitable d'inclure les événements antécédents au comportement présentant un déficit au plan des habiletés sociales, les détails sur le comportement de l'élève et les conséquences de celui-ci. Ces informations permettront d'émettre certaines hypothèses facilitant l'élaboration du plan d'intervention et ce, dans une perspective systémique.

❑ Les questionnaires

Il existe différents questionnaires d'évaluation des habiletés sociales. Parfois certains sont proposés par les programmes d'intervention. Ils sont intéressants pour dépister les difficultés en fonction des activités proposées en lien avec le programme. Toutefois, ce ne sont pas toujours des outils validés. Le programme *Skillstreaming in early childhood* propose une grille d'autoévaluation pour les élèves du préscolaire. Cette grille doit être complétée avec l'aide d'un intervenant qui précise à l'enfant l'habileté à évaluer et ce dernier n'a qu'à cocher sur une feuille-réponse avec des pictogrammes. Un outil plus élaboré existe dans la version de ce programme pour les élèves du primaire.

Dans la présente recherche, nous avons utilisé le Gresham³⁸. Cet outil validé et normalisé offre une version enseignant, une version parents et une pour l'élève (pour ce dernier le questionnaire n'est utilisable qu'à partir de la troisième année). Il permet de comparer l'élève par rapport à ceux de son groupe d'âge. Toutefois, il n'existe pas de traduction française officielle.

38 GRESHAM, Frank M. et Elliott ELLIOTT (1990). *Social skills rating system*, American Guidance Service, USA.

Une échelle comportementale s'avère aussi un outil intéressant comme complément d'information. De fait, s'il est bon de préciser les forces et difficultés de l'élève au plan des habiletés sociales, l'échelle de comportement permettra de situer l'élève par rapport à ses pairs quant à l'impact de ses difficultés sur son comportement général. Les échelles de comportement complétées par les enseignants sont considérées comme solides au plan de leur validité en raison de leur expertise dans un contexte où ils sont à même d'observer et de faire des comparaisons entre de nombreux élèves (Walker et al , 1988 dans Cartledge et Miloburn, 1995). Les parents quant à eux corrélerent rarement de façon élevée avec les autres répondants en raison de leur peu de références à d'autres enfants. Ils demeurent toutefois important d'avoir leur perception pour établir une intervention qui les rejoindra. Quant à l'élève lui-même, il ne corréle pas non plus de façon élevée avec les autres dans l'évaluation ou l'observation de son propre comportement. Toutefois ces informations sont pertinentes à l'élaboration du plan d'action ne serait-ce que pour favoriser la motivation de l'élève à s'impliquer dans la démarche s'il reconnaît certaines de ses lacunes personnelles. L'échelle EDC³⁹ (Échelle d'évaluation des dimensions du comportement, traduction par la Commission scolaire Jeune-Lorette) a ainsi été utilisée dans la démarche d'évaluation de notre projet.

Les informations plus complètes concernant ces deux derniers outils sont disponibles à la section [*Échelles et outils d'évaluation utilisés du présent document*](#) aux pages 33 à 35.

❑ **Le sociogramme**

Des données sociométriques peuvent s'avérer des informations complémentaires pertinentes à l'évaluation des habiletés sociales de l'élève. Le sociogramme détermine le statut de l'élève par ses pairs. Il permet de savoir si l'élève est rejeté par ces derniers. Cette donnée doit être interprétée avec prudence puisque la perception d'une personne varie beaucoup d'un groupe à l'autre et selon le contexte culturel. La qualité des relations sociales et les relations soutenues d'amitié présentent une corrélation positive avec l'adaptation sociale. En autant que ces affiliations ne soient pas dans le sens de groupes valorisant les conduites déviantes!

❑ **L'entrevue**

Une ou plusieurs entrevues avec l'enfant et ses parents peuvent apporter certaines informations utiles à l'élaboration du portrait global de l'élève en difficulté. Parmi les informations obtenues, il est intéressant de questionner les mécanismes internes qui guident l'élève dans ses interactions sociales. De fait, une recherche (Bowen, 2001) insiste aussi sur l'importance des mécanismes internes guidant le raisonnement social. Selon lui, le processus complet d'autorégulation comporte la capacité à se fixer un but précis, celle de planifier des actions en fonction de ce but, celle de les réaliser et celle d'en évaluer la portée et de les réajuster au besoin. Bien qu'intéressantes, ces informations seront plus difficiles à faire émerger chez des enfants d'âge préscolaire.

39 BULLOCK, L. M. et M. J. WILSON (1989). *Behavior Dimensions Rating Scale*. Allen, TX : DLM Teaching Ressources.

À la lumière de ces évaluations, lorsque certains comportements difficiles ne se produisent pas dans certains contextes ou avec certains intervenants, cela peut être l'indication que l'enfant possède l'habileté mais ne la met pas en application tout le temps. L'analyse du contexte et des façons d'intervenir de l'enseignant ou du parent seront utiles à l'instauration du plan d'action.

Il sera aussi intéressant, lorsque l'enfant aura réalisé quelques apprentissages en matière d'habiletés sociales, de réévaluer la situation pour en constater l'évolution.

Anne Julien, psychologue
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin