

Patricia Georges, Pierre Chartrand
Raymond Tozzi et Daniel Martin



La gestion des comportements agressifs:
Mieux prévenir pour mieux intervenir

Guide de formation

Service des ressources éducatives
Secteur de l'adaptation scolaire
Mai 2004



**Commission
scolaire
de Montréal**

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier les personnes suivantes pour leur contribution à la production du présent ouvrage :

- Monsieur François Bowen, professeur agrégé, faculté des sciences de l'éducation - psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal
- Monsieur Roch Chouinard, professeur agrégé, faculté des sciences de l'éducation - psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal
- Madame Nadia Desbiens, professeure adjointe, faculté des sciences de l'éducation - psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal
- Madame Andrée Duval, personne ressource pour la stratégie « Agir autrement », MEQ
- Monsieur Jean Hénault, responsable du mandat de soutien régional en trouble du comportement, Direction régionale du MEQ, Montréal
- Monsieur Michel Janosz, professeur agrégé, faculté des arts et des sciences - école de psychoéducation, Université de Montréal
- Madame France Laurent, conseillère pédagogique en coordination et développement, secteur de l'adaptation scolaire, CSDM

Coordination :

Madame Johanne Dugré, coordonnatrice au secteur de l'adaptation scolaire, CSDM

Table des matières

Liste des figures	9
Liste des tableaux	11
Préambule	13
Introduction	15
Fondements théoriques : besoins et perceptions.....	19
1. <i>Prévenir le passage à l'acte, c'est agir sur la perception de soutien.....</i>	<i>19</i>
2. <i>Intervenir, dans la perspective d'apporter une réponse adéquate aux besoins</i>	<i>21</i>
Phase 1 : le calme (interventions axées sur la prévention).....	25
1. <i>La phase calme... mieux vaut prévenir</i>	<i>26</i>
2. <i>L'établissement d'un système d'encadrement</i>	<i>27</i>
2.1 <i>Première étape : L'élaboration des règles.....</i>	<i>28</i>
2.2 <i>Deuxième étape : L'implantation des règles</i>	<i>33</i>
2.3 <i>Troisième étape : L'application des règles</i>	<i>33</i>
2.4 <i>Quatrième étape : L'évaluation des règles</i>	<i>34</i>
3. <i>Le système de reconnaissance</i>	<i>36</i>
4. <i>L'enseignement des comportements attendus.....</i>	<i>37</i>
5. <i>Le temps consacré à l'enseignement</i>	<i>42</i>
6. <i>L'emphase sur la réussite éducative</i>	<i>43</i>
7. <i>Les stratégies pédagogiques</i>	<i>44</i>
8. <i>Les opportunités d'investissement</i>	<i>45</i>
9. <i>Le leadership éducatif de l'enseignant</i>	<i>46</i>
10. <i>Le style de gestion de la direction</i>	<i>49</i>
11. <i>La communication avec les parents.....</i>	<i>49</i>
Phase 2 : l'activation (interventions axées sur la résolution)	51
1. <i>La phase d'activation... centrée sur la résolution.....</i>	<i>52</i>
Phase 3 : l'agitation (interventions pour calmer l'élève)	57
1. <i>La phase d'agitation... respirons profondément</i>	<i>58</i>
2. <i>Les stratégies à utiliser durant la phase d'agitation</i>	<i>59</i>
2.1 <i>L'écoute</i>	<i>59</i>
2.2 <i>Le retrait</i>	<i>62</i>
2.3 <i>Autres méthodes d'intervention en situation d'agitation.....</i>	<i>64</i>

Phase 4 : l'accélération (interventions pour resituer les limites)	73
1. <i>La phase d'accélération... une dure épreuve pour les limites</i>	74
2. <i>La technique du choix</i>	74
3. <i>Le langage non verbal</i>	77
Phase 5 : le point culminant (interventions pour assurer la sécurité de tous)	79
1. <i>Le point culminant... l'explosion des tensions</i>	80
2. <i>L'intervention de contrainte physique en cas de désorganisation : aspects légaux et considérations pour une intervention minimale et constructive</i>	83
2.1 Les fondements légaux à l'intervention de contrainte physique	83
2.2 Pour une intervention minimale et constructive : quelques balises	86
Phase 6 : la décélération (interventions pour soutenir le désistement)	91
1. <i>La décélération... un soutien pour aider à lâcher prise</i>	92
2. <i>Quelques balises pour l'intervention</i>	93
2.1 Laisser à l'enfant le temps nécessaire à la résorption complète de la crise	93
2.2 Consigner l'événement.....	93
2.3 Communiquer avec les parents.....	94
2.4 Prendre soin de soi après la crise.....	94
2.5 Considérer des mesures préventives a posteriori.....	94
Phase 7 : la récupération (interventions pour assurer l'identification du besoin)	95
1. <i>La récupération... des mesures pour grandir</i>	96
2. <i>L'approche centrée sur la tâche</i>	98
Conclusion	101
Références	103

Liste des figures

Figure 1 :	Les phases du passage à l'acte.....	17
Figure 2 :	La construction des ressources adaptatives chez l'enfant	20
Figure 3 :	Les besoins chez l'enfant.....	22
Figure 4 :	Les déterminants de l'environnement socio-éducatif.....	27
Figure 5 :	Processus de résolution de problème.....	54
Figure 6 :	Organisation de l'intervention en situation de crise	81
Figure 7 :	Modalité d'intervention en situation de crise	82

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Synthèse de la phase 1 : <i>le calme</i>	25
Tableau 2 :	Caractéristiques des règles et des procédures efficaces.....	29
Tableau 3 :	Liens entre le développement de la représentation sociale, les apprentissages et les stratégies à utiliser pour l'encadrement.....	30
	3a : pour les élèves du préscolaire et du premier cycle.....	30
	3b : pour les élèves du deuxième et du troisième cycle	31
	3c : pour les élèves du secondaire (adolescence).....	32
Tableau 4 :	Grille d'évaluation du système d'encadrement	35
Tableau 5 :	Deux exemples de l'utilisation du modèle de l'enseignement direct	41
Tableau 6 :	Les styles de leadership	47
Tableau 7 :	Toutes les approches en gestion de classe se valent-elles?	48
Tableau 8 :	Synthèse de la phase 2 : <i>l'activation</i>	51
Tableau 9 :	Synthèse de la phase 3 : <i>l'agitation</i>	57
Tableau 10 :	Synthèse de la phase 4 : <i>l'accélération</i>	73
Tableau 11 :	Synthèse de la phase 5 : <i>le point culminant</i>	79
Tableau 12 :	Synthèse de la phase 6 : <i>la décélération</i>	91
Tableau 13 :	Synthèse de la phase 7 : <i>la récupération</i>	95

Préambule

Le document « *La gestion des comportements agressifs : Mieux prévenir pour mieux intervenir* » s'appuie en premier chef sur les travaux de Walker, Colvin et Ramsey (1995, cité en bibliographie). Dans la même veine, les travaux de Michel Janosz, professeur au département de psychoéducation de l'Université de Montréal, ont servi de point d'ancrage pour son développement. Par ailleurs, lors de la rédaction de ce document, nous avons puisé à même la documentation qui nous était disponible sur la prévention et prise en charge des comportements agressifs à l'école, mais également dans nos ressources de praticien – psychoéducateur, travailleur social ou enseignant, afin de produire un ensemble qui puisse être utile pour les milieux dans lesquels nous intervenons. Si nous avons pris le plus grand soin possible pour retracer les sources des informations que nous y présentons, il est possible que certaines d'entre elles nous aient échappé. La mention « source non disponible » apparaîtra alors. Le cas échéant, nous nous excusons d'avance auprès des auteurs et les invitons à nous le faire savoir, de façon à ce que nous puissions les citer dûment.

Introduction

Pour assumer sa mission éducative, l'enseignant ou l'intervenant scolaire doit proposer à ses élèves des situations où ces derniers développeront les compétences nécessaires à leur réussite. Si ce défi relève d'abord de la pédagogie, la gestion des comportements nous paraît également un aspect incontournable du quotidien de l'intervention éducative à l'école. Bien assumée, la gestion des comportements assure les conditions par lesquelles la réussite éducative pourra être atteinte. Plus encore, considérée dans une perspective d'éducation au vivre ensemble, elle comporte une dimension éducative indéniable. Bref, la gestion des comportements est une composante importante de la tâche éducative.

Le défi est là : agir sur le comportement des élèves de telle sorte que ceux-ci demeurent disponibles aux apprentissages. Définie en ces termes, la gestion des comportements revêt une dimension préventive que nous plaçons au premier plan de nos préoccupations. L'intervenant scolaire doit d'abord établir les conditions et utiliser les interventions qui contreront l'apparition de problèmes d'indiscipline chez les élèves. Cela dit, il nous paraît également important que l'intervenant dispose d'un cadre conceptuel et de moyens concrets afin d'intervenir lorsque malgré tout, de tels problèmes comportementaux se présentent et qu'ils aboutissent à une crise ou à une désorganisation de l'élève.

Le cycle du passage à l'acte, modèle développé par Walker, Colvin et Ramsey (1995) et objet du présent document, constitue justement un modèle de base où la gestion du comportement s'effectue autant en prévention qu'en récupération des comportements inadéquats. L'utilisation de ce modèle permet à l'intervenant de mieux comprendre les enjeux et les besoins derrière un comportement inadéquat de l'élève pouvant aboutir à une crise. Souvent, lorsqu'une telle crise se produit, le premier réflexe de l'intervenant est de se dire : « Comment se fait-il que la situation se soit rendue jusque là ? » Par cette réflexion, l'intervenant démontre qu'il a l'intuition que la crise aurait pu être évitée.

Le modèle du cycle du passage à l'acte est un cadre conceptuel qui nous paraît utile pour comprendre et analyser les diverses étapes d'une crise, pour identifier les stratégies

d'intervention efficaces en fonction du niveau de perturbation de l'élève et pour prendre conscience de l'impact de nos attitudes à partir des étapes constitutives d'une crise. Le recours à ce modèle permet à l'intervenant de prendre une distance émotionnelle avec la situation en analysant l'événement selon les comportements de l'élève et les stratégies d'intervention de l'adulte.

Dans ce modèle on ne parle pas de bonnes ou mauvaises interventions, mais plutôt d'interventions stratégiques.

Pour mieux prévenir, intervenir et rétablir les problèmes d'indiscipline, le modèle du cycle du passage à l'acte permet à l'adulte en autorité :

- ☒ d'être en mesure **d'évaluer** les indicateurs de l'agitation (pour mieux **prévenir**);
- ☒ d'être capable de **reconnaître** l'escalade lorsqu'elle est enclenchée (pour mieux **intervenir**);
- ☒ d'être capable de **définir** son rôle dans les interventions qui suivront la crise (pour **rétablir**).

Le modèle du cycle du passage à l'acte, comme le démontre la figure 1, intègre les sept phases suivantes :

1. **le calme :** l'élève se montre conciliant ;
2. **l'activation :** l'élève subit une pression en lien avec certains facteurs ;
3. **l'agitation :** l'élève n'est plus centré sur la tâche ;
4. **l'accélération :** l'élève intensifie son comportement d'opposition ;
5. **le point culminant :** l'élève perd ou prend le contrôle ;
6. **la décélération :** l'élève délaisse progressivement la confrontation ;
7. **la récupération :** l'élève ressent de la culpabilité et est conscient de sa responsabilité dans la situation.

Dans le présent document, chacune de ces étapes fera l'objet d'une section où seront présentées une description de l'étape traitée, ses manifestations comportementales de même que les interventions adaptées à la situation. Nous aurons préalablement défini le cadre théorique sur lequel s'appuie le modèle du cycle du passage à l'acte.

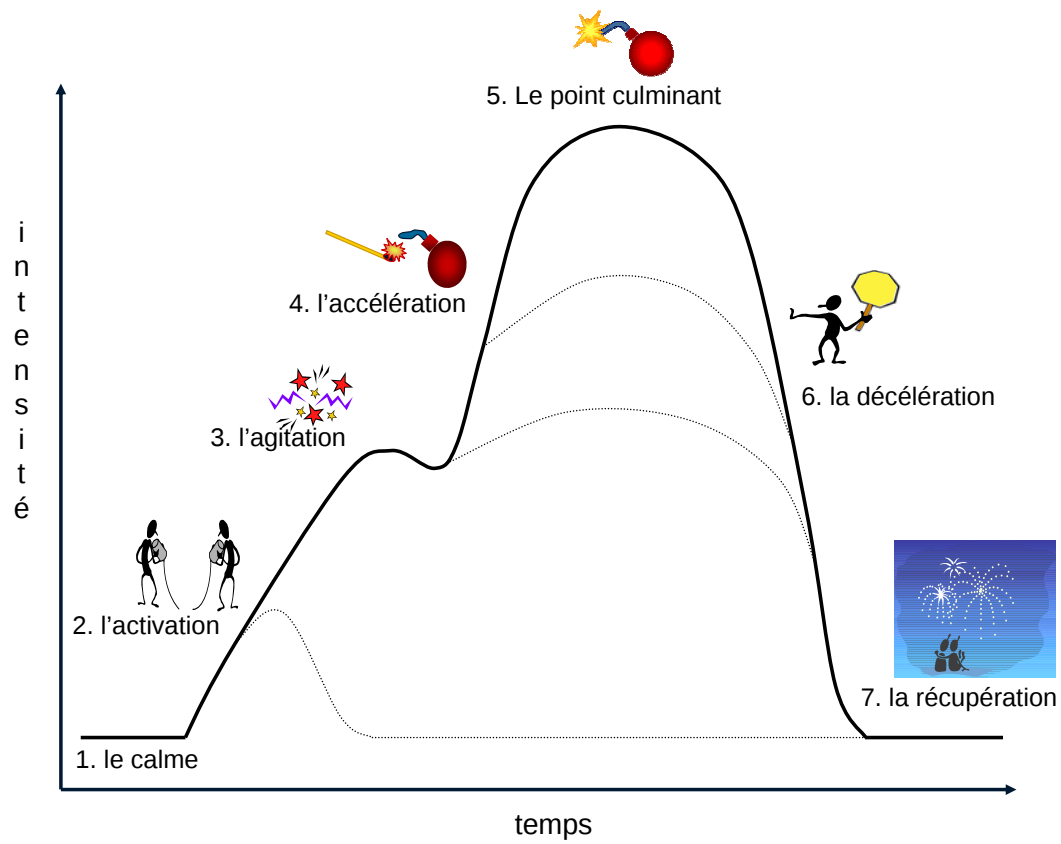


Figure 1
 Les phases du passage à l'acte
 (adapté de Walker, Colvin et Ramsey, 1995)

Fondements théoriques : besoins et perceptions

1. *Prévenir le passage à l'acte, c'est agir sur la perception de soutien*

On peut prévenir le passage à l'acte dans la mesure où on peut aider l'élève à percevoir qu'il peut obtenir une réponse à ses besoins...

Or, cette perception est une construction fondée sur l'expérience...

L'élève construit sa capacité à répondre aux différentes contraintes de son environnement en fonction des ressources adaptatives qu'il possède au moment où une contrainte donnée est vécue. Ces ressources sont le fruit de son expérience passée, mais leur activation dépend à la fois de sa perception de sa capacité d'adaptation et de sa perception du soutien, au sens large, qu'il peut tirer de son environnement.

Cette représentation de la réalité (Martin, D., 1990) permet d'expliquer plusieurs phénomènes en lien avec le passage à l'acte chez l'élève. D'abord, que le passage à l'acte est éminemment influencé par la capacité démontrée par l'intervenant d'adopter des comportements et attitudes répondant aux besoins immédiats de l'élève déséquilibré par un élément perturbateur. Ensuite, que la dynamique du passage à l'acte peut être exacerbée par une incapacité du milieu, perçue par l'élève, à répondre à ses besoins en cas de perturbation. Et enfin, à l'inverse, qu'une réponse adéquate et adaptée aux besoins de l'élève peut mener à la consolidation des ressources adaptatives de ce dernier. En définitive, mieux on répond aux besoins de l'élève afin de prévenir le passage à l'acte, moins l'élève aura tendance à utiliser cette stratégie.

La figure 2 de la page suivante illustre comment se construisent les ressources adaptatives de l'enfant et comment l'intervention préventive peut amener à influencer positivement ces ressources, menant à une diminution du recours à la crise chez l'élève. À partir d'un état

initial (phase calme) apparaît un besoin. La capacité de réponse au besoin est d'abord perçue, c'est-à-dire appréhendée dans un contexte de ressources tant personnelles qu'interpersonnelles et environnementales. Cette perception mène à une réponse adaptative visant à combler le besoin initial. Dans le cas où le besoin est effectivement comblé, la réponse adaptative s'intègre aux ressources de l'enfant qui revient à la phase calme. Dans le cas contraire, le besoin reste et impose une autre réponse adaptative. Cet échec fragilise les ressources adaptatives de l'enfant et engendre des tensions qui peuvent mener, par effet de cumul, à un passage à l'acte ou à une crise.

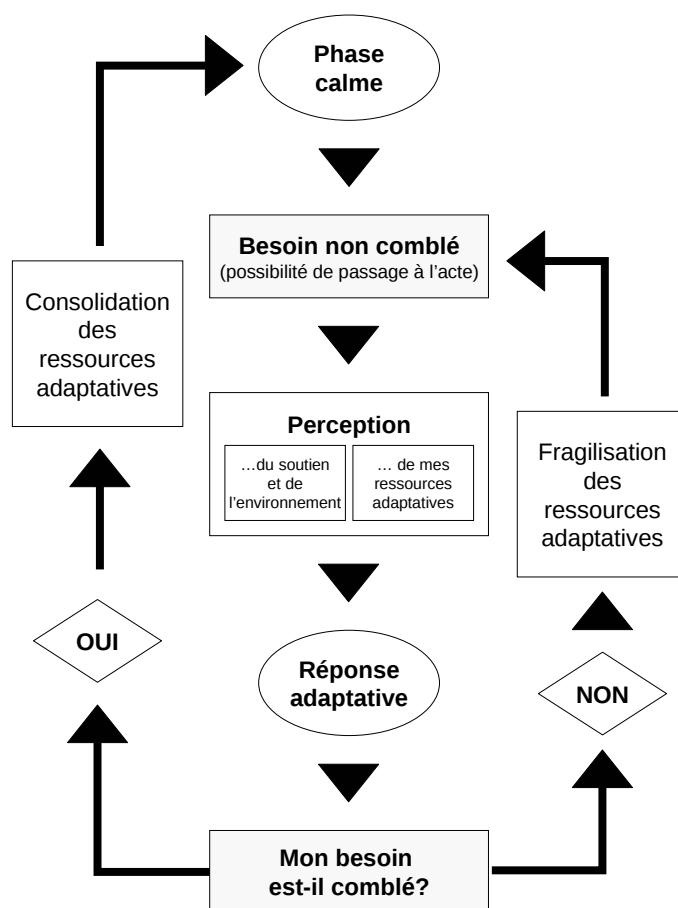


Figure 2
La construction des ressources adaptatives chez l'enfant
(adapté de Martin, D., 1990)

2. *Intervenir, dans la perspective d'apporter une réponse adéquate aux besoins*

L'élève vivant une situation de déséquilibre le manifestera par un ensemble de comportements, plus ou moins adéquats selon ses ressources adaptatives. Ces manifestations comportementales, perçues alors comme inadéquates et incompatibles avec les règles du milieu, méritent d'être analysées. Le défi est alors de bien saisir le sens du comportement pour faire des liens avec les besoins sous-jacents. Il importe de départager les besoins de l'élève des besoins de l'intervenant. À titre d'exemple, un enseignant pourrait interpréter un manque de civisme de la part d'un élève comme une non reconnaissance de ses compétences s'il avait un besoin important d'être reconnu par ses élèves plutôt que d'analyser le sens que donne l'élève à son comportement.

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux besoins des individus, tels Maslow, Glasser ou Heimler. Certains les ont hiérarchisés tandis que d'autres les ont mis en interrelation. C'est d'ailleurs cette dernière perspective que nous avons retenue, tel qu'illustré à la figure 3. Peu importe leur conception, tous ces auteurs s'entendent pour dire que les individus tentent de combler leurs besoins par l'entremise de comportements. Il apparaît donc nécessaire de s'attarder aux besoins pour mieux comprendre la fonction d'un comportement.

On peut regrouper les besoins selon certaines catégories :

Les besoins physiologiques se définissent par le besoin de se nourrir, de s'abriter, de bouger et de ressentir un confort physique. Les individus pour qui ces besoins ne pas satisfaits peuvent ressentir de la fatigue, de l'irritabilité et de l'inattention.

Le besoin de sécurité se définit par le besoin de se sentir à l'abri des menaces et de se sentir en confiance avec les gens. Ce besoin sera comblé grâce à la constance, la cohérence et la congruence du milieu dans lequel on évolue. Les individus qui n'arrivent pas à satisfaire ce besoin montrent des difficultés à vivre des délais, à écouter, à faire face à la

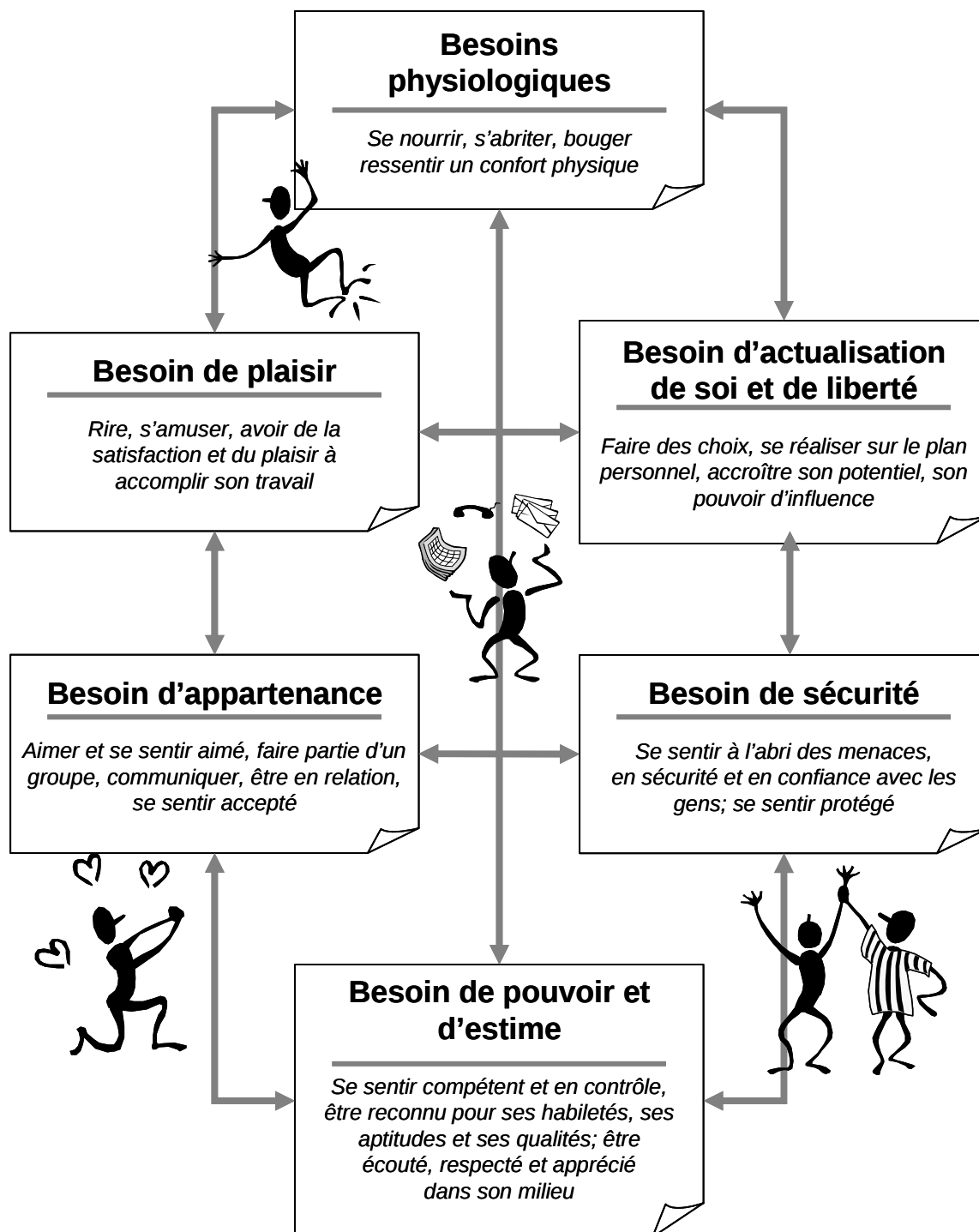


Figure 3
 Les besoins chez l'enfant

nouveauté et aux changements. Ils doutent de leurs capacités, abandonnent devant une difficulté et adoptent certains comportements d'évitement. Ils sont méfiants face à l'autorité, tiennent leurs distances et tolèrent peu les contacts physiques.

Le besoin d'appartenance fait référence au besoin d'aimer, d'être aimé, de faire partie d'un groupe. C'est le besoin de communiquer et d'être en relation avec l'autre, de se sentir accepté par les autres. Les individus chez qui ce besoin n'est pas comblé, attirent l'attention par des moyens inadéquats, sont malhabiles dans leurs contacts avec les autres, adoptent des comportements de provocation, s'isolent ou s'associent à des groupes déviants.

Les besoins de pouvoir et d'estime correspondent au besoin de se sentir compétent et en contrôle, reconnu pour ses habiletés, ses aptitudes, ses qualités ainsi que d'être écouté, respecté et apprécié dans son milieu. Le sentiment de compétence et de contrôle s'acquiert entre autres par des expériences intégrées de succès et de réussites. On peut parler d'une estime de soi positive chez l'individu lorsqu'il fait une appréciation réaliste de ses forces et de ses limites. La personne qui, au contraire, n'a pas comblé son besoin d'estime et de pouvoir, accepte difficilement de reconnaître ses erreurs, argumente, anticipe son incapacité à réaliser l'activité, adopte des comportements inadéquats pour éviter de faire la tâche, abandonne rapidement, adopte des comportements déviants, dénigre et ridiculise les autres.

Le besoin de plaisir signifie le besoin de rire, de s'amuser, d'avoir de la satisfaction à accomplir un travail ou une activité. Pour Glasser, l'apprentissage réfère directement à la notion de plaisir. Ainsi, la recherche, la résolution de problème ou l'acquisition d'une nouvelle connaissance, si elle est signifiante pour un individu, représenterait un moyen efficace pour combler le besoin de plaisir.

Les besoins d'actualisation de soi et de liberté se définissent comme le besoin de faire des choix, d'accroître son potentiel, d'utiliser son pouvoir d'influence et de se réaliser sur le plan personnel. Lorsque ces besoins sont comblés, l'individu est capable d'exprimer ses intérêts, de se servir de ses aptitudes, d'espérer, de se projeter dans le futur, de se fixer des buts à atteindre et d'assumer ses choix. L'individu qui ne comble pas ces besoins aura

tendance à ne pas respecter ses choix et ses engagements, aura une faible motivation, acceptera difficilement les contraintes et les règles et contestera l'autorité.

Phase 1 : le calme (interventions axées sur la prévention)

Tableau 1

Synthèse de la phase 1 : le calme

Description	Manifestations	Conditions préalables
Maîtrise de soi : paisible, l'élève se montre réceptif et est actif dans ses apprentissages.	☑ Centration sur la tâche ☑ Respect des règles et des consignes ☑ Réponse aux questions ☑ Réponse aux renforcements	Organisation cohérente des pratiques éducatives : ☑ Le système d'encadrement ☑ Le système de reconnaissance ☑ L'enseignement des comportements attendus ☑ Le temps d'enseignement ☑ L'emphase sur la réussite éducative ☑ Les stratégies pédagogiques ☑ Les opportunités d'investissement ☑ La communication avec les parents ☑ Le leadership éducatif de l'enseignant ☑ Le style de gestion

1. *La phase calme...mieux vaut prévenir*

La phase calme, qui constitue un temps propice pour mettre en place toute une série de mesures préventives, représente une phase cruciale pour tout intervenant souhaitant prévenir le passage à l'acte des élèves. L'attitude réceptive des élèves, durant cette phase, offre aux intervenants scolaires l'opportunité d'élaborer, de concert avec les élèves, des règles claires, de les implanter efficacement dans la classe et de s'offrir les conditions optimales pour pouvoir appliquer ces règles de façon efficace. De plus, la phase calme, grâce à l'attitude ouverte et conciliante des élèves, offre un terrain fertile aux renforcements des comportements adéquats. Enfin, la disponibilité des élèves pendant cette phase favorise l'acquisition de nouvelles compétences, puisque le temps consacré à l'enseignement et au travail y est optimal.

Le climat de l'école vient très fortement influencer l'expérience sociale et éducative des élèves (Janosz, Georges et Parent, 1998). Ainsi, un climat serein et calme favorise davantage la disponibilité des élèves à apprendre alors qu'un climat hostile peut augmenter les comportements agressifs des élèves. Les pratiques éducatives d'un milieu sont déterminantes de la qualité du climat d'une école. Ces pratiques, comme l'illustre la figure 4, sont nombreuses : elles concernent le système d'encadrement, le système de reconnaissance, les opportunités d'investissement, les stratégies pédagogiques, l'enseignement des comportements attendus, le temps consacré à l'enseignement, l'emphase sur la réussite éducative, la communication avec les parents, le leadership éducatif de l'enseignant et le style de gestion de la direction.

Dans certains milieux scolaires, les pratiques éducatives devront donc faire l'objet d'un examen collectif préalable. Il s'agira notamment d'organiser chacune des pratiques en s'assurant que le défi proposé à l'élève est significatif et que les composantes spatio-temporelles sont prises en compte.

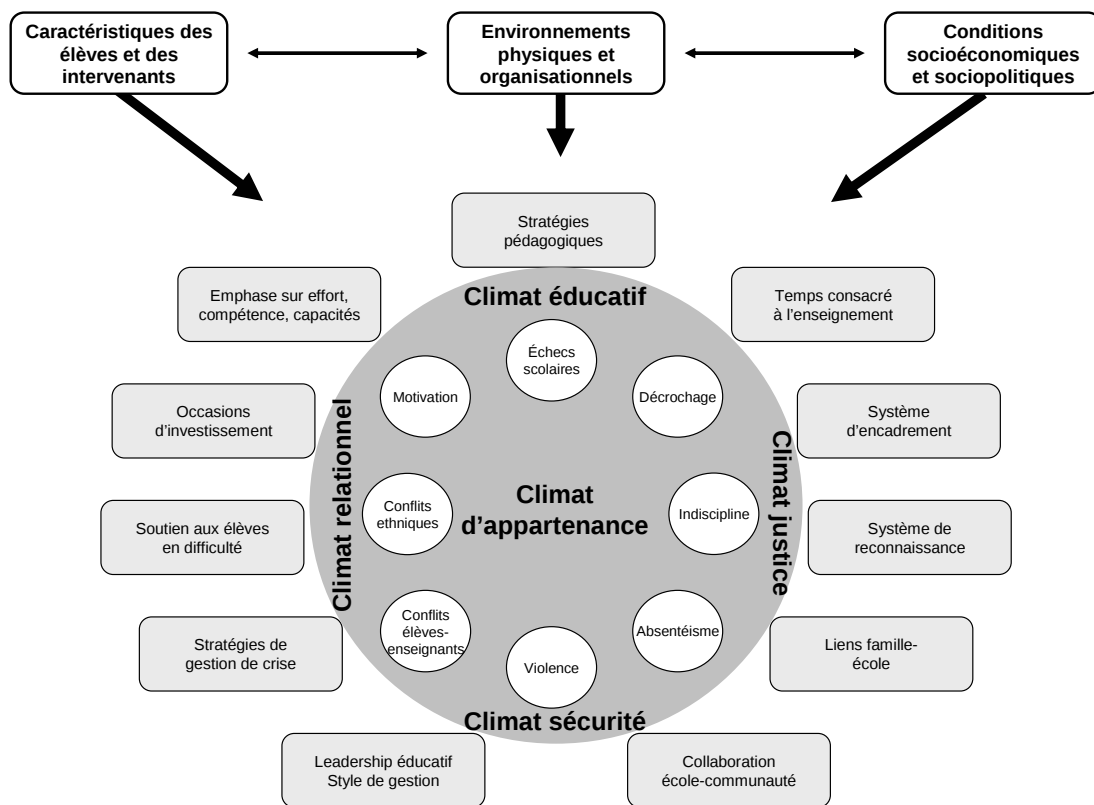


Figure 4
Les déterminants de l'environnement socio-éducatif
(Adapté de Janosz, M., Georges, P., Parent, S. (1998))

2. L'établissement d'un système d'encadrement

Chacune des écoles a la responsabilité de définir son projet éducatif à travers lequel elle précise sa philosophie pédagogique ainsi que les valeurs qui la sous-tendent. Afin de permettre à ce projet éducatif d'avoir une portée significative sur l'ensemble des composantes du milieu, il importe d'en assurer son respect par une définition commune des normes comportementales en fonction des valeurs prônées. Ainsi, l'établissement d'un système d'encadrement cohérent repose d'abord sur une philosophie pédagogique claire et

partagée par l'ensemble des agents du milieu. Le système d'encadrement se définira ensuite à travers le parcours de quatre étapes essentielles et déterminantes de son efficacité soit : l'élaboration, l'implantation, l'application et l'évaluation des règles.

2.1 Première étape : L'élaboration des règles

La première étape pour l'établissement d'un système d'encadrement vise à cibler les comportements recherchés par les membres du milieu et à déterminer les mesures éducatives qui seront mises en place pour assurer l'enseignement de ces mêmes comportements. La définition d'une philosophie commune d'intervention s'établit en suivant ces étapes (Walker et Ramsey, 1995) :

- ☒ S'assurer d'un consensus sur l'importance d'améliorer le système d'encadrement de l'école.
- ☒ Mettre en place un comité d'action et spécifier son fonctionnement.
- ☒ Développer et /ou réviser le code de vie en fonction des caractéristiques des règles efficaces ainsi que du développement psychosocial de l'enfant (voir les tableaux 2 et 3).
- ☒ Tenir compte qu'un problème de discipline réfère à un comportement inacceptable qu'il est possible de modifier en appliquant les mesures usuelles d'encadrement alors qu'un problème de comportement réfère à un comportement inacceptable qui nécessite une intervention systématique.
- ☒ Cibler à partir des attentes comportementales du milieu quelques règles importantes.
- ☒ Expliquer la logique de ces règles en des termes adaptés en fonction du développement de l'enfant.
- ☒ Décrire les comportements observables qui découlent de ces règles.
- ☒ Déterminer les mesures éducatives à mettre en place pour l'enseignement de ces comportements attendus.
- ☒ Déterminer les critères à utiliser pour juger de la gravité d'un comportement inacceptable et sélectionner les conséquences qui pourront être appliquées.
- ☒ Bâtir et implanter un plan de formation du personnel.
- ☒ Développer un système d'évaluation de l'implantation du système d'encadrement et de sa révision.

Tableau 2

Caractéristiques des règles et des procédures efficaces¹

Les règles
☑ Indiquent ce qui doit se faire, ce qui peut se faire et ce qui est interdit. ☑ Sont ciblées (un maximum de 4 à 7). ☑ Font référence à des aspects qualitatifs généraux plutôt qu'à des aspects spécifiques du comportement. ☑ Indiquent le comportement attendu plutôt que le comportement proscrit. ☑ Sont formulées en termes positifs, faciles à expliquer et à retenir. Leur formulation doit laisser comprendre qu'elles s'adressent à tous. ☑ Sont accompagnés d'un rationnel explicite. <i>Deux problèmes courants sont rencontrés : imposer une règle perçue comme non raisonnable par les élèves et être inconsistant dans l'application des règles.</i>
Les procédures :
☑ Concernent les façons de faire les choses. ☑ Sont flexibles et s'adaptent aux situations.

¹ Tiré d'un document de formation produit par Martin, L. (1996)

Tableau 3

Liens entre le développement de la représentation sociale, les apprentissages et les stratégies à utiliser pour l'encadrement

3a : pour les élèves du préscolaire et du premier cycle²

Représentation sociale	Apprentissage et enseignement des compétences sociales	Stratégies proposées
Représentation égocentrique (préscolaire) ☒ Peut difficilement distinguer le point de vue de l'autre du sien ; ☒ Peut identifier les émotions ressenties par l'autre en se basant sur des indices perceptibles ; ☒ Croit que la pensée de ses pairs est la même que la sienne	☒ L'adulte fait figure d'autorité, la plupart des élèves sont prédisposés à participer activement et attendent des enseignants des indications sur le comportement à adopter. ☒ Les élèves ne connaissent pas encore la plupart des règles et des procédures scolaires.	☒ Présentation des règles (affichage, présentation orale, rappel régulier) ☒ Démonstration des règles (par l'enseignant ou par les pairs) ☒ Pratique guidée (modèle d'enseignement direct) ☒ Retour sur les apprentissages effectués
Représentation différenciée univoque (1^{er} cycle) ☒ Commence à comprendre qu'une autre personne peut penser différemment de lui ; ☒ Distingue ce qui est intentionnel de ce qui est accidentel ; ☒ A de la difficulté à comprendre que plusieurs points de vue peuvent être en cause lors d'une situation ; ☒ Considère son point de vue avant celui des autres.	☒ Conséquemment, l'enseignant doit passer beaucoup de temps à les enseigner. ☒ Les règles et les procédures doivent être spécifiques et formulées de façon explicite.	

² D'après Selman (1990) et Brophy et Evertson (1978)

Tableau 3

Liens entre le développement de la représentation sociale, les apprentissages et les stratégies à utiliser pour l'encadrement

3b : pour les élèves du deuxième et du troisième cycle³

Représentation sociale	Apprentissage et enseignement des compétences sociales	Stratégies proposées
Représentation différenciée réciproque (2^{ème} cycle) ☒ Comprend que les autres peuvent avoir des pensées et des sentiments différents ; ☒ Perçoit l'intention de l'autre comme une caractéristique de la personne plutôt qu'une donnée contextuelle (a tendance à étiqueter les autres) ; ☒ Commence à tenir compte à la fois de sa perspective et de celle de l'autre.	☒ L'enseignement des règles et des procédures de base se poursuit mais demande beaucoup moins de temps. ☒ Les élèves veulent encore plaire à l'adulte. ☒ La plupart ont intégré plusieurs des règles et des procédures de base (routines).	☒ Maintenir les mêmes stratégies que pour les élèves plus jeunes en présentant des situations sociales plus complexes.
Représentation mutuelle (3^{ème} cycle) ☒ Peut se situer à l'extérieur d'une situation pour considérer autant les intentions et les sentiments de l'autre que les siens ; ☒ Saisit la dualité d'une personne qui peut être à la fois bonne et méchante selon les contextes ; ☒ Est capable de situer le comportement de l'autre en fonction du contexte.	☒ Les élèves cherchent de plus en plus à faire plaisir à leurs pairs plutôt qu'aux adultes. ☒ L'autoritarisme est de moins en moins accepté. ☒ La gestion de la classe redevient un aspect important du rôle de l'enseignant. ☒ Cependant, il s'agit maintenant de motiver les élèves à se comporter comme ils savent qu'ils doivent le faire plutôt que de le leur enseigner. ☒ Les règles et les procédures doivent être explicites et les élèves doivent les trouver pertinentes.	☒ Implication des élèves dans l'élaboration et la révision des règles. ☒ Organisation d'un système stimulant pour favoriser leur respect des règles de vie (ex. : programme de tutorat auprès des plus jeunes élèves)

³ D'après Selman (1990) et Brophy et Evertson (1978)

Tableau 3

Liens entre le développement de la représentation sociale, les apprentissages et les stratégies à utiliser pour l'encadrement⁴

3c : pour les élèves du secondaire (adolescence)

Représentation sociale	Apprentissage et enseignement des compétences sociales	Stratégies proposées
Relativisme social (12-17 ans) ☒ Arrive progressivement à considérer parallèlement son propre point de vue, celui d'une autre personne, la relation entre les deux et leur distance mutuelle ☒ Maîtrise peu à peu les inférences rencontrées typiquement chez l'adulte ☒ Intègre la dualité des êtres humains ☒ Identifie et décrit les contradictions dans les conduites d'une personne	☒ Les adolescents s'affirment en contestant, mais apprennent peu à peu à comprendre et à accepter les réalités et les responsabilités de la vie en commun. ☒ L'adolescent capable d'autodiscipline est celui qui a été encouragé très tôt à être autonome et qui continue d'être guidé et encouragé dans ses initiatives personnelles.	☒ Établir des règles de conduite et des conséquences bien définies dont les possibilités et les limites sont clairement établies, stables et constantes ☒ Préciser le temps, les droits et privilèges de chacun; ☒ Être capable de témoigner par l'exemple (être congruent); ☒ Favoriser la négociation et le dialogue; ☒ Être à la fois souple, mais ferme.

⁴ D'après Shantz (1975), et Duclos, Laporte et Ross (1995)

2.2 Deuxième étape : L'implantation des règles

Il convient dans un deuxième temps de bien planifier la période de sensibilisation du milieu au code de vie de l'école. La qualité de cette opération sera déterminante de la compréhension des règles prônées ainsi que des conséquences associées. Quatre aspects sont à considérer pour l'implantation des règles (Janosz et al., 1998) :

- 1) La présentation écrite et orale des règles aux élèves et aux parents
- 2) L'explication des fondements des règles
- 3) La présentation des ressources de l'école et de leurs fonctions dans l'application des règles (le qui fait quoi)
- 4) La pratique des comportements attendus par la mise en place de mesures éducatives (mise en scène par les plus vieux élèves de l'école ou par les membres du personnel, jeux de rôle, mimes, etc.)

2.3 Troisième étape : L'application des règles

La manière utilisée pour donner une directive joue sur le respect des règles par l'élève. Il existe, d'après Royer (2002), deux types de directives :

- 1) Les directives alpha sont des requêtes simples, claires, précises et directes suivies d'un temps raisonnable pour que l'élève puisse y répondre : « Avant de quitter pour la récréation, viens me voir avec ton travail de mathématique pour que je puisse t'expliquer le deuxième numéro. »
- 2) Les directives bêta sont des requêtes vagues avec de multiples directives sans donner la chance à l'élève de répondre à la demande : « Pierre, quand vas-tu décider de m'écouter ? Tu ne fais jamais ce que je te dis de faire ? Tu n'as rien compris du travail. Je suis vraiment fatigué de ton attitude. »

Il est important de retenir que les directives alpha favorisent la collaboration de l'élève.
--

Bref, voici comment donner une directive alpha à un élève :

- 1) **Être précis et direct** : attirer l'attention de l'élève, l'appeler par son nom et faire une pause jusqu'à ce que le contact visuel soit établi. En utilisant une voix assurée et une attitude neutre, décrire ce que l'élève doit faire : « Pierre, je veux que tu termines ton travail d'ici 15 minutes » plutôt que « Pierre, tu déranges encore ! »
- 2) Donner **une seule directive à la fois**.
- 3) **Faire suivre la demande d'un laps de temps** (5 secondes au minimum) sans donner aucune autre directive (pour permettre à l'élève de réfléchir et de répondre à la demande).

L'application des règles s'exerce en situation d'intervention; elle doit être cohérente avec le code de vie et les règles de classe. De plus, les règles doivent être appliquées avec constance par l'ensemble des intervenants et dans tous les lieux de l'école.

2.4 Quatrième étape : L'évaluation des règles

La qualité d'un système d'encadrement s'évalue par le résultat du déroulement des trois étapes précédentes. Pour cette dernière étape, il devient utile de recourir à une grille d'évaluation qui permet de vérifier si les attentes comportementales du milieu ont été comblées dans le respect du projet éducatif (voir le tableau 4, à la page suivante).

Tableau 4

Grille d'évaluation du système d'encadrement

- 1) Comment les stratégies de sensibilisation utilisées auprès des élèves ont-elles permis de favoriser l'appropriation des règles ?
- 2) Quelles activités pédagogiques ont été animées auprès des élèves afin de leur permettre de pratiquer les comportements attendus ?
- 3) De quelle façon l'école a-t-elle prévue le prolongement du code de vie au service de garde de l'école ?
- 4) Comment les membres du personnel ont-ils assuré le suivi de la cohérence et des moyens d'action planifiés au cours de l'année ?
- 5) Comment s'est-on assuré que les règles établies et les comportements attendus ont été appliqués en respect du développement psychosocial de l'enfant ?
- 6) Quel soutien a été offert aux enfants qui présentent des difficultés particulières à intégrer les règles du code de vie ?
- 7) Comment a-t-on assuré le suivi auprès des élèves victimes ou témoins d'actes de violence dans le milieu ?
- 8) Quels ont été les impacts des conséquences appliquées aux élèves perturbateurs ? Sur les comportements des élèves perturbateurs ? Sur le milieu ? Sur les autres enfants ? Sur l'implication des parents ?

3. Le système de reconnaissance

Les adultes significatifs (enseignants, parents et autres) devraient concentrer leur attention sur les aspects positifs du comportement de l'enfant plutôt que d'axer leur attention sur le comportement à modifier. A cet effet, Walker, Colvin et Ramsey (1995) suggère un ratio 4 : 1, c'est-à-dire que pour chaque réprimande, il devrait y avoir quatre renforcements positifs. Ce ratio permet de maintenir une perception positive chez l'élève de sa capacité de réussir et permet de contribuer positivement au climat de la classe. Il importe toutefois de choisir des renforcements qui favoriseront le développement de la motivation intrinsèque de l'élève et agiront positivement sur l'intérêt que porte celui-ci sur l'activité d'apprentissage (Archambault et Chouinard, 1996).

Il faut admettre que le fait de renforcer les élèves sur leur bonne conduite exige beaucoup de temps au début et qu'on peut avoir l'impression d'être débordé. Cependant, l'application de cette méthode requiert simplement un déplacement de l'attention : les comportements perturbateurs feront l'objet d'une attention considérablement réduite, tandis qu'une plus grande attention sera accordée à la bonne conduite. De plus, le fait de féliciter les élèves pour leur comportement rend l'école plus positive aux yeux de l'élève et lui donne le goût d'apprendre. Il faut voir les compliments, les approbations non verbales ainsi que les récompenses comme de bonnes façons de favoriser l'apprentissage, particulièrement auprès des élèves perturbateurs. Toutefois, il importe de renforcer le comportement de l'élève et non l'individu afin qu'il comprenne bien le sens de l'approbation et les attentes du milieu (ex. il vaut mieux dire à un élève « Bravo Émile ! Tu as levé la main pour obtenir le droit de parole. » plutôt que « Bravo Émile ! Tu es un bon garçon ! »).

Voici, d'après Royer (2002), les principales étapes de la méthode du renforcement des comportements acceptables :

- 1) Déterminez les comportements que vous jugez perturbateurs.

Exemples : se lève debout sans raison, parle sans permission...

- 2) Déterminez les comportements que vous jugez souhaitables.

Exemples : lève la main avant de parler; a tout son matériel en classe...

- 3) Si un élève adopte un comportement perturbateur, n'y prêtez pas attention tout de suite (*si vous ne pouvez faire autrement, voir l'étape 5 ci-dessous*).

- 4) Intéressez-vous plutôt à ceux qui agissent de façon convenable et félicitez pour leur bonne conduite les élèves qui sont à proximité de celui qui dérange.

Exemples : C'est beau de voir la façon dont Sébastien et Suzanne travaillent ensemble actuellement. Pierre, je remarque que tu arrives de plus en plus à te concentrer, on voit vraiment que tu y mets des efforts.

- 5) Si un élève manifeste un comportement inacceptable, il faut réagir immédiatement en appliquant la conséquence prévue au code de vie à partir des critères d'évaluation de la gravité du comportement. Il faut donc préalablement avoir constitué une liste des comportements inacceptables (agression physique ou verbale, crise de colère,...) et l'avoir présentée aux élèves.

4. L'enseignement des comportements attendus

Tel que mentionné antérieurement, la détermination des comportements attendus en lien avec les règles de l'école doit se faire en fonction du développement psychosocial de l'enfant. Il importe donc de bien comprendre comment se construit l'identité sociale de l'enfant et comment les adultes de l'école peuvent y contribuer positivement. Dans la majorité des ouvrages traitant du développement de l'enfant, l'espace entre 6 et 12 ans est considéré comme l'âge de la socialisation. Lors de cette période dite « pré-pubère » ou « de latence », l'enfant, en accédant progressivement, *par des opérations concrètes*, à la pensée logique comme outil de compréhension du monde, est mené à prendre position face aux personnes qui l'entourent. Cette prise de position est orientée par deux impératifs opposés, quoique complémentaires : l'identification et l'individualisation. En d'autres termes,

l'enfant est amené par ses activités sociales à définir une appartenance à son groupe de pairs tout en structurant une identité qui se veut, par définition, personnelle. En somme, l'âge de la socialisation est en soi un âge de tensions.

Lieu de socialisation par excellence pour l'enfant, l'école participe activement à ces tensions :

« La socialisation de l'enfant par l'école s'inscrit (...) dans un double mouvement. L'école assume une fonction de transmission sociale des modes de vie, des savoirs, des systèmes de valeurs (...) Dans ce sens, elle s'apparente le plus souvent à la conception traditionnelle et restrictive de la notion de socialisation. Par ailleurs, elle s'inscrit dans l'histoire de chaque enfant comme un univers de socialisation qui marque son développement individuel et social, et favorise la mise en œuvre de processus d'identification et d'individualisation. C'est dans ce champ sans cesse élargi de ses relations avec d'autres adultes et d'autres enfants que l'enfant apprend à trouver les prémisses de son identité sociale »

(Hurtig et Rondal, 1981, p. 555)

Si l'âge de la socialisation concorde avec l'âge du primaire, les outils par lesquels les enfants construisent leur rapport à autrui évoluent significativement lors de cette période. Ces outils concernent le développement de la représentation sociale, c'est-à-dire le développement de la compréhension de l'environnement humain. Selman (1990) de même que Shantz (1975), identifient à cet égard quatre niveaux de développement :

➤ *Avant cinq ou six ans :*

À ce premier niveau de socialisation, l'enfant peut difficilement distinguer le point de vue d'autrui du sien propre. Il peut toutefois, vers cinq ans, identifier les émotions ressenties par autrui en se basant sur des indices perceptibles. Ses liens à l'autre sont vécus dans l'immédiat et sont conditionnés par l'activité en cours ou par l'apparence physique de l'autre. En outre, l'enfant croit que la pensée de ses pairs est la même que la sienne.

➤ *Vers sept ans :*

À ce deuxième niveau, l'enfant commence à comprendre qu'une autre personne peut penser différemment de lui. Toutefois, les inférences qui lui permettent d'appréhender la pensée

des autres personnes sont souvent imprécises ; entre autres choses, l'enfant ne peut comprendre que, dans une situation complexe, plusieurs points de vue différents puissent être en cause. Il réussit par ailleurs assez bien à distinguer les événements accidentels des gestes intentionnels, lorsque les conséquences ne sont pas trop négatives pour lui. Dans ces cas, les conséquences détermineront le blâme porté par l'enfant.

➤ *Entre huit et dix ans :*

A partir de ce troisième niveau, l'enfant commence à comprendre que ses propres pensées puissent être l'objet de la pensée d'un tiers. Ainsi, ses inférences sont plus justes et nuancées : l'enfant sera donc capable à cet âge de comprendre des situations dans lesquelles des personnes ont des intentions ou des sentiments divergents. Toutefois, l'intention reste pour l'enfant une donnée constante, une caractéristique de la personne plutôt qu'une donnée contextuelle. Il juge de cette intentionnalité par des données perceptuelles, mais également par les caractéristiques stables des individus : habiletés, attitudes et intérêts.

➤ *À partir de onze ou douze ans :*

A ce quatrième niveau, l'enfant est capable de se situer à l'extérieur d'une situation pour considérer les intentions et sentiments de ses protagonistes simultanément aux siens. Les inférences sociales deviennent alors davantage explicatives que descriptives. Entre autres choses, l'enfant saisit davantage la dualité des individus : il conçoit qu'une personne peut être à la fois bonne et méchante, selon les contextes. Il saisit les contradictions dans les comportements d'autrui et situe ces comportements dans leur contexte environnemental.

Notez que les âges spécifiés ne sont pas absolus : le développement social de l'enfant dépend évidemment de ses expériences de socialisation et, de façon générale, des conditions de son développement affectif et intellectuel.

Le modèle d'enseignement direct (Walker, Calvin et Ramsey, 1995) organise les différentes actions à poser afin de stimuler les comportements attendus en tenant compte de

ce développement social de l'enfant. De l'implantation des règles, en passant par le renforcement des comportements adéquats, jusqu'aux stratégies pour développer les comportements souhaités, ce modèle permet de construire à partir du potentiel des élèves en tenant compte de leur développement social.

Ce modèle comporte huit étapes :

- 1) Spécifier clairement aux élèves les comportements désirés.
- 2) Expliquer le rationnel qui sous-tend chacune de ces attentes.
- 3) Donner aux élèves du temps pour mettre en pratique ces comportements.
- 4) Rappeler fréquemment les comportements attendus (notamment lors des premières semaines de classe).
- 5) Renforcer de façon systématique (surtout les premières semaines) les comportements adéquats.
- 6) Corriger les comportements inadéquats le plus rapidement possible en demandant à l'élève comment on peut l'aider à réussir l'objectif recherché.
- 7) Donner régulièrement des « feed-back » positifs sur la performance des élèves en matière comportementale.
- 8) Évaluer et soutenir les élèves dans l'atteinte des objectifs (par le suivi (monitoring), le modelage (modeling) ou par d'autres moyens).

Le tableau 5, ci-après, donne des exemples de l'application de ce modèle pour deux niveaux d'âge.

En plus d'utiliser le modèle d'enseignement direct, où l'enseignant se sert des opportunités d'apprentissage pour modeler ou favoriser l'émergence d'un comportement, des activités de prévention devraient également être offertes aux élèves. Ces activités de prévention aident les élèves à développer les habiletés nécessaires au *vivre-ensemble*. Toutefois, ces activités ne pourront profiter pleinement aux élèves que si elles sont réinvesties par le

Tableau 5

Deux exemples de l'utilisation du modèle de l'enseignement direct⁵

<i>Dans la classe au premier cycle:</i>	<i>Lors des déplacements au troisième cycle :</i>
1) « On doit lever sa main pour avoir le droit de parole en classe » ; 2) « Il s'agit du système le plus efficace pour s'assurer que tout le monde puisse avoir un droit de parole et pour que l'on puisse s'entendre »; 3) « Nous allons nous pratiquer à lever la main durant la prochaine activité » ; 4) « J'entends plein de voix en même temps ! Pourquoi doit-on lever sa main avant de parler ? Je vous rappelle qu'on lève sa main avant de parler » ; 5) « C'est bien Catherine, tu lèves ta main et comme ça je peux te donner la parole » ; 6) « David je te donnerai la parole lorsque tu lèveras la main. Je me demandais David, comment je pourrais t'aider à te rappeler cette règle que tu oublies souvent ? » 7) « François j'aimerais te dire un mot à 15h30... François je voulais te dire que j'ai remarqué les gros efforts que tu fais pour lever ta main depuis une semaine... je voulais seulement t'en féliciter et je te souhaite une bonne soirée. » ; 8) « Avons-nous amélioré le respect du droit de parole cette semaine en levant davantage la main ? »	1) « On doit circuler calmement et en silence dans les corridors » ; 2) « Pourquoi avons-nous établi cette règle dans l'école ? » 3) « Quels sont les moyens que nous pourrions nous donner pour respecter cette règle? » 4) « Quels sont les moyens que nous nous sommes donnés pour circuler calmement dans les corridors ? 5) « Que pouvons-nous souligner de positif lors de notre déplacement aujourd'hui ? » 6) « Que pouvons-nous faire pour cesser les bousculades dans les rangs ? » 7) « Avez-vous remarqué une différence dans les déplacements des différents groupes de l'école depuis que nous nous insistons davantage sur le respect de cette règle ? » 8) « Comment évaluez-vous la pertinence des moyens mis en place pour améliorer la qualité des déplacements ? »

⁵ D'après Walker, Calvin et Ramsey (1995)

modèle d'enseignement direct (enseigner, modeler, pratiquer, évaluer, renforcer). Les programmes de prévention sont généralement élaborés autour des thématiques suivantes :

- ☑ L'entraînement aux habiletés sociales (basé sur l'acquisition d'habiletés qui sous-tendent les compétences sociales).
- ☑ La résolution de problèmes (basé sur l'intégration de stratégies) vise le développement de la conscience cognitive de situations sociales et de la capacité d'y répondre d'une façon stratégique. Différentes stratégies pour faire face à une situation sont enseignées.
- ☑ Le contrôle de soi (souvent intégré à la résolution de problèmes) est basé sur le contrôle des émotions et vise à identifier les indices corporels et à trouver des moyens d'y faire face de façon adaptée.

5. *Le temps consacré à l'enseignement*

Le temps consacré aux apprentissages favorise l'établissement d'un bon climat éducatif. La planification des cours, l'utilisation de bonnes stratégies pédagogiques et de stratégies de gestion de classe sont trois éléments importants pour éviter les pertes de temps. En fait, plus l'élève aura l'impression que les activités d'apprentissage proposées ont un sens pour son devenir et qu'elles sont organisées de manière à lui indiquer clairement ce qu'il peut faire avec les ressources qu'il possède, plus il sera porté à s'y engager activement. En contrepartie, des activités ambiguës d'apprentissage pourront contribuer à l'augmentation des interactions inappropriées entre les élèves et augmenter le temps accordé à la gestion des comportements au détriment de celui voué à l'enseignement. Le temps consacré à l'enseignement est donc étroitement lié à la planification des activités d'apprentissage.

Différentes stratégies peuvent être utilisées pour une meilleure organisation du temps (Sansfaçon, 1997) :

- ☑ Situer les élèves dans le temps en leur faisant connaître la séquence des activités
- ☑ Préciser la durée et le nombre d'exercices
- ☑ Respecter l'horaire

- ☒ Bien préparer les transitions entre les activités
- ☒ Prévoir le matériel nécessaire
- ☒ Organiser les routines
- ☒ Restructurer la programmation si les circonstances l'exigent
- ☒ Porter une attention particulière à la fin des activités

6. **L'emphase sur la réussite éducative**

*« **Emphase sur la réussite éducative** : le fait, pour les enseignants, de nourrir une perception positive des compétences des élèves et d'entretenir des attentes élevées en terme de productivité et de réussite, devrait avoir une influence importante sur le climat éducatif de l'école et sur le climat relationnel entre les élèves et l'enseignant. Les attitudes et les attentes des enseignants ont un effet indépendant de la compétence réelle des élèves sur leur réussite. Par attitude, nous entendons motiver et encourager les élèves ; prendre le temps de les aider lorsqu'ils rencontrent des difficultés ; afficher des attentes élevées mais réalistes à leur égard. »*

(Janosz et al., 1998).

L'enseignant a un pouvoir certain sur la motivation de ses élèves. Pour ce faire, il doit se préoccuper de la perception de ceux-ci en les aidant à :

- ☒ voir l'utilité des apprentissages qu'ils font en classe
- ☒ avoir une bonne perception de leur compétence à accomplir des activités d'apprentissage
- ☒ avoir la perception qu'ils ont du contrôle sur ce qu'ils font.

Plusieurs stratégies⁶ peuvent être utilisées pour agir sur leur perception de ces trois éléments :

En ce qui a trait à l'utilité des apprentissages :

- ☒ Intervenir sur la perception de l'utilité des apprentissages
- ☒ Créer des liens entre les intérêts des élèves et ce qu'ils apprennent en classe
- ☒ Aider les élèves à définir leurs aspirations et l'orientation de leur formation

⁶ Cette section, de même que la section suivante, s'inspire des travaux de Tardif (1992). Référez à cet auteur pour toute information supplémentaire sur l'enseignement stratégique.

- ☑ Donner un sens aux apprentissages
- ☑ Attirer l'attention sur la découverte et le plaisir d'accomplir une activité
- ☑ Faire des commentaires sur la qualité du travail des élèves plutôt que sur la quantité
- ☑ Éviter de récompenser des comportements appropriés par des exemptions d'activités d'apprentissage.

En ce qui a trait à la compétence à accomplir des activités d'apprentissage :
--

- ☑ Aider les élèves à réussir :
 - en annonçant clairement la compétence visée
 - en présentant les critères d'évaluation qui seront utilisés
 - en donnant plusieurs possibilités pour développer la compétence
- ☑ Aider les élèves à prendre conscience de leurs acquis et les aider à transférer ces acquis dans plusieurs contextes
- ☑ Construire des nouvelles compétences à partir des acquis des élèves et de leurs expériences
- ☑ Expliquer l'importance de l'erreur dans le processus d'apprentissage.

En ce qui a trait à la perception de contrôle :
--

- ☑ Permettre aux élèves de choisir une compétence sur laquelle ils désirent travailler davantage
- ☑ Lorsque plusieurs activités visent à développer la même compétence, permettre aux élèves de choisir celles qu'ils préfèrent
- ☑ Permettre aux élèves de choisir le processus pour compléter leur activité
- ☑ Laisser les élèves déterminer leur équipe de travail
- ☑ Recourir à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs
- ☑ Impliquer les élèves dans la détermination des règles de classe

7. Les stratégies pédagogiques

*« **Qualité de l'enseignement** : la qualité des pratiques pédagogiques devrait avoir une influence marquante sur le climat éducatif. Une large part de la qualité des apprentissages revient aux stratégies d'enseignement. Dans les écoles les plus performantes au plan des apprentissages et de la motivation, les enseignants sont souples et varient leurs stratégies pédagogiques pour s'adapter aux différents contenus, aux contextes d'enseignement et aux besoins des élèves. »*

(Janosz et al., 1998)

Plusieurs stratégies pédagogiques peuvent être utilisées pour favoriser la qualité de l'enseignement :

- ☒ Graduer les défis
- ☒ Commencer son activité par une mise en situation
- ☒ Travailler à partir des représentations des élèves
- ☒ Provoquer l'échange
- ☒ Demander aux élèves ce qu'ils pensent de ...
- ☒ Permettre aux élèves de constater la variété des points de vue et des perceptions par des échanges
- ☒ Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage
- ☒ Questionner l'élève sur la perception du problème
- ☒ Revoir avec l'élève la démarche pour mieux comprendre le résultat
- ☒ Engager les élèves dans des activités de recherche ou des projets
- ☒ Présenter le plan de cours sous forme de questions
- ☒ Utiliser des schémas pour présenter les concepts
- ☒ Demander des exemples
- ☒ Utiliser des analogies.

8. Les opportunités d'investissement

«L'école [...] constitue un milieu de vie plus large qu'un strict milieu d'apprentissage scolaire. Une école qui offre des occasions réelles d'investissement parascolaire (occasions intéressantes, valorisées et accessibles) et scolaire (en dehors des heures de classe pour étudier, compléter les devoirs ou recevoir du soutien supplémentaire) favorise le développement d'un bon climat relationnel, d'un bon climat éducatif et d'un bon climat d'appartenance. »

(Janosz et al., 1998)

Selon Janosz et al (op. cit.), les opportunités d'investissement scolaires ou parascolaires sont nombreuses et peuvent favoriser l'établissement d'un climat d'appartenance si elles permettent de :

- ☒ Développer et enrichir nos liens avec les élèves
- ☒ Favoriser l'exploration de divers domaines d'intérêt
- ☒ Participer à leur effort pour s'inscrire dans la société
- ☒ Exercer leur influence dans divers contextes
- ☒ Réduire le sentiment d'exclusion
- ☒ Réfléchir sur les actes, les paroles et les façons de faire.

9. *Le leadership éducatif de l'enseignant*

Selon Côté (1998), le leadership renvoie à l'exercice d'une certaine influence sur autrui. Ce pouvoir que détient le leader lui est consenti, consciemment ou non par les membres du groupe. Le **leadership éducatif de l'enseignant** ne doit pas se confondre avec sa fonction d'autorité. Cette dernière se définit comme l'exercice d'une influence sociale officielle dont la source est extérieure au groupe. Le fait que l'enseignant soit investi d'un certain pouvoir sur les élèves, n'implique pas nécessairement que ceux-ci vont le reconnaître comme leader.

Il existerait plusieurs styles de leadership permettant d'exercer une influence, dont les trois qui sont présentés au tableau 6, à la page suivante. Le style de leadership adopté dépend de la situation dans laquelle on est appelé à intervenir et du but que l'on poursuit. Les élèves s'attendent à ce que l'adulte prenne une place importante dans le groupe. En fait, rien n'est plus insécurisant pour eux, qu'un adulte qui décide de ne pas prendre sa place ou qui ne réussit pas à le faire. Le tableau 7 offre par ailleurs une catégorisation plus détaillée des approches par lesquelles l'enseignant exerce concrètement son leadership pédagogique.

Tableau 6
Les styles de leadership ⁷

Styles de leadership	Place dans le groupe	Quand utile-t-on?	Effets sur les élèves
AUTORITAIRE	Le meneur occupe une place centrale dans le groupe.	Lorsqu'on croit que la meilleure façon d'aider le groupe est de décider pour lui.	☒ Les élèves prennent peu d'initiative. ☒ Ils laissent l'entière responsabilité de la vie du groupe à l'adulte. ☒ Certains élèves deviennent apathiques –amorphes – sans réaction. ☒ D'autres manifestent de la frustration et de l'agressivité envers l'adulte ou d'autres membres du groupe.
DÉBONNAIRE	Le meneur se contente d'un minimum pour ce qui est des initiatives et des suggestions.	Lorsqu'on décide, pour différentes raisons, de ne pas intervenir et de laisser le groupe fonctionner par lui-même.	☒ Ce style de leadership amène certains élèves à prendre des initiatives. ☒ Cependant, la majorité reste passive. ☒ L'absence de leadership, à la longue entraîne un certain mécontentement. ☒ Le manque d'unité dans le groupe, le peu de productivité, l'absence de progrès deviennent des irritants majeurs et peuvent donner lieu à des manifestations d'agressivité.
DÉMOCRATIQUE	Le meneur prend une place importante dans le groupe, tout en évitant d'être trop présent.	Lorsqu'on croit que la meilleure façon d'aider le groupe est d'amener ses membres à prendre part à des décisions relatives à la vie de la classe.	☒ Ce style de leadership favorise des échanges d'idées plus spontanés, plus égalitaires entre les élèves et l'adulte. ☒ Stimule le sentiment d'appartenance. ☒ Stimule la coopération et la communication entre les élèves.

⁷ Tiré de Côté (1998)

Tableau 7

Toutes les approches en gestion de classe se valent-elles ?⁸

Approches	Caractéristiques
<i>De type autoritaire</i>	☒ Établir et faire respecter les règles ☒ Donner des ordres et des directives ☒ Réprimander légèrement ☒ Utiliser le contrôle par la proximité ☒ Isoler ou exclure un élève au besoin
<i>De l'intimidation</i>	☒ Utiliser le sarcasme, la moquerie, la menace et le ridicule ☒ Réprimander sévèrement ☒ Forcer les élèves à agir comme on le veut
<i>De la passivité</i>	☒ Favoriser la liberté des élèves ☒ Intervenir le moins possible
<i>Des recettes et des trucs</i>	☒ Se fier à son bon sens ☒ Suivre des listes de trucs ☒ Appliquer techniquement
<i>De la modification du comportement</i>	☒ Préciser le comportement ☒ Analyser les antécédents et les conséquences ☒ Utiliser le renforcement positif, négatif et l'extinction
<i>De type pédagogique</i>	☒ Offrir un enseignement adapté aux besoins, aux capacités et aux intérêts des élèves ☒ Stimuler l'intérêt des élèves ☒ Fournir immédiatement de l'aide à l'élève qui se décourage ☒ Varier les activités ☒ Planifier et modeler au besoin l'environnement de la classe ☒ Donner des directives claires ☒ Gérer les transitions d'une activité à l'autre ☒ Maintenir le momentum ☒ Établir des routines ☒ Planifier les changements et les situations nouvelles
<i>Du climat socio-affectif</i>	☒ Établir des relations interpersonnelles saines ☒ Monter de l'authenticité, de l'acceptation et de l'empathie ☒ Savoir communiquer efficacement (acceptation inconditionnelle, écoute active...) ☒ Développer un climat de classe démocratique ☒ Utiliser les conséquences logiques des comportements inacceptables.
<i>De la classe vue comme un système social</i>	☒ Favoriser la coopération, l'unité et de la cohésion du groupe ☒ Favoriser une communication ouverte ☒ Partager le pouvoir ☒ Favoriser des attentes claires et raisonnables ☒ Maintenir et démontrer le moral du groupe ☒ Faire savoir aux élèves qu'on est conscient de tout ce qui se passe en classe ☒ S'habiller à faire plus d'une chose à la fois ☒ S'adresser au groupe plutôt qu'à l'individu quand on questionne ☒ Mettre en place des rencontres de résolution de problème.
<i>De type pluraliste</i>	☒ Emprunts à plusieurs approches

⁸ Adapté d'une formation offerte à la CECM par Martin, L. (1996)

10. Le style de gestion de la direction

« Le style de gestion, cette dimension touche particulièrement la motivation des enseignants et la qualité de leurs relations avec la direction d'école [...] La motivation du personnel s'accroît dans l'entourage d'une direction plus « soutenance » que « contrôlante ». Une bonne direction accorde de la valeur à l'opinion du personnel ; elle présente clairement ses attentes et distribue judicieusement les responsabilités. Les directions doivent soutenir et guider leur personnel plutôt que de le juger. La gestion d'école devrait avoir un impact important sur le climat relationnel (entre les enseignants et la direction et les enseignants entre eux), le climat éducatif et le climat d'appartenance »

(Janosz et al., 1998)

Toujours selon Janosz et al. (op. cit.), les **défis** des directions d'école, en regard de leur gestion, sont les suivants :

- ☒ exercer un leadership pédagogique
- ☒ faire appel aux compétences et aux talents de l'équipe-école
- ☒ s'allier le dynamisme et la coopération de l'ensemble du personnel
- ☒ donner les opportunités d'explorer de nouvelles pratiques pédagogiques
- ☒ assumer un rôle institutionnel de développement et de mise en œuvre du projet éducatif
- ☒ faire circuler l'information
- ☒ adopter un style de gestion participative.

11. La communication avec les parents

« Les pratiques efficaces impliquent une bonne communication entre l'école et les parents sur les meilleures façons d'aider leurs enfants dans leurs études. Plus les parents s'impliquent dans l'école, plus les élèves sentent l'importance sociale qu'elle revêt. Ceci devrait en retour, favoriser l'établissement d'un bon climat éducatif et de bonnes relations avec les adultes de l'école. »

(Janosz et al., 1998)

Il existe quelques types de participation des parents qui contribuent favorablement au climat de l'école dont les suivants :

- ☒ collaboration aux activités de l'école
- ☒ implication au sein du conseil d'établissement
- ☒ accompagnement de son enfant dans son parcours scolaire

À l'égard de la participation des parents à l'école, Sansfaçon (1997) énonce les principes suivants :

Faire de la communication entre l'école et la famille un processus continu, empreint d'une véritable collaboration, en utilisant tous les moyens disponibles :

- ☒ Appels téléphoniques
- ☒ Notes dans l'agenda
- ☒ Rencontre
- ☒ Autres moyens pertinents

Privilégier les stratégies suivantes lors des rencontres avec les parents :

- ☒ Rester calme
- ☒ Employer un langage précis, descriptif, parler des faits, du comportement proprement dit,
- ☒ Éviter de porter des jugements de valeurs (ex. il est paresseux...) et demeurer centré sur le comportement
- ☒ Exprimer clairement ses attentes
- ☒ Reconnaître les côtés positifs de l'élève et l'expertise des parents
- ☒ Être empathique
- ☒ Mettre à profit leurs compétences parentales
- ☒ Terminer l'intervention sur une note positive
- ☒ Prévoir un suivi

Phase 2 : l'activation (interventions axées sur la résolution)

Tableau 8

Synthèse de la phase 2 : l'activation

Description	Manifestations	Interventions
La phase d'activation se caractérise par des manifestations subtiles. Il ne s'agit pas encore de changements manifestes. Généralement, il y a un élément déclencheur ou perturbateur qui rend l'élève plus vulnérable : ☑ Une transition mal vécue ☑ Un changement de routine ☑ Une provocation ou une frustration ☑ Une difficulté à gérer un conflit (familial, scolaire, personnel) ☑ Un problème de santé (sommeil, drogues, alimentation) ☑ L'association à des pairs déviants ☑ Les pressions sociales ou scolaires ☑ Les erreurs commises ou les corrections reçues	☑ Un soupir ☑ Un ton de voix inhabituel ☑ Un teint plus pâle ou plus foncé ☑ Une augmentation de la tension musculaire ☑ Une modification du regard	Stratégies basées sur la résolution de problèmes ☑ Mettre en place des mécanismes d'accueil afin de déceler ces subtiles manifestations ☑ Être présent pendant les moments de transition ☑ Adopter une attitude d'ouverture et de sensibilité ☑ Effectuer une évaluation rapide du groupe ☑ Rechercher des solutions aux conflits ☑ Travailler conjointement avec les autres ressources du milieu au besoin (partager les informations pertinentes : titulaires, service de garde, professionnels ou autre)

1. *La phase d'activation... centrée sur la résolution*

L'activation représente un climat propice pour corriger le tir, réaffirmer clairement les attentes et les procédures établies avec le groupe-classe. À cette étape, l'élève et le groupe d'élèves sont encore disponibles aux interventions. Cependant, une perturbation apparaît chez l'élève, causée par un élément déclencheur tel qu'une transition mal vécue, un changement de routine, une provocation ou une frustration, une difficulté à gérer un conflit (familial, scolaire, personnel), un problème de santé (sommeil, drogues, alimentation ou autre), l'association à des pairs déviants, des pressions sociales ou scolaires, des erreurs commises ou encore des corrections reçues. Cet élément déclencheur fragilise l'individu. Cette fragilisation peut s'observer par certains indices tels qu'un soupir, un ton de voix inhabituel, un teint plus pâle ou plus foncé, une augmentation de la tension musculaire ou une modification du regard. Pour revenir à son état initial, l'élève doit traverser les différentes étapes de la résolution du conflit de manière à répondre à son besoin.

Lors de la phase d'activation, il sera donc important de centrer les interventions sur les besoins de l'individu liés à la cause de son déséquilibre. Dans un premier temps, il importe d'adopter une attitude d'ouverture permettant de dépister rapidement les élèves qui pourraient manifester un déséquilibre. Par l'observation des indices mentionnés plus haut, il est possible d'amorcer une première intervention pour refléter à l'élève son état de déséquilibre.

Il apparaît également important de bien planifier les différents moments de transition où la fragilisation de l'élève est plus facilement observable. La majorité des moments de transition vécus par un groupe d'élèves sont prévisibles et peuvent être planifiés. Ces moments de transition sont, entre autres choses, la rentrée du matin et de l'après-midi, le départ et le retour des récréations, le retour de la fin de semaine ou d'un congé, le changement d'une activité ou le remplacement d'un enseignant.

Durant ces moments, l'établissement d'une routine où les élèves peuvent s'adonner à une activité de lecture, de dessin ou de recherche individuelle permet, d'une part, aux élèves de

se rendre disponible à la prochaine activité d'apprentissage et, d'autre part, à l'enseignant d'observer le climat de son groupe.

Également, il importe d'aider les élèves à entrer dans un processus de résolution le plus rapidement possible en gardant en tête que leur déséquilibre actuel les rend plus vulnérables à la perturbation et pourrait devenir beaucoup plus important. Qu'il s'agisse d'une intervention individuelle ou de groupe, la détermination d'un moment pour permettre aux élèves impliqués de régler la source de leur déséquilibre est la première action à poser. Dans certaines circonstances, il apparaît impossible de prendre quelques minutes pour entreprendre une démarche de résolution de problème sur le champ. Un temps pour discuter de la situation doit donc être prévu avec les enfants impliqués. Le moment venu, les différentes étapes de résolution d'un problème, telles que nous les présentons à la figure 5, peuvent être appliquées. Mentionnée à l'étape 7 de la figure 5, la technique VASI (Bélair, 2000) est une technique efficace pour questionner l'élève sur les résultats obtenus après l'application de la solution retenue et lui refléter si ses actions sont en concordance avec ses besoins. De plus, les stratégies que les élèves utilisent lors de cette phase seront déterminantes pour la réponse des autres en regard de leurs besoins. Il apparaît donc essentiel que l'élève utilise des techniques efficaces et non-violentes pour exprimer ses besoins et réclamer de la réciprocité aux autres.

*Reconnaissons tout de même que les manifestations à ce stade
sont subtiles et diffuses et qu'elles réclament une grande sensibilité de l'adulte.
Si bien des « crises en devenir » peuvent être évitées dès l'activation,
malheureusement, les manifestations de ce stade passent souvent inaperçues...
Et c'est bien normal dans la gestion quotidienne d'une classe.*

L'intervention lors de cette phase sera efficace si l'élève a été, au préalable, sensibilisé et entraîné à une technique non violente pour communiquer ses préoccupations. Cet entraînement doit passer par l'apprentissage des quatre composantes de la communication non violente, soit l'observation, le sentiment, le besoin et la demande. Dans un premier temps, il s'agit d'amener l'élève à être capable de dire ce qui s'est réellement passé dans

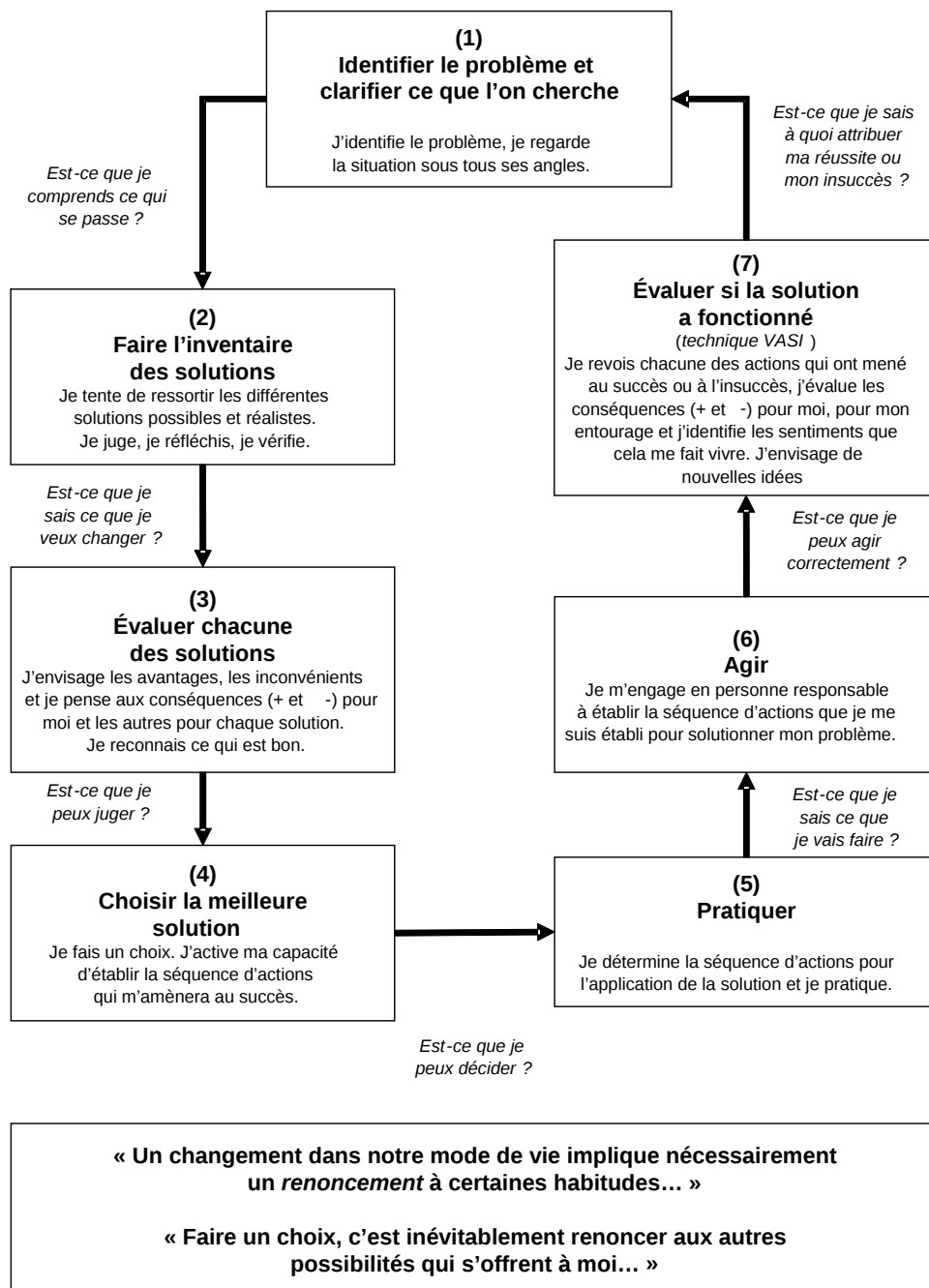


Figure 5
Processus de résolution de problème
(adapté de Potvin, 1992)

une situation donnée sans y mêler de jugement ou d'interprétation (qu'est-ce que tu as vu ou entendu qui a affecté ton bien-être?). Ensuite, il s'agit d'amener l'élève à reconnaître les sentiments qu'il vit lors d'une situation donnée pour l'amener à identifier le ou les besoins à l'origine de ses sentiments. L'élève peut finalement formuler une demande pour lui permettre de répondre à son ou ses besoins. La formulation de sa demande ne devrait pas être univoque et devrait pouvoir s'ajuster de manière à être juste, équitable et satisfaisante pour l'ensemble des parties impliquées (Rosenberg, 1999). Enfin, l'élève peut réutiliser, dans le réel, les habiletés qu'il aura développées lors de mises en situation ou de pratiques guidées en classe et ainsi, communiquer clairement son ou ses besoins.

Une autre dimension importante est l'attitude que l'adulte adopte lors de cette phase. Le respect du rythme de l'élève ainsi que la place à l'exploration de solutions significantes pour l'élève s'avèrent des stratégies essentielles à l'établissement d'un climat d'échange positif lorsque l'élève est en activation.

Phase 3 : l'agitation (interventions pour calmer l'élève)

Tableau 9
Synthèse de la phase 3 : l'agitation

Description	Manifestations	Interventions
Accroissement ou diminution de l'activité motrice	L'accroissement : ☑ Agitation du regard ☑ Réponses brèves et peu explicites ☑ Agitation des mains ☑ Entrée et sortie du groupe ☑ Faible centration sur la tâche La diminution : ☑ Être dans la lune ☑ Peu d'intonation dans la voix ☑ Mains contenues (ou dans les poches) ☑ Retrait du groupe	Stratégies pour calmer l'élève : ☑ Reconnaître le problème ☑ Offrir une écoute empathique ☑ Utiliser la méthode « 1-2-3 Magique » (pour les élèves de 2 à 12 ans) ☑ Se tenir à proximité ☑ Structurer l'élève en modifiant l'organisation du travail (temps, tâche, responsabilités) ☑ Utiliser la « loi de la moindre intervention » Deux défis FONDAMENTAUX à considérer : ☑ Le respect de l'équité pour les autres élèves de la classe ☑ Le maintien de l'exigence (faute de quoi on pourrait renforcer l'adoption du comportement perturbateur par l'élève pour éviter une tâche)

1. La phase d'agitation... respirons profondément

Lorsqu'un élève n'a pu obtenir une réponse satisfaisante à ses besoins exprimés durant la phase d'activation ou encore qu'un élément supplémentaire de perturbation augmente son déséquilibre, il peut passer à la phase 3 du cycle du passage à l'acte, soit **l'agitation**. Durant cette phase, il y aura accroissement ou diminution de l'activité motrice. L'accroissement de l'activité motrice peut s'observer par l'agitation du regard et des mains, des réponses brèves et peu explicites, des déplacements inutiles ainsi qu'une faible concentration sur la tâche. La diminution motrice peut s'observer par un état lunatique, une intonation vocale basse ou une attitude de retrait.

Durant cette phase, le défi est d'amener l'élève à considérer son besoin le plus urgent avant de vouloir combler ses autres besoins. Son agitation intérieure et extérieure constitue le premier élément sur lequel l'élève doit agir. Ainsi, son premier besoin consiste à se trouver un espace pour se calmer et diminuer son état de déséquilibre. Ce n'est qu'une fois ce besoin comblé que l'élève pourra régler les éléments qui ont aggravé sa perturbation.

Pour soutenir un élève en état d'agitation, il importe d'axer les stratégies d'intervention sur son besoin de se calmer. Pour certains élèves, le sentiment d'être écouté et compris, par l'adulte ou par un pair, va leur permettre de retrouver le calme et d'être disponibles pour trouver une solution à leur problème. Ainsi, l'écoute empathique devient une stratégie essentielle lors de la phase d'agitation. Dans certains cas, une intervention plus directive s'impose. C'est le cas notamment pour les élèves qui éprouvent des difficultés à identifier leurs besoins et à y répondre de façon appropriée. Pour ces élèves, deux méthodes d'intervention seront abordées : la loi de la moindre intervention ainsi que le retrait.

*« Entre ce que je pense,
ce que je veux dire,
ce que je crois,
ce que je dis,
ce que vous voulez entendre,
ce que vous entendez,
ce que vous croyez comprendre,
ce que vous comprenez... »*

***Il y a au moins 9 possibilités
de ne pas s'entendre...**
Cela mérite sûrement qu'on s'arrête
Pour vérifier
Si le message est passé... ! »*

(Sylviane HERPIN)

2. *Les stratégies à utiliser durant la phase d'agitation*

2.1 *L'écoute*

La première stratégie à privilégier durant la phase d'agitation est certainement l'écoute. Or, la qualité de l'écoute de l'intervenant sera déterminante sur le sentiment de l'enfant d'être réellement compris. Avant d'aborder les techniques pour exercer une écoute réelle, cinq types de pseudo écoute seront présentés. Ces types d'écoute font partie de la communication et sont régulièrement utilisés par tout le monde, tant dans la vie personnelle que professionnelle, surtout lorsque l'on se sent envahi, pressé par le temps ou encore dépassé par les événements. Il devient donc important dans un premier temps de se préoccuper de notre disponibilité à écouter réellement l'autre.

La pratique d'une écoute authentique est plus difficile qu'il n'y paraît. En fait, l'intention d'écoute doit être manifeste et non feinte ou orientée vers des intentions ou des interventions préconçues; à cet égard, Covey (1999) souligne cinq types de pseudo écoute :

- 1) *Perdu dans l'espace* : Le récepteur n'écoute pas son interlocuteur, il est absorbé par ses propres pensées.
- 2) *L'écoute simulée* : Ici encore le récepteur n'écoute pas vraiment son interlocuteur, mais il ponctue la conversation de « Ah oui », « Vraiment ? », « c'est pas possible ! », etc.
- 3) *L'écoute sélective* : Le récepteur s'attarde uniquement aux bouts de conversation qui l'intéressent (ou qui font son affaire).
- 4) *L'écoute superficielle* : On écoute les mots de l'autre, mais seulement au premier degré, on ne s'intéresse pas au sous-texte, à ce que l'autre veut vraiment dire.
- 5) *L'écoute égocentrique* : Il s'agit d'une écoute centrée sur nous-mêmes, le genre de réplique courante dans ce genre d'écoute : « Oui, oui, je sais exactement comment tu te sens ! » alors que l'autre n'a pas encore exprimé comment il se sentait.

Ces cinq formes de pseudo écoute aboutissent généralement à des comportements qui sont perçus par l'interlocuteur comme :

- ☒ un jugement que l'on porte sur l'autre ;
- ☒ des conseils que l'on donne à l'autre au lieu de l'écouter ;
- ☒ des questions que l'on pose à l'autre pour lui soutirer les vers du nez .

*L'écoute empathique est la seule écoute qui
permet à l'interlocuteur de se sentir compris*

Une écoute authentique ou empathique se distingue plutôt par les caractéristiques suivantes :

- 1) L'écoute empathique est celle qui se fait avec les yeux, le cœur et les oreilles. En effet, moins de 10% d'une communication passe par les mots utilisés. Le reste est affaire de langage corporel (autour de 50%), de ton et de nuances (autour de 40%).

L'exemple suivant (Covey, 1999) illustre comment l'intonation peut donner tout le sens à une phrase et par le fait même influencer la réaction de l'élève (les caractères gras illustrent sur quel mot la personne qui parle met l'emphase):

***Je** n'ai jamais dit que tu avais un problème d'attitude ;*

*Je n'ai jamais dit que **tu** avais un problème d'attitude ;*

*Je n'ai jamais dit que tu avais un problème d'**attitude** ;*

Je n'ai jamais dit que tu avais un problème d'attitude ! ! !

Je n'ai jamais dit que tu avais un problème d'attitude...

- 2) L'écoute empathique demande au récepteur d'être capable de se mettre dans la peau de l'autre. L'idée est de voir et de ressentir le monde à travers la perception de l'autre; ce qui n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît à première vue.

L'empathie et l'acceptation inconditionnelle sont en effet les principales caractéristiques d'un comportement d'écoute active. L'empathie correspond aux efforts déployés par l'intervenant pour comprendre le discours de l'élève tel qu'il appréhende sa réalité. Elle est, en somme, la capacité de l'interlocuteur de comprendre ce que l'autre éprouve, en tenant compte des spécificités de son langage, de son environnement et de sa compréhension du monde. Par ailleurs, l'acceptation inconditionnelle est une démonstration de respect que doit porter l'intervenant envers l'élève et ce qu'il dit. L'intervenant démontre à travers ce

comportement son entière disponibilité face à l'élève, non seulement en l'acceptant tel qu'il est, mais également en affichant un intérêt manifeste envers ses paroles.

- 3) L'écoute empathique utilise la technique du miroir ou de la reformulation. Un miroir reflète : il ne juge pas, il ne condamne pas. La technique du miroir consiste à dire dans nos propres mots ce que l'autre dit et ressent. Il ne faut surtout pas confondre le miroir avec la répétition, où le récepteur répète textuellement (tel un perroquet) ce que l'émetteur vient tout juste de dire.

L'écoute empathique de l'intervenant se traduit donc en comportements spécifiques. Par l'écoute empathique, l'élève peut clarifier, préciser ou enrichir la perception de l'intervenant. Cette technique prend plusieurs formes (Chauchat, 1985) selon le contexte de l'intervention, telles les suivantes :

Écho : répétition par l'intervenant d'un mot accentué par l'élève; souvent utilisé avec une intonation interrogative

Élève :	<i>J'hais ça quand on fait des maths!</i>
Intervenant :	<i>T'hais ça...</i>

Reflet : reprise d'une phrase qui semble importante dans son discours

Élève :	<i>Je suis écoeuré! Je veux qu'elle me laisse tranquille!</i>
Intervenant :	<i>Tu aimerais qu'on te laisse en paix...</i>

Appui : manifestation d'intérêt et d'écoute; souvent utilisé lorsque l'élève fait une pause naturelle

Élève :	<i>J'ai eu l'air fou et elle [l'intervenante] a rien fait pour m'aider!</i>
Intervenant :	<i>Mmh mmh (aucune connotation...)</i>

Inversion : reprise d'une phrase dans sa forme inverse (de négative à positive ou de positive à négative)

Élève :	<i>Dans ces temps-là, je voudrais que personne ne m'achale!</i>
Intervenant :	<i>Dans ces temps-là, tu voudrais qu'on te laisse tranquille...</i>

Demande de clarification : Question posée à l'élève afin de lui permettre de préciser sa pensée ou sa perception de la situation

<i>Élève :</i>	<i>Toute la classe a ri de moi!</i>
<i>Intervenant :</i>	<i>Qui a ri de toi?</i>

Retour d'interrogation : reformulation d'une question posée par l'élève afin de le laisser apporter sa propre réponse

<i>Élève :</i>	<i>Je lui ai demandé, pourtant! Pourquoi il ne m'a pas répondu?</i>
<i>Intervenant :</i>	<i>Selon toi, pourquoi il ne t'a pas répondu?</i>

Déduction Synthèse des propos tenus par l'élève et soumise à son approbation

<i>Élève :</i>	<i>J'aurais voulu lui répondre, mais j'étais trop fâché!</i>
<i>Intervenant :</i>	<i>Si j'ai bien compris, tu n'étais plus capable de lui répondre calmement.</i>

Si ces techniques paraissent simples, la maîtrise de leur utilisation en contexte demande de la pratique, une bonne maîtrise de ses propres émotions et une certaine expertise en relation d'aide. Il est souvent utile de les pratiquer dans un contexte plus neutre, par exemple en donnant des explications individuelles ou dans des discussions informelles avec les élèves.

2.2 Le retrait

Le retrait constitue un outil disciplinaire très efficace pour arrêter un enfant ayant recours à une attitude réfractaire. Il s'agit d'une intervention qu'il ne faut pas confondre avec l'**expulsion**. L'objectif du retrait devrait être de briser le cycle d'interactions négatives dans lequel l'élève et l'enseignant peuvent se retrouver. Le retrait consiste en l'envoi systématique d'un enfant dans un endroit neutre **pendant une brève période** (l'utilisation d'une minuterie pourrait être utile). À cette phase, le retrait vise essentiellement à aider l'élève à retrouver son calme, il s'agit d'une action positive, exempte de manifestations d'hostilités ou d'impatience à l'endroit de l'enfant.

Pourquoi recourir à une telle méthode ?

Le retrait, lorsqu'il est appliqué à bon escient, constitue la technique la plus efficace pour diminuer les attitudes d'opposition et revenir avec de meilleures dispositions.

La technique du retrait comporte trois phases :

- 1) La sensibilisation (phase durant laquelle l'enseignant juge que le comportement de l'élève est inacceptable);
- 2) L'action (phase durant laquelle l'enseignant demande à l'élève de se retirer);
- 3) Le retrait (phase durant laquelle l'enfant se retire).

Il est inutile de prolonger le retrait à plus d'**une minute par année de vie de l'enfant**. Durant ce temps, l'enfant porte souvent son attention sur autre chose que son attitude inadéquate, par exemple ce qu'il va faire après la fin des classes. Une prolongation de ce temps aura donc pour effet d'augmenter la frustration et la résistance de l'enfant au retrait. Il importe donc que le retrait soit court et appliqué dès l'apparition d'une attitude inacceptable. L'utilisation par l'adulte d'un minuteur peut donc s'avérer utile afin de ne pas prolonger indûment cette période. Le retrait intensif, tel que proposé dans le programme « 1-2-3 Magique » pour les enfants de deux à douze ans (Phelan, 1995), est particulièrement efficace pour rompre le cycle de l'évitement (l'élève ne veut pas faire face au problème) et de l'escalade (l'adulte a de plus en plus de difficultés à vivre avec le comportement inadéquat de l'élève). Mais déjà à ce stade, on voit clairement apparaître les premiers signes de l'accélération, dont nous discuterons au prochain chapitre.

Selon Phelan, avant de mettre en œuvre un programme de retrait intensif tel que « 1-2-3 Magique », il est important de respecter les balises suivantes :

- ☒ Avant d'imposer un temps de retrait à un enfant, il peut être bénéfique de permettre à l'enfant de corriger son comportement au préalable. Pour ce faire, l'enseignant compte jusqu'à trois (ex. « Ludovic, ça fait 1... ça fait 2...ça fait 3). Si l'enfant corrige son comportement, on recommence à compter à partir de 1 la fois suivante.
- ☒ Le comptage se fait sans dire quoi que ce soit à l'enfant. Ainsi, aucune explication ne lui est donnée concernant son comportement inadéquat. Les explications sont un élément anxiogène pour l'enfant et l'incitent souvent à la contestation ou à l'escalade.
- ☒ L'enseignant doit demeurer calme lors du retrait de l'enfant. Plus l'enseignant est impassible, plus l'enfant réagira positivement et réalisera des apprentissages.

- ☑ Durant son retrait, l'enfant peut lire ou dessiner (si cela l'aide à demeurer calme). Un minuteur, au service exclusif de l'intervenant, peut être utilisé pour indiquer à l'élève le temps de son retrait.
- ☑ Si l'enfant veut discuter de son retrait, l'enseignant lui fixe un rendez-vous à un moment qui lui convient. Il importe d'éviter cette discussion immédiatement après le retrait. L'échange pourrait redémarrer le cycle conflictuel entre l'élève et l'adulte.

Il importe d'utiliser une méthode telle qu'« 1-2-3 magique » qu'avec les enfants qui ont des problèmes de comportement. Il est également nécessaire d'informer les parents avant le début de l'intervention; ils peuvent ainsi appliquer la méthode à la maison. En fait, plus l'enfant sera confronté intensément à cette méthode, plus il aura d'opportunités de réaliser des apprentissages.

Lorsque les parents auront été sensibilisés à cette méthode, un contrat verbal est établi avec l'enfant pour la mise en place de l'intervention. Cela peut être fait de la façon suivante :

« Ludovic, tu as souvent recours à des comportements qui dérangent lors de mon enseignement. Ce n'est pas agréable pour moi de gérer ces comportements. Tes comportements sont également mal perçus de la part de tes camarades de la classe, ce qui t'empêche de te faire des amis. Alors, je te propose le contrat suivant : À chaque fois que tu auras un comportement dérangeant, je compterai jusqu'à trois pour te permettre de t'ajuster. Une fois les trois secondes écoulées, si tu n'es toujours pas parvenu à changer ton comportement, je te demanderai de te retirer dans un endroit déterminé. Après ta période de retrait, je te demanderai de réintégrer le groupe et d'avoir le comportement recherché ».

2.3 *Autres méthodes d'intervention en situation d'agitation*

D'autres pistes peuvent être suggérées qui permettent une prise en charge efficace de l'élève en situation d'agitation. Par exemple, la loi de la moindre intervention (Cummings, 2000) constitue une technique qui permet à l'intervenant de gérer les problèmes mineurs de comportement en :

- ☑ *Prenant le moins de temps possible*
- ☑ *Nécessitant le moins d'effort possible*

- ☑ *Favorisant le moins d'émotions négatives*
- ☑ *Créant le moins de perturbations dans l'environnement éducatif.*

L'utilisation de ce modèle d'intervention permet de :

- ☑ *maintenir un climat positif au sein de la classe*
- ☑ *maximiser le temps dévolu à l'enseignement*
- ☑ *maintenir les élèves centrés sur la tâche*
- ☑ *offrir un modèle positif et éviter d'associer les émotions négatives avec la classe, l'enseignant ou l'école.*

Le recours à la technique exige toutefois d' « avoir les yeux tout le tour de la tête » pour...

- ☑ *Balayer continuellement la classe du regard*
- ☑ *Identifier les premières manifestations de dérangement*
- ☑ *Décider d'intervenir ou non.*

Il faut également respecter ces quelques règles de base :

- ☑ *Assurer la dignité de l'élève*
- ☑ *Intervenir pour amener un changement comportemental durable*
- ☑ *Garder son calme*
- ☑ *Utiliser la punition en dernier ressort.*

Voici donc quelques exemples d'interventions mineures suggérées par Cummings. Ces interventions doivent être construites en peu de mots et elles ne devraient posséder qu'une seule consigne claire pour l'élève.

- ☑ *Ignorer intentionnellement / Porter une attention particulière*
- ☑ *Établir un contact visuel / Regarder de façon explicite*
- ☑ *S'approcher de l'élève tout en poursuivant ses activités régulières*
- ☑ *Faire une pause inattendue et prolongée (si nécessaire)*
- ☑ *Toucher l'élève / poser un geste particulier à son égard*
- ☑ *Interpeller l'élève par son nom / Lui poser une question*
- ☑ *Rappeler le renforçateur qui viendra*
- ☑ *Enlever délicatement l'élément perturbateur (livre, casquette, crayon, etc.)*
- ☑ *Décontaminer par l'humour.*

Redl et Wineman (1964) suggèrent d'autres avenues d'intervention en contexte d'agitation qui sont toujours d'actualité. Les interventions qui suivent sont toutefois d'autant plus efficaces qu'elles sont utilisées lorsqu'un lien significatif existe entre l'intervenant et

l'enfant, lorsque l'intervenant se sent à l'aise d'utiliser la technique, lorsque ce dernier est en contrôle de ses émotions et en l'absence d'une confrontation ou d'un conflit ouvert.

☒ *L'ignorance intentionnelle*

L'enseignant ignore volontairement les comportements inadéquats de l'élève (comportements pour acquérir des gains secondaires, de l'attention individuelle exagérée ou tout autre forme de manipulation). Tant que le comportement reste tolérable, cette technique est à privilégier.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ l'élève peut cesser de lui-même certains comportements ;	☒ l'élève suscite le rejet des pairs ;
☒ l'élève cherche à attirer l'attention ou à provoquer l'enseignant ;	☒ le comportement risque d'avoir un effet de contagion chez les pairs ;
☒ les autres élèves du groupe pensent « Ah! Tu n'as pas eu le prof! ».	☒ les autres élèves interprètent ainsi la situation « Ce prof-là, il ne fait jamais rien, il laisse tout faire! ».

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

L'élève a besoin de marques d'intérêt, d'encouragement de la part de l'enseignant. L'élève se reprendra de lui-même si l'enseignant lui pose des questions, l'aide à trouver des moyens en s'intéressant à ce qu'il fait. Les élèves plus jeunes sont les plus sensibles à cette technique.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ l'élève est sur le point de se désintéresser, de paniquer ou de déranger pendant une tâche donnée ;	☒ l'élève est méfiant et se survalorise ;
☒ l'élève a une faible estime de lui et il a besoin d'encouragement.	☒ l'élève recherche l'attention de l'enseignant d'une façon négative.

☒ *L'injection d'affection*

Les élèves en difficulté de comportement peuvent avoir de la difficulté à admettre qu'ils éprouvent un besoin d'amour. Parfois l'élève essaie seulement d'intéresser l'adulte mais, à d'autres moments, c'est un prétexte pour chercher des marques d'affection supplémentaires. Les jeunes enfants sont les plus sensibles à cette technique. Ils diront souvent « Regarde-moi » et c'est sécurisant lorsque l'adulte est impliqué. L'élève fragile a davantage besoin de l'adulte et cela demande une continuelle animation.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ l'élève est capable de recevoir de l'affection ;	☒ l'élève est dépendant et surprotégé ;
☒ l'élève devient facilement anxieux ;	☒ l'élève est séducteur.
☒ l'élève a un lien avec l'adulte.	

☒ *L'intervention par un signe quelconque*

Ce moyen est une forme de prévention. Lorsque l'élève n'est pas capable de s'arrêter ou de juger ce qu'il fait, il suffit d'attirer son attention par un geste quelconque qui lui indique clairement notre désapprobation. Cette intervention a un meilleur taux de succès lorsque l'enseignant s'est entendu à l'avance avec l'élève sur un « code » précis.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ c'est le début d'un comportement inapproprié ;	☒ l'élève a atteint un niveau d'excitation trop élevé ;
☒ l'intervenant a une bonne relation avec l'élève faisant en sorte qu'il ne se sente pas menacé.	☒ la relation maître/élève est envenimée ; ce sera alors une stimulation négative pour l'élève.

☒ *La restructuration*

C'est une technique permettant d'éviter des difficultés (comme punir, s'impatiser...). Il s'agit de délaissier une activité qui ne convient plus au groupe et de la remplacer par une autre qui répond mieux aux besoins des élèves.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ l'enseignant ressent la fébrilité de son groupe ;	☒ l'adulte devient évasif ou cherche des moyens de diversion pour éviter des problèmes qu'il devrait aborder.
☒ l'enseignant veut éviter les punitions, les menaces ;	
☒ le groupe n'a pas atteint le seuil critique de la désorganisation.	

☒ *Restriction de l'espace / limitation dans l'usage du matériel*

Parfois il peut être approprié d'interdire l'accès à certains lieux ou de retirer des objets pour éviter des situations dangereuses. Il ne s'agit pas d'intervenir pour nous éviter des ennuis mais plutôt pour assurer la sécurité de tous.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ l'élève risque d'être rejeté par les autres;	☒ l'élève considère l'intervention comme une preuve que l'adulte ne l'aime pas découlant du fait que le bien-fondé de cette intervention ne lui a pas été expliqué.
☒ l'élève a la certitude que l'adulte ne s'appropriera pas son matériel ;	
☒ l'élève risque de blesser les autres.	

☒ *La proximité et le contrôle par le toucher*

Les états d'excitation ou d'anxiété peuvent être apaisés par la seule proximité de l'adulte. La proximité physique aide l'élève à garder son contrôle. Pour certains élèves, la proximité physique n'est pas suffisante et ils ont besoin d'un contact physique. Le geste est perçu comme sécurisant, soutenant et protecteur surtout pour des enfants qui ont peu de résistance

à la tentation. (Il est avantageux de se déplacer en classe de façon à voir ce qui se passe, à pouvoir contrôler et encourager les efforts avec des gestes simples ou des paroles).

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ l'élève est excité ou manifeste des comportements agressifs ;	☒ la relation est trop chargée d'agressivité ou de sensualité ;
☒ l'élève a besoin d'être soutenu face à la nouveauté ou face à une frustration possible.	☒ l'élève a été abusé physiquement.

☒ *La décontamination par l'humour*

Cette technique utilisée dans certaines conditions peut freiner de façon très efficace et sans complications secondaires des comportements inadéquats. L'enseignant évite l'affrontement et se place en sécurité devant les impulsions agressives de l'élève. Cette technique permet à l'élève de ménager son amour-propre en lui permettant de sauver la face. Il peut en éprouver un grand soulagement. Cette technique peut aussi agir par diversion. Il faudra cependant distinguer très nettement l'humour du sarcasme, lequel est à **proscrire** absolument.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ l'élève est à la recherche d'attention, il en reçoit alors beaucoup.	☒ l'élève est susceptible ;
	☒ l'élève a un rôle de victime ;
	☒ l'élève est rejeté par le groupe.

☒ *Le regroupement*

Changer la disposition du local, donner un espace à chacun en ayant bien soin de prévoir qui on place à côté de qui, afin d'éviter certaines interactions entre les élèves. Changer de place les élèves qui ne fonctionnent pas ensemble ou qui risquent de perturber le groupe s'ils décident de se liguer contre lui.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ nous voulons éviter ou interrompre des contagions.	☒ le taux d'anxiété ressenti par l'élève sera plus dérangeant que le comportement qu'il avait.

☒ *L'aide opportune*

Certains élèves réagissent agressivement ou anxieusement lorsqu'ils se heurtent à une difficulté en essayant d'atteindre un but. L'enseignant est vigilant et apporte à l'élève l'aide dont il a besoin avant que celui-ci se décourage et tombe dans un excès, tel que déchirer sa feuille, sortir de la pièce, refuser de poursuivre l'activité ou dénigrer celle-ci.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ l'élève vit des échecs répétés ;	☒ l'élève est dépendant ou passif ;
☒ l'élève est près de se désorganiser.	☒ l'élève considère l'aide de l'enseignant comme la preuve de son incapacité.

☒ *L'interprétation comme intervention*

Il s'agit d'aider l'élève à comprendre une situation qu'il a mal interprétée ou de l'amener à découvrir ses propres motivations.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ l'élève a mal interprété une situation ;	☒ l'élève est trop en colère.
☒ l'élève accepte l'aide de l'enseignant et qu'il y a une bonne relation.	

☒ *L'appel direct*

C'est une intervention verbale faisant appel à une règle comprise et connue de l'élève. C'est un moyen pour stopper ou provoquer l'apparition d'un comportement.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ le comportement risque d'avoir un effet de contagion chez les pairs ;	☒ la réalité ou les valeurs auxquelles on réfère ne signifient rien pour l'élève.
☒ l'élève peut référer à une expérience positive vécue dans une telle situation.	

☒ *Permission formelle*

L'adulte adopte une attitude permissive face à une exigence de travail ou comportementale précise qui peut soit : a) encourager l'élève afin qu'il ne soit pas paralysé par la crainte de l'échec ou b) contrecarrer un comportement destiné à irriter l'adulte.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ la motivation de l'élève a besoin d'être soutenue ;	☒ les limites de ce qui peut être accepté sont dépassées;
☒ l'intervenant veut réduire l'attrait du « fruit défendu ».	☒ lorsque les élèves considèrent notre action comme une marque de faiblesse ou de désintérêt.

☒ *Interdiction formelle*

Il s'agit de dire « non » d'une manière exempte de toute hostilité ou de colère dans le ton de la voix, la posture ou la physionomie. Cette façon de faire démontre clairement que toute discussion est inutile, la décision sera maintenue.

Elle est indiquée lorsque...	Elle est contre-indiquée lorsque...
☒ un arrêt s'impose (son utilisation devrait être exceptionnelle).	☒ l'état d'excitation de l'élève est trop grand.

Phase 4 : l'accélération (interventions pour resituer les limites)

Tableau 10

Synthèse de la phase 4 : l'accélération

Description	Manifestations	Interventions
Intensification d'un sentiment d'insatisfaction ou d'insécurité. Difficulté ou impuissance à solutionner un problème. L'élève recherche ici la confrontation. Il passe de l'attitude à l'action...	☒ Comportement décentré de la tâche ☒ Évitement et échappatoire ☒ Obéissance suivie d'un comportement inapproprié (« l'élève met les limites de l'adulte à l'épreuve ») ☒ Provocation ☒ Argumentation ☒ Désobéissance, refus ☒ Menace ☒ Intimidation ☒ Recherche d'alliés ☒ Cris	☒ Être calme ☒ Être directif ☒ Être sensible à l'espace personnel de l'élève ☒ Établir des limites claires, simples et concises ☒ Renforcer les comportements positifs dès qu'ils se manifestent ☒ Utiliser un langage proactif ☒ Utiliser la technique du choix

1. La phase d'accélération... une dure épreuve pour les limites

La phase d'accélération succède à la phase d'agitation par une intensification du sentiment d'insatisfaction et par l'apparition chez l'élève d'un comportement de confrontation. Durant cette phase, l'élève cherche souvent à repousser les limites individuelles ou contextuelles qui lui sont normalement imposées. Pour ce faire, il adoptera des comportements d'argumentation, de provocation, de désobéissance, de refus, de menace, voire même d'intimidation. Il pourra chercher des alliés pour consolider son pouvoir sur le sujet de sa confrontation.

L'atteinte de ce niveau de perturbation chez l'élève constitue certainement un défi important pour l'adulte. L'adulte a ici besoin de connaître ses attentes et de maîtriser les moyens dont il dispose pour les faire respecter. Durant cette phase, en plus d'adopter une attitude calme, confiante et directive, l'adulte doit être conscient de l'impact de son langage non verbal sur la collaboration recherchée auprès de l'élève. Dès lors, l'adulte pourra intervenir en réaffirmant clairement ses attentes et ce, tout en étant conscient que le besoin prioritaire de l'élève, lors de cette phase, est de situer les limites définies par le milieu de même que celles qu'il s'impose à lui-même.

Dans la perspective où l'élève cherche à connaître jusqu'où il peut avoir du pouvoir, il importe de recourir à des stratégies où il devra lui même faire le choix de ses comportements en connaissant préalablement les conséquences associées. Ainsi, **l'utilisation d'une stratégie telle que la technique du choix (voir ci-dessous) donne à l'élève le pouvoir de choisir et redonne au milieu le pouvoir de réagir face à ce choix.**

2. La technique du choix

La technique du choix (Royer et Fortin, 1997) représente une excellente **alternative à la confrontation**. L'objectif fondamental poursuivi par le recours à la technique du choix, c'est l'évitement de la confrontation avec l'élève. Devant l'éventualité où l'élève n'obtempérera pas aux demandes de l'adulte, il faut réitérer la demande initiale et la faire suivre d'une conséquence moins négative, puis proposer à l'élève un autre choix possible suivi d'une conséquence plus négative, comme suit :

Consigne : (nom de l'élève), tu as deux choix qui s'offrent à toi :

ou tu... (*rappel de votre demande initiale*)

et... (*conséquence moins négative*)

ou bien tu... (*refléter le comportement inadéquat de l'élève*)

et... (*conséquence plus négative*)

Exemple de l'utilisation de la technique du choix

Mise en situation : Jonathan lance son cahier d'exercice de mathématique, il est arrogant et défie votre autorité : il affirme : « *c'est niaiseux cet exercice pis en plus j'comprends rien* ».

[L'enseignant s'approche de Jonathan, s'accroupit et s'adresse à lui à voix basse] :

Jonathan, tu as deux choix qui s'offrent à toi :

Ou on se remet ensemble à ton exercice de mathématique afin que je puisse t'aider

et on reparle de ton attitude actuelle au début de la récréation

ou bien tu décides d'abandonner tout de suite ton exercice

et tu devras le terminer pendant que tes amis iront à la récréation

Note :

Après une telle consigne, il faut laisser au moins 5 secondes à Jonathan pour répondre à la demande. Si Jonathan refuse d'obéir il faut nécessairement mettre à exécution la conséquence qu'il a choisie, sinon c'est toute la crédibilité de l'enseignant devant Jonathan et les autres enfants de la classe qui sera mise en doute.

Idéalement, la technique du choix devrait être utilisée dans un contexte d'intervention individuelle. De cette façon on évite que l'élève s'engage dans une lutte de pouvoir avec l'adulte devant ses pairs. Dans l'exemple que nous avons cité, si Jonathan se conforme, suite à l'utilisation de la technique du choix, l'intervention avec lui au début de la récréation devrait être brève afin qu'il puisse profiter le plus possible de ce moment

important de détente et de jeux avec ses amis. Cette intervention pourrait prendre la forme suivante : « *Jonathan, je me demandais pourquoi tu as abandonné ton travail de mathématique ce matin au lieu de me demander de l'aide ?* »

Tel que mentionné antérieurement, l'adulte se doit d'être calme et directif lors de cette phase pour intervenir face à l'élève. Or, il arrive que l'adulte se sente impuissant face à certains profils d'élèves ou certaines situations problématiques. Le soutien des collègues devient alors nécessaire pour, d'une part, que l'intervenant puisse reconnaître ses limites et, d'autre part, pour avoir accès à des stratégies lui permettant d'intervenir plus efficacement en fonction de ces limites. La technique du cercle d'entraide constitue une méthode pour partager collectivement le poids d'une intervention difficile (Gordon, Porter et Richler, 1992). Les objectifs de la technique sont de développer un esprit de collaboration et d'entraide au sein d'une équipe-école, dans le but d'actualiser les forces et les ressources du milieu, et de fournir aux enseignants et enseignantes une forme de soutien, de façon à ce qu'ils soient en mesure d'intégrer les élèves ayant des besoins particuliers. Différents rôles sont attribués aux participants de manière à faciliter l'animation. Le déroulement du cercle d'entraide s'effectue selon des étapes prédéterminées et minutées : soit la présentation du problème, l'inventaire des solutions et l'évaluation de la pertinence des solutions énumérées. L'animation de cette technique se déroule à l'intérieur de 30 minutes.

Aussi, dans des situations d'accélération il est fréquent de voir les intervenants adopter un langage réactif parce qu'il semble ne plus y avoir de solutions pour résoudre le problème (« *de toute façon, quoi que je fasse, ça ne donne plus rien* » ou encore « *j'ai tout essayé, il vivra avec les conséquences de ses gestes* »). Le langage réactif (Covey, 1999) est donc une réaction impulsive où l'on rejette la faute sur les autres. Cette réaction, toute humaine, n'est pas sans conséquence si l'on souhaite voir l'élève changer son comportement ou ses attitudes. L'utilisation du cercle d'entraide permet l'adoption d'un langage proactif où certaines solutions qui n'avaient pas été envisagées deviennent possibles. Le langage proactif est une réponse basée sur nos valeurs où les choix sont réfléchis et les conséquences qui s'y rattachent sont assumées. Cette façon d'agir donne un pouvoir à l'individu sur les événements qu'il vit. Il prend donc des initiatives pour que les choses

avancent, il envisage des solutions et des variantes à ses solutions et il agit dans le sens de ses solutions (Covey, 1999).

3. *Le langage non verbal*

Tel que mentionné antérieurement, une faible part de la communication (autour de 10%) passe par les mots utilisés. Le langage corporel (autour de 50%) ainsi que le ton et ses nuances (environ 40%) vont alors grandement influencer la compréhension du récepteur (Covey, 1999). Il apparaît donc important de se préoccuper de certains éléments du langage non verbal lors des interventions :

Des attentes réaffirmées :

On entre dans une lutte de pouvoir à chaque fois :

**Qu'on défend toujours sa crédibilité ;
Qu'on appuie sur le bouton panique ;
Qu'on fait des menaces ou qu'on lance des ultimatums ;
Qu'on revient sur l'histoire ancienne ;**

Et on risque de briser des liens significatifs...

Tiré de Royer (1997)

- ☑ **La proximité** (espace personnel) : Pour la majorité des individus, l'espace personnel se situe dans un rayon d'un mètre (environ 3 pieds). Empiéter sur l'espace personnel d'un individu lors d'une crise diminue les chances d'un intervenant d'apaiser la situation. Cela peut provoquer une escalade et conduire à l'agression.
- ☑ **La posture** : Une position de face à face, épaule à épaule est généralement perçue comme un défi ou une menace surtout avec un élève qui présente un état d'anxiété important. Ce sentiment est davantage intensifié lorsque ses pairs sont présents. Il peut donc devenir moins menaçant d'adopter une position d'appui, soit une posture à 45 degrés de l'élève et au moins à une longueur de pas de ce dernier. Elle comporte les avantages suivants :

- o Elle évite d’empiéter sur l’espace personnel ;
- o Elle évite une position de défi ;
- o Elle fournit une sécurité personnelle pour l’élève et l’intervenant.

☑ **Le ton et les nuances** (que certains appellent la communication para-verbale) : C’est la manière avec laquelle les directives sont données. Il est important de respecter certains éléments comme :

- o Abaisser le ton de la voix
- o Ralentir la cadence de la voix
- o Respecter les silences
- o Rester calme
- o Maîtriser sa respiration
- o Être conscient de ses comportements apparents

À la phase d’accélération, l’élève cherchera très souvent à éviter de répondre aux demandes de l’enseignant. Pour ce faire, il utilise une technique somme toute assez simple : il tente de décentrer l’adulte de sa demande pour le faire entrer dans un conflit personnel avec lui. C’est pour cette raison qu’à ce stade il devient PRIMORDIAL pour l’intervenant de demeurer centré sur sa demande initiale ; il faut éviter à tout prix d’entrer en conflit personnel avec l’élève.

Phase 5 : le point culminant (interventions pour assurer la sécurité de tous)

Tableau 11

Synthèse de la phase 5 : le point culminant

Description	Manifestations	Interventions
Explosion des tensions qui ne peuvent plus être contenues.	☒ Excès de colère ☒ Destruction de la propriété	☒ Évaluer si l'élève est : o en perte de contrôle ou o en prise de contrôle
Incapacité de faire des choix rationnels.	☒ Assaut ☒ Automutilation	☒ Évaluer sa propre disponibilité à intervenir
Risques pour la sécurité de l'élève et pour l'entourage.	☒ Hyperventilation	☒ Demander du renfort si nécessaire (protocole d'intervention en situation de crise) ☒ Donner des directives claires à l'élève et au groupe ☒ Assurer sa propre sécurité et celle des autres élèves de la classe

1. Le point culminant... l'explosion des tensions

La montée de la perturbation de l'élève peut se poursuivre jusqu'à son point culminant. L'accumulation de toutes les tensions devient alors insupportable pour l'élève. Il ressentira le besoin de libérer cette énergie agressive qui l'envahit. Durant cette phase, l'élève est incapable de faire des choix rationnels et peut adopter des comportements qui risquent de compromettre son intégrité physique ou la sécurité des autres élèves et des adultes. Les stratégies à privilégier seront donc centrées sur la protection et la sécurité de tous.

Pour être efficace pendant cette phase, il importe d'adopter des attitudes qui favorisent l'acceptation générale de l'élève et le rejet de son comportement. Ainsi, comme l'illustrent les figures 6 et 7, il faut d'abord s'assurer de sa propre sécurité, de celle du groupe et de l'élève en crise. Dans un deuxième temps, il faut tenter d'éliminer le plus possible les spectateurs, respecter l'espace personnel de l'élève et l'interpeller par son nom. Au niveau de l'attitude, l'intervenant s'assurera d'être calme, de faire sentir à l'élève par des gestes, des mots ou des comportements non verbaux, qu'il croit que la situation peut s'améliorer. De plus, une attitude de soutien (ou empathique) exempte de mouvements brusques ou de doigts accusateurs favorisera la baisse des tensions.

À ce stade, l'intervenant doit identifier s'il peut poursuivre l'intervention ou s'il doit faire appel à de l'aide extérieure. Si l'intervenant se sent capable de poursuivre l'intervention, il devra déterminer si l'élève a subi ce que nous dénommons une **perte de contrôle**, c'est-à-dire une désorganisation du discours et du comportement ou si la crise de l'élève correspond davantage à une **prise de contrôle**; dans ce cas, les comportements de l'élève sont encore orientés consciemment vers une intention.

- | | |
|--|---|
| ☒ Perte de contrôle : | Lorsque ça saute de l'intérieur, c'est une pulsion, les gestes sont chaotiques. |
| ☒ Prise de contrôle : | Lorsque l'on sent une intention, les gestes et les paroles sont dirigés. |

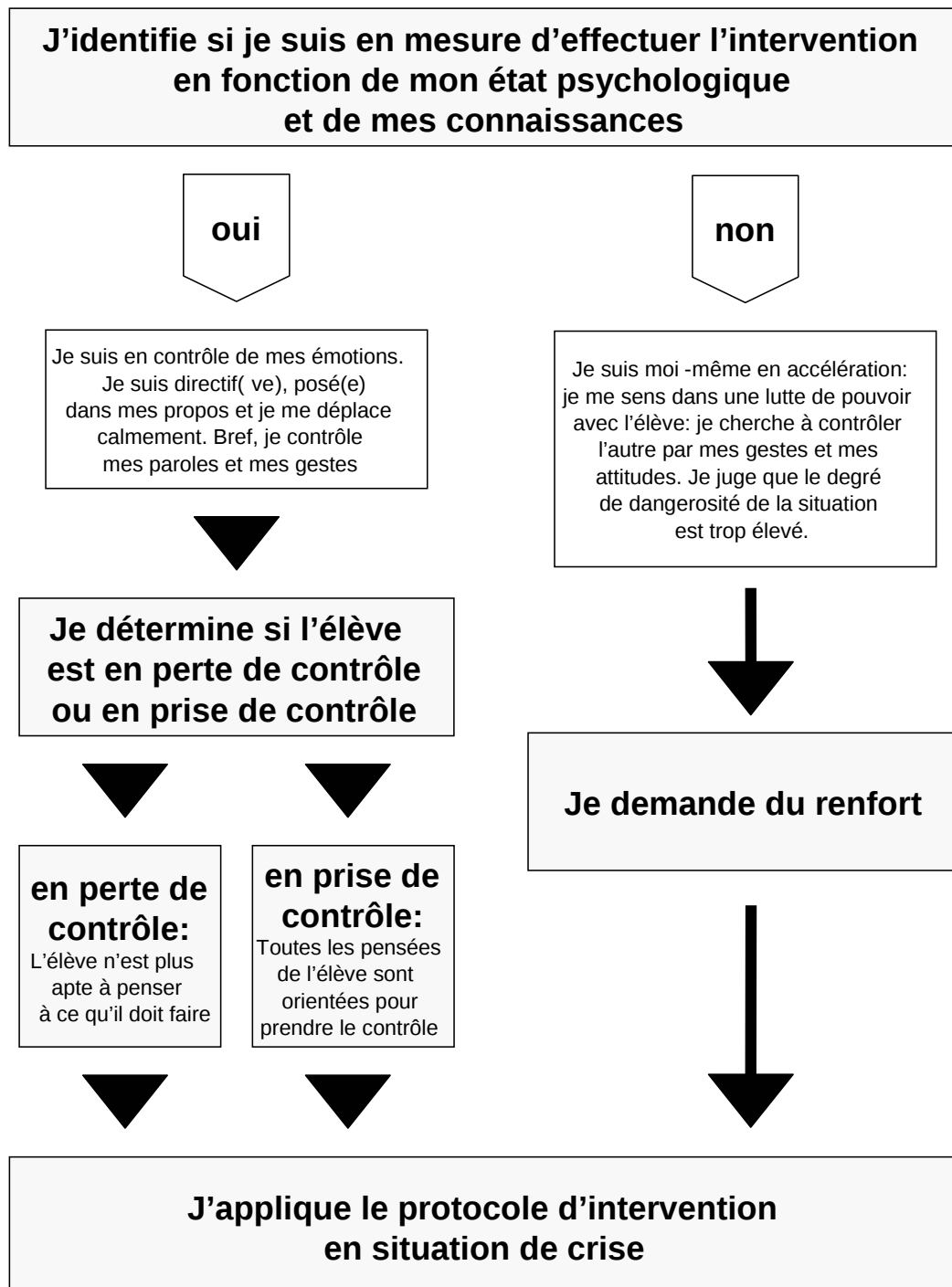


Figure 6
Organisation de l'intervention en situation de crise

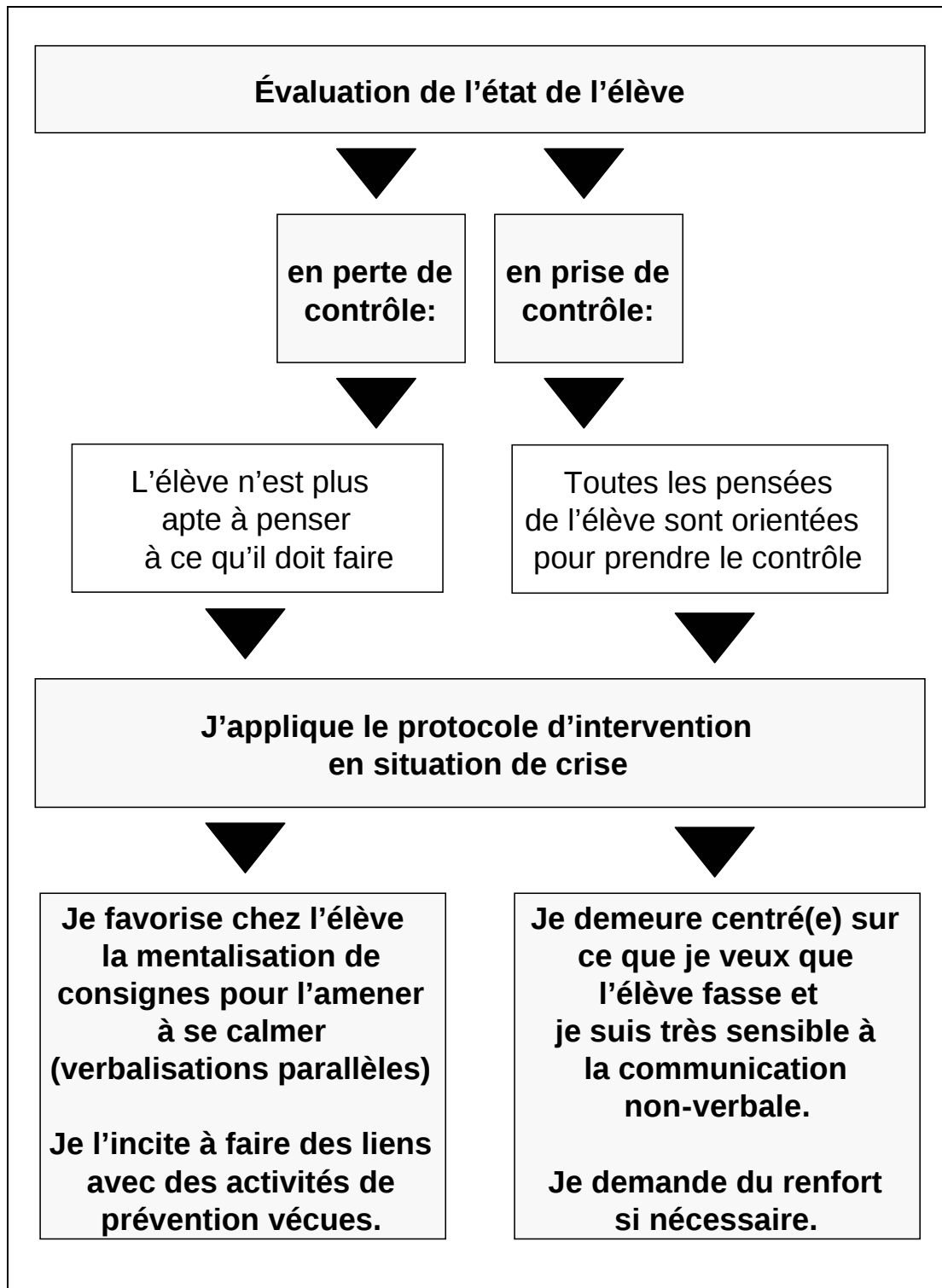


Figure 7
Modalités d'intervention en situation de crise

Pour être vraiment efficace dans de telles situations, l'école doit prévoir un protocole d'intervention en situation de crise. Ce protocole devra faire l'objet d'un consensus local et être présenté aux nouveaux membres du personnel de l'école si l'on souhaite qu'il devienne l'outil de référence qu'il doit être.

2. L'intervention de contrainte physique en cas de désorganisation : aspects légaux et considérations pour une intervention minimale et constructive

*La contrainte physique est une **intervention d'exception**. Elle ne devrait être envisagée que dans les situations où le comportement de l'enfant en perte de contrôle représente un danger **évident** et **immédiat** pour son intégrité physique, pour celle de ses camarades ou, de manière générale, pour un tiers et qu'**aucune autre intervention n'a porté fruit**.*

Les quelques techniques et principes d'intervention présentés ici permettent d'appliquer efficacement et économiquement une contrainte physique minimale auprès de l'enfant en crise de désorganisation. Appliqués dans le cadre d'une intervention en milieu ordinaire, ils contribueront à réduire le temps de la crise et les risques pour l'intervenant, l'enfant et les tiers. Dans le cadre de certaines fonctions liées à des contextes spécifiques, par exemple, la prise en charge d'élèves présentant de graves difficultés d'ordre comportemental ou psychopathologique, les intervenants les plus susceptibles d'appliquer une contrainte physique devraient toutefois posséder une formation plus approfondie sur l'intervention en situation de crise.

2.1 Les fondements légaux à l'intervention de contrainte physique

Appliquer une contrainte physique auprès d'un enfant est un acte circonscrit par la Loi. Plus précisément, l'article 43 du Code criminel du Canada peut être évoqué pour justifier un tel acte. Cet article prévoit que « tout instituteur, père ou mère, ou toute personne qui remplace le père ou la mère est fondée à employer la force pour corriger un élève ou un

enfant, selon le cas, confié à ses soins, pourvu que la force ne dépasse pas la mesure raisonnable dans les circonstances ». Cet article a récemment été validé par la Cour suprême du Canada, qui a précisé les lignes directrices suivantes pour l'évaluation de la nature des corrections permises :

« [il doit exister] un juste équilibre entre les intérêts des enfants, des parents et de la société canadienne (...). Ce critère fait appel à l'examen de différents facteurs, dont l'âge et le caractère de l'enfant, le type de comportement devant faire l'objet d'une mesure disciplinaire, la sévérité de la peine infligée et les circonstances entourant l'emploi de la force. Ces facteurs sont évalués par rapport à la norme actuelle de mesure raisonnable qui existe dans la société canadienne et non en fonction des règles ou des usages ayant cours dans une famille en particulier. La Cour a formulé d'autres lignes directrices, fondées sur la preuve d'expert (...) et destinées à faciliter l'interprétation et l'application de l'article 43 conformément à la Charte. Ces lignes directrices portaient notamment sur les points suivants : les châtiments corporels infligés à de très jeunes enfants et à des adolescents, l'utilisation d'objets pour infliger des châtiments corporels, les blessures, ainsi que sur des méthodes disciplinaires différentes et efficaces »
(Gouvernement du Canada, 2004)

De plus, **ce serait une erreur de considérer la contrainte physique comme une mesure de correction**. Il s'agit d'abord et avant tout d'un **acte de protection**.

Par ailleurs, en vertu de la Loi sur l'instruction publique et du Code civil du Québec, la direction de l'école et son personnel se voient confier par les parents la garde, la surveillance et l'éducation de leurs enfants. Il s'agit d'une « obligation de moyen », c'est-à-dire une obligation en vertu de laquelle l'école n'est pas tenue d'un résultat précis, mais doit prévenir toute éventualité raisonnablement prévisible. Le critère examiné par les tribunaux pour déterminer si un intervenant respecte cette obligation concerne la **prudence** et la **diligence**. Les autorités scolaires et les enseignants ont donc la responsabilité de procurer un environnement sûr aux élèves et doivent maintenir l'ordre et la discipline dans l'établissement scolaire.

« Dans ce contexte, les autorités scolaires ou les enseignants peuvent être appelés à réagir raisonnablement et à entreprendre différentes actions comme celle de retenir un élève qui menace la sécurité des autres élèves ou du personnel ou qui perturbe le climat de l'établissement scolaire »

(Tiré de Coll., 2000, p. 11)

En outre, il n'existe pas de disposition spécifique dans la Loi sur l'instruction publique ou au Ministère de l'éducation concernant les mesures de contrainte physique en situation d'urgence. De telles balises existent cependant depuis peu au niveau du Ministère de la santé et des services sociaux (MSSS, 2002). Fondées sur une analyse des dispositions des Chartes canadienne et québécoise des droits et libertés, les orientations du MSSS stipulent que « les intervenants peuvent recourir à l'utilisation exceptionnelle des mesures de contrôle sans avoir obtenu le consentement de la personne lorsque la situation revêt un caractère urgent en ce sens qu'elle survient de façon imprévisible et qu'elle présente un risque imminent de danger pour la personne ou pour autrui. Par ailleurs, une analyse postsituationnelle est requise et fait partie des mesures évaluatives que doit se donner un établissement » (MSSS, op. cit., p. 18).

En définitive, le contexte légal de la contrainte physique auprès de l'enfant devrait respecter les balises suivantes :

- ☒ il est du devoir de l'intervenant scolaire d'appliquer une contrainte physique à un élève dont le comportement représente un danger immédiat pour lui-même ou pour un tiers ;
- ☒ il est du devoir de l'école de prévoir des modalités d'encadrement des élèves qui contribuent à diminuer le risque qu'un tel comportement se produise ;
- ☒ l'école est enfin responsable d'agir de telle sorte que la contrainte physique demeure une intervention d'exception, tant pour un élève en particulier que pour l'ensemble de sa clientèle.

2.2 *Pour une intervention minimale et constructive : quelques balises*

Une intervention de contrainte physique se déroule rarement dans un contexte qui se prête à la réflexion ; il s'agit de l'aboutissement dramatique d'une situation de conflit qui exige une mobilisation importante et rapide d'énergies et d'expertises. Par conséquent, le contexte peut être traumatique pour acteurs et témoins et les conditions de l'intervention peuvent être difficiles à contrôler par la personne qui exécute la contrainte. Pour que les balises qui suivent puissent être respectées, il faut donc comprendre qu'un intervenant devant exercer une contrainte physique a besoin du soutien de ses collègues et que le personnel de l'école devrait être au courant de ces balises pour en assurer le respect.

- ☑ Considérer sa sécurité personnelle en premier chef

Comme dans n'importe quelle situation d'urgence, il est essentiel de prendre sa propre intégrité physique et psychologique en considération avant d'intervenir et d'appliquer une contrainte physique. Dans le cas où l'élève possède une arme ou son équivalent, les gestes de bravoure ne sont évidemment pas de mise. Par ailleurs, si un intervenant n'est pas certain, compte tenu de son état psychologique, qu'il sera en mesure de rester en contrôle de ses émotions et de ses gestes, il devra déléguer l'intervention à un tiers.

- ☑ Ne jamais être seul

Il ne faut **jamais** exercer une contrainte physique sans un témoin adulte. Si tel est le cas au début de l'intervention, il est nécessaire de demander à un tiers (élève ou autre) d'aller chercher un intervenant en soutien. La requête doit être calme, mais ferme.

- ☑ Contrôler l'environnement physique

La contrainte physique doit s'exercer dans un lieu calme, sans objets pouvant servir de projectile ou d'arme ou sur lesquels l'enfant en crise pourrait se blesser. Il faut donc s'assurer de la collaboration des tiers (intervenants adultes ou, si requis, élèves) afin de libérer un espace sécuritaire pour l'exercice de la contrainte. On peut demander par ailleurs à un adulte de retirer les chaussures de l'enfant sous contention, pour autant que ce geste soit nécessaire afin d'assurer la sécurité de l'enfant et des intervenants impliqués, de fermer les portes et d'assurer une aération adéquate.

☒ Contrôler l'environnement humain

La sécurité des autres élèves de l'école est souvent en cause dans l'exercice d'une contrainte physique. Il faut donc s'assurer qu'elle soit préservée. En collaboration avec un tiers, préférablement un intervenant adulte, il sera parfois nécessaire de procéder à une évacuation de la classe ou encore, **avec de l'aide**, de déplacer l'élève contraint vers un lieu plus adéquat pour l'intervention. En toute circonstance, il faut éviter que les élèves soient témoins de la désorganisation de leur camarade, tant pour leur éviter toute traumatisation que pour préserver la dignité de l'élève en crise. Par ailleurs, une personne devrait s'assurer que la crise ne devienne pas un spectacle de foire : **les intervenants directement mobilisés devraient être les seuls témoins de la contrainte.**

☒ Utiliser une contrainte minimale

Seule une personne formée à l'intervention de contrainte physique et mandatée à cet effet par la direction de l'école pourra utiliser des techniques spécifiques de contrainte : les clés de bras, étranglements, prises spécifiques et autres techniques que l'intervenant peut connaître sont donc à **proscrire**. Si de telles techniques s'avéraient nécessaires pour la sécurité de l'enfant ou de tiers, c'est donc que l'intervention requiert la présence des forces policières, ou encore des parents. Par ailleurs, l'exercice d'une contrainte minimale n'exclut pas une certaine fermeté : l'objectif de l'intervention de contrainte est de prévenir efficacement les blessures à l'enfant ou aux tiers.

Chez les tout-petits, il est souvent prescrit de retenir l'enfant en position assise, en le serrant entre ses jambes et en utilisant ses bras pour le coller contre soi (un bras enveloppant le corps, l'autre libre ou contrôlant les mouvements de la tête). Chez les élèves plus costauds ou plus âgés, il est habituellement préférable de coucher l'enfant au sol, sur le ventre, et de s'asseoir à califourchon sur ses fesses, sans écraser l'enfant. Dans cette position, les jambes peuvent être utilisées, au besoin, pour contrôler celles de l'élève tandis que les bras servent à maintenir le haut du corps de l'enfant. Dans l'éventualité d'une désorganisation majeure, la deuxième personne présente peut collaborer à la contrainte et assurer le confort de l'enfant, en lui fournissant, par exemple, un coussin pour sa tête (un manteau fera l'affaire) ou encore en essuyant ses sécrétions.

- ☑ Utiliser un ton neutre pour communiquer avec l'enfant en crise

Dans le cadre d'une intervention de contrainte physique, il est impératif de demeurer calme. Cette attitude doit en outre être perceptible par le ton de voix utilisé. Il faut donc parler calmement à l'enfant et utiliser des messages à la première personne. Toute forme de jugement sur les comportements de l'élève avant ou pendant la crise doivent être **proscrits**.

Par exemple, si l'enfant commence à se frapper la tête au sol :

Intervention à proscrire : « Arrête ça ! Tu vas te faire mal ! »

Intervention souhaitable : « Je ne veux pas que tu te fasses mal. Je vais donc tenir ta tête »

Également, si l'enfant se plaint qu'on lui fait mal :

Intervention à proscrire : « Calme-toi et je vais te lâcher »

Intervention souhaitable : « Je veux bien te laisser bouger, mais je veux m'assurer que tu resteras calme si je le fais »

- ☑ Centrer ses interventions sur la fin de la crise

En situation de crise de désorganisation, la situation de départ n'a plus d'importance. Ce qui est primordial, c'est la fin de la contrainte physique. Il faut donc centrer toutes ses interventions autour de cette fin et préciser à l'enfant, dès qu'on sent une certaine réceptivité, ce qu'on attend de lui pour relâcher la contrainte. Les indices permettant de laisser croire à une ouverture de l'élève sont de cet ordre :

- Baisse de la tension musculaire ou de la résistance à la contrainte
- Baisse du niveau d'agressivité verbale
- Cessation des gestes dangereux (coups de tête, de pieds...)

On peut également précipiter l'ouverture de l'élève à la fin de la crise en communiquant avec lui notre désir de mettre fin à la contrainte à chaque fois que l'élève nous interpelle :

Exemple d'une telle communication:

Enfant : « T'es rien qu'un maudit chien sale ! »

Intervenant : « Je ne veux pas que tu te fasses mal. Dès que je sentirai que tu seras prêt, je vais relâcher ma prise »

Cette ouverture à la fin de la contrainte doit toujours être exprimée, même en situation où une contrainte supplémentaire est exercée. Ainsi, si l'enfant essaie de mordre, il sera nécessaire de contraindre sa tête. Il faut alors indiquer verbalement à l'enfant ses intentions, préciser l'acte et annoncer les modalités de la fin de la contrainte.

Exemple d'intervention verbale en ce contexte :

Enfant : [...] *essaie de mordre*

Intervenant : « Je ne veux pas que tu puisses me mordre. Je vais donc tenir ta tête. Dès que je sentirai que je pourrai arrêter de te tenir la tête, je la relâcherai »

Phase 6 : la décélération (interventions pour soutenir le désistement)

Tableau 12

Synthèse de la phase 6 : la décélération

Description	Manifestations	Interventions
L'intensité de l'agressivité diminue : agitation moindre, reprise progressive de son contrôle. L'élève a encore à ce stade de la difficulté à collaborer avec l'adulte.	☒ Diminution de l'agitation motrice et verbale ☒ Confusion dans le comportement et l'attitude ☒ Dénier de la situation ☒ Rejet du blâme sur autrui ☒ Évitement de la discussion ☒ Réceptivité à des directives claires et concrètes	☒ Retirer l'élève (retrait court et momentané) ☒ Organiser la tâche de l'élève ☒ Reprendre le groupe en main (reconnaître, normaliser, s'organiser) ☒ Permettre à l'enseignant de décompresser ☒ Restaurer l'environnement, s'il y a lieu ☒ Permettre à l'élève de sauver la face ☒ Rédiger un rapport

1. *La décélération... un soutien pour aider à lâcher prise*

Lors de la phase de décélération, l'intensité de l'agressivité diminue et l'élève reprend progressivement le contrôle de son comportement même s'il éprouve encore de la difficulté à collaborer avec l'adulte. Ainsi, bien que l'agitation motrice et verbale diminue, l'enfant continue de nier la situation, il rejette le blâme sur les autres, évite la discussion et démontre peu de réceptivité aux directives de l'adulte. Pour soutenir le désistement chez l'enfant (bref, pour l'aider à lâcher prise), l'adulte doit adopter une attitude de soutien et de fermeté, en favorisant le retrait de l'élève hors des lieux (une référence à un autre intervenant peut être utile au besoin).

Une fois que l'enfant est retiré de la classe, l'adulte doit rapidement et calmement reprendre les autres élèves du groupe en main. Il reconnaît la crise devant le groupe, normalise les sentiments vécus tant par l'élève en crise que par les témoins et sécurise les élèves sur les mesures de rétablissement qui ont été prises. Lors du retour sur l'événement, l'adulte s'assure que l'enfant en crise ne soit pas rejeté par les autres élèves. Pour ce faire, il doit se centrer sur les faits et les comportements de l'élève, tout en évitant de porter un jugement sur les raisons de ces comportements. Si l'environnement n'est plus propice aux apprentissages, l'adulte peut impliquer les élèves dans la restauration du climat. Après ces étapes, l'adulte dirigera rapidement les élèves vers une tâche scolaire ou ludique individuelle et profitera de ce moment pour rédiger un rapport d'incident sur l'événement.

Le rapport d'incident ne vise surtout pas à juger des interventions de l'adulte. Pendant une crise on réagit comme on peut, avec ce que l'on a, au moment où éclate la crise. L'utilité du rapport d'incident se situe au niveau des suites à donner à la crise. Le rapport servira à refléter à l'élève ce qui s'est passé, à lui démontrer les signes avant-coureurs de sa crise, à mettre en place une « réparation » cohérente avec l'événement. De plus, le rapport pourra être utile pour baliser les interventions ultérieures. En effet, en décrivant ce qui s'est passé et comment s'est déroulée l'intervention, il est plus facile d'évaluer les effets des moyens utilisés sur l'élève concerné et de planifier les interventions à venir de manière plus efficace. Finalement, le rapport servira de point de départ à l'objectivation des événements

visant à trouver le point de chute qui a entraîné le passage à l'acte. Dans cette optique, le rapport d'incident tient lieu d'évaluation préliminaire des événements.

*« Toute intervention, quelle que soit son orientation,
ne peut jamais être de qualité supérieure à l'évaluation qui la précède »*
(Jean Dumas, conférence donnée aux Centres jeunesse de Montréal, automne 2000)

C'est donc l'évaluation qui déterminera l'efficacité de la postvention.

2. Quelques balises pour l'intervention

2.1 Laisser à l'enfant le temps nécessaire à la résorption complète de la crise

Dès qu'il sera possible de relâcher la contrainte physique, il faudra veiller aux besoins élémentaires de l'élève. L'enfant récupérant d'une crise restera fragile : il se sentira humilié, honteux et confus. Il faut donc lui laisser du temps, veiller à son confort et normaliser l'événement, c'est-à-dire lui faire savoir que « ce sont des choses qui arrivent ». Toute idée d'intervention corrective est, à ce moment-ci, à éviter.

Par ailleurs, les besoins de chaque enfant s'expriment différemment ; certains auront besoin de parler, d'autres préféreront se taire ; il faut être à l'écoute de ces besoins et y répondre dans la mesure du possible. Dans la majorité des cas, l'enfant sera épuisé au point de vouloir faire une sieste. C'est une excellente idée, pour lui et pour vous.

2.2 Consigner l'événement

Une crise ayant exigé une contrainte physique est un événement violent qui, comme il a été souligné plus tôt, doit être consigné. Il est souvent nécessaire, entre autres choses, de compléter un formulaire d'acte de violence à l'endroit du personnel et de le remettre à la direction de l'école. De plus, les intervenants impliqués devraient tous faire rapport de l'événement par écrit en mentionnant le contexte de la contrainte, les témoins présents, les gestes de l'enfant et les interventions réalisées. Ce rapport devrait, lorsque applicable, être consigné au dossier d'aide particulière de l'élève.

2.3 *Communiquer avec les parents*

L'intervenant, la direction de l'école ou un membre du personnel désigné par celle-ci doit communiquer avec le parent le plus rapidement possible. Idéalement, un premier appel au parent aurait pu être logé au moment où la crise se déroulait : la présence du parent à l'école peut en effet contribuer grandement à réduire l'ampleur et la durée de l'intervention de contrainte. La règle générale qui encadre cette communication au parent est la transparence. Le parent devrait tout savoir de l'événement, incluant ce qui a été écrit et consigné au dossier d'aide particulière de son enfant.

2.4 *Prendre soin de soi après la crise*

Appliquer une contrainte physique est une intervention exceptionnelle et difficile : cette intervention peut être perçue comme un échec par l'intervenant. En outre, celui-ci a pu être frappé, injurié, mordu... Il faut donc être attentif à ses besoins immédiats et à moyen terme. L'intervenant disposera donc, s'il le désire, d'un temps pour récupérer et d'une possibilité de ventiler l'événement avec une personne en qui il a confiance, en toute confidentialité. Il serait enfin indiqué de suggérer aux intervenants impliqués dans l'intervention de contrainte d'être attentifs à leur bien-être et de les inciter à faire des gestes concrets visant leur mieux-être.

2.5 *Considérer des mesures préventives a posteriori*

Comme il a été mentionné à plusieurs reprises, une intervention de contrainte physique est une mesure d'exception. Il faut donc élaborer un plan d'action avec l'élève et en collaboration avec les acteurs concernés pour qu'une telle mesure ne se reproduise pas. Dans les jours qui suivent la crise, une rencontre devra donc être planifiée entre les personnes concernées afin d'identifier des moyens concrets que l'élève pourra utiliser pour éviter toute désorganisation nécessitant une contrainte physique. Dans le cas d'un élève pour lequel a été rédigé un plan d'intervention, ces moyens pourront y être consignés et un suivi pourra être prévu afin d'en mesurer l'efficacité.

Phase 7 : la récupération (interventions pour assurer l'identification du besoin)

Tableau 13

Synthèse de la phase 7 : la récupération

Description	Manifestations	Interventions
Reprise du contrôle de ses actes.	☒ Culpabilité ☒ Remords ☒ Gêne ☒ Honte	☒ Appliquer les conséquences (gestes de réparation, période de réflexion ou autre) ☒ Garder le lien avec l'élève ☒ Faire un retour sur l'événement avec l'élève (technique VASI ou autre) ☒ Renforcer les comportements positifs de l'élève ☒ Assurer un suivi (plan d'intervention, mesures éducatives ou autre) ☒ Impliquer les parents ☒ Utiliser l'approche centrée sur la tâche ☒ Utiliser le jeu du rêve (thérapie de la réalité)

1. **La récupération... des mesures pour grandir**

Ce n'est pas parce que l'élève est arrivé à la phase de récupération, c'est-à-dire qu'il a repris le contrôle de ses actes, que l'adulte y est pour autant parvenu. L'adulte doit apprendre à respecter son propre rythme de récupération avant d'intervenir directement auprès de l'élève.

Pendant la récupération, il importe d'adopter des attitudes compatibles avec le but ultime de cette phase qui est de **passer de la confrontation à la relation**. Ainsi, l'adulte doit démontrer à l'élève qu'il est toujours maître à bord tout en adoptant une attitude calme et sereine, où la domination et le rejet n'ont pas leur place. En fait, il s'agit de démontrer clairement à l'élève que **ce n'est pas la relation qui est remise en question mais bien le comportement inadéquat**. L'adulte doit faire sentir à l'élève qu'il a confiance en ses capacités de résoudre le problème. Pour ce faire, l'adulte doit toujours penser en terme de développement des compétences plutôt qu'en terme de performance. Quelques stratégies sont proposées pour mener à bien cette tâche :

- ☒ permettre à l'enfant de pouvoir sauver la face devant ses pairs notamment par des gestes de réparation ;
- ☒ s'assurer d'avoir « objectivé » la situation (rapport d'incident complété, remise en question de nos propres interventions, retour sur la situation problème avec un autre adulte en qui on a confiance) ;
- ☒ régler, le plus possible, soi-même avec l'élève, la situation conflictuelle, de façon à préserver le lien avec celui-ci ;
- ☒ verbaliser des messages sur la situation et non sur le caractère de l'enfant (retour sur la situation, sur sa source de frustration, sur ses réactions, refléter à l'élève les indices de la montée de son agressivité, trouver ensemble des solutions alternatives pour l'avenir) ;
- ☒ être capable de faire des compromis (si cela s'impose) pour en arriver à une solution acceptable ;
- ☒ rechercher l'intervention la plus simple pour éviter d'amplifier le problème (technique VASI) ;

- ☒ fractionner les comportements que l'on veut favoriser pour aider l'élève à vivre rapidement des réussites ;
- ☒ déceler, de concert avec l'élève, un objectif comportemental simple (objectif qui saura redonner à l'élève et à nous-mêmes la confiance en sa capacité de changer ses comportements et/ou ses attitudes).

Les conséquences pré-établies face à certains comportements dans le code de vie ou dans les règles de vie de la classe doivent s'appliquer automatiquement, peu importe ce qui a motivé le passage à l'acte de l'élève. Il en va de la cohérence interne du système mis en place. **C'est la réparation et le plan d'intervention qui suivront, qui devront être adaptés à ce qui a motivé le comportement inacceptable.** Dans un esprit où l'on cherche à faire prendre conscience à l'élève de la gravité des gestes posés, on devrait l'amener à suggérer lui-même une réparation. Selon Chelsom-Gossen (1997), la réparation comporte les caractéristiques suivantes : elle fait référence à la valeur que l'on veut promouvoir, elle permet au fautif de se réparer face aux autres et face à lui-même, elle ne se fonde pas sur la culpabilisation ou la critique et vise essentiellement l'apprentissage par le fautif d'une meilleure conduite. Il faut, en outre, demeurer vigilant afin que la réparation proposée par l'élève ne contribue pas à lui faire perdre la face devant ses pairs ; la réparation doit tout de même lui demander un effort. Dans ce cas, on peut suggérer à l'élève d'autres réparations possibles, respectueuses de la place qu'il a à maintenir dans son groupe (Chelsom-Gossen, 1997):

- ☒ lettre d'excuse
- ☒ restitution des biens
- ☒ réparation du matériel
- ☒ nettoyage
- ☒ apporter une aide à l'autre
- ☒ travaux communautaires
- ☒ autre moyen

D'autres moyens et conséquences sont proposés dans l'ouvrage « *Quand revient septembre* » (Caron, 1994) :

- ☒ L'arrêt d'agir verbal
 - o Le rappel (« Je te rappelle la consigne... »)
 - o L'avertissement (« Je t'avertis une fois... »)
- ☒ La mini-conférence avec l'enseignant
- ☒ La discussion sur les causes du comportement
- ☒ L'arrêt d'agir écrit
 - o Une réflexion
 - o Une note aux parents
- ☒ La réparation (« Que pourrais-tu faire pour réparer le geste que tu as posé et ainsi te sentir mieux par rapport à celui ou celle que tu as lésé ... »)
- ☒ La correction (« Je te demande de refaire... »)
- ☒ La surcorrection
 - o Les travaux communautaires (nettoyer, surveiller, etc.)
- ☒ La perte de privilège avec un plan de rattrapage
- ☒ La pratique positive
 - o Pratique du comportement attendu avec l'élève
- ☒ Le plan d'action (ou plan d'intervention)
 - o Définition avec l'enfant des moyens à prendre pour améliorer le comportement
- ☒ La mini-conférence avec les parents et le plan d'action
- ☒ Le retrait avec un plan d'action
 - o En classe, à l'extérieur de la classe ou à l'extérieur de l'école
 - o Avec une réflexion

2. L'approche centrée sur la tâche

L'approche centrée sur la tâche (Du Ranquet, 1983), développée initialement à l'intention des travailleurs sociaux, permet de dévier stratégiquement l'attention de l'enfant de l'objet de la crise vers la réalisation d'une tâche stimulante. L'enseignant détermine la tâche à effectuer en précisant très clairement à l'enfant les consignes pour son exécution ainsi que le résultat final escompté. Pour ce faire, l'enseignant peut s'inspirer de la procédure suivante :

- ☒ Il renforce l'engagement personnel de l'enfant en donnant du sens à la réalisation de cette tâche
- ☒ Il planifie l'accomplissement de la tâche attendue avec l'enfant en précisant les différentes étapes à parcourir
- ☒ Il analyse avec l'enfant les obstacles possibles en s'assurant de sa compréhension pour chacune des étapes

- ☑ Il fait du modelage, des répétitions, des jeux de rôles avec l'enfant pour pratiquer les différentes étapes
- ☑ Il résume (ou demande à l'élève de résumer) la tâche à accomplir (reformulation).

Une intervention fondée sur l'approche centrée sur la tâche pourrait prendre la forme suivante :

Contexte :

un élève revient en classe suite à une crise. Quelques minutes avant son arrivée vous avez placé les élèves en travail coopératif afin de préparer la sortie de fin d'année en classe verte.

Intervention :

« Bonjour [*nom de l'élève*], c'est bien que tu sois de retour avec nous. Ça va mieux? Tu arrives juste à temps pour la préparation de la classe verte. Tu vas te joindre à l'équipe des repas : toi qui as toujours de si beaux lunchs, je suis certain(e) que tu pourras aider grandement l'équipe. En fait, [*nom de l'élève*], il faut prévoir le dîner et le souper du jeudi en plus du déjeuner et du dîner du vendredi. Est-ce que c'est clair? As-tu des questions? [...] Excellent, viens avec moi, je vais t'intégrer à l'équipe. »

L'enseignante introduit l'élève au sein de l'équipe en résumant la tâche expliquée à l'élève et en demandant aux autres où ils en sont dans l'accomplissement de leur travail. Avant de quitter le groupe, l'enseignante s'assure que l'élève saura s'intégrer au groupe (par un clin d'œil ou un hochement de tête, par exemple) et que le groupe saura intégrer ce dernier (par une phrase simple, du type, « vous n'oubliez pas que vous avez une nouvelle personne dans votre équipe »). L'enseignante quitte le groupe en disant : « Allez, bon travail, il vous reste 20 minutes pour finaliser le menu ».

Plus tard dans la journée, il est souhaitable que l'enseignant(e) reflète à l'élève concerné son succès lors de sa réintégration en classe. Ce succès peut représenter un excellent point de départ pour explorer avec ce dernier les stratégies gagnantes pour être bien au sein du groupe et répondre aux attentes scolaires.

Une fois que l'enfant a accompli la tâche, l'enseignant renforce son attitude ainsi que les moyens qu'il a utilisés pour parvenir à ses fins. Il souligne le potentiel de l'élève à vivre des réussites et demande à l'enfant :

- ☒ Qu'est-ce que tu aurais pu faire de différent pour éviter la crise d'aujourd'hui et la transformer en une expérience positive ?
- ☒ Quels sont les moyens que tu pourrais ajouter à ton coffre à outils pour faire différemment la prochaine fois ?

Conclusion

Ce document retrace les grandes étapes du passage à l'acte chez l'élève. Il décrit le modèle proposé par Walker, Colvin et Ramsey (1995), en sept phases qui vont d'une phase calme, lors de laquelle l'élève est disponible à collaborer aux activités de son groupe et à y développer ses compétences, jusqu'à la phase de récupération, alors que la crise de l'élève se conclut par une normalisation de sa situation face au groupe et par une reprise de ses activités courantes. Nous avons justifié le recours à ce modèle en énonçant qu'une crise est amorcée alors que l'élève n'arrive pas à trouver réponse dans son environnement aux besoins qu'il perçoit et que l'intervention préventive s'articule nécessairement autour d'une réponse à ces besoins. La gestion de crise a donc été abordée dans une perspective de prévention, à chacune des phases correspondant des actions éducatives visant à rompre le cycle du passage à l'acte.

Dans le meilleur des mondes, aucun enfant ne devrait souffrir à ce point que le recours à une crise soit nécessaire afin qu'il espère obtenir réponse aux besoins qu'il perçoit. Tout enfant serait entouré d'adultes et de pairs bienveillants, vivrait à l'abri de la nécessité et verrait son intégrité en tout temps préservée. À l'évidence, nous cherchons encore ce meilleur des mondes, à l'école tout autant qu'ailleurs! Est-il vraiment souhaitable, au demeurant, que toute pression exercée par cette nécessité de réponse aux besoins soit évacuée? Dans une perspective d'éducation, la réponse aux besoins nous paraît, comme ce document en fait foi, porteuse d'apprentissages tant pour l'enfant que pour l'adulte qui en a la charge.

Quoiqu'il en soit, les milieux d'éducation doivent être prêts à répondre aux besoins exprimés par les élèves. À cet égard, un regard sur les conditions de l'environnement socio-éducatif de l'école nous paraît essentiel. En outre, il nous semble primordial que des dispositifs d'encadrement et de prévention soient prévus afin que le plus grand nombre des situations problématiques vécues par les élèves et les intervenants puissent aboutir non pas à des explosions, mais à des occasions de croissance. Nous espérons donc que ce document pourra aider les écoles et les intervenants qui y oeuvrent.

Références

- _____ (Coll.) (2000), **Présence policière dans les établissements scolaires : cadre de référence**, Sainte-Foy, Table provinciale de concertation sur la violence, les jeunes et le milieu scolaire.
- Archambault, J. et R. Chouinard (1996), **Vers une gestion éducative de la classe**, Montréal, Gaétan Morin éditeur.
- Bélair, F. (2000), **Formation donnée à l'école Saint-Barthélemy**, Commission scolaire de Montréal.
- Brophy, J.E. et C. Evertson (1978) *Context variables in teaching*, dans **Educational Psychologist**, vol.12, pp. 310-316.
- Caron, J. (1994), **Quand revient septembre**, Montréal, Chenelière.
- Chauchat, H. (1985), **L'enquête en psycho-sociologie**, Paris, P.U.F., coll. le psychologue.
- Chelsom-Gossen, D. (1997), **La réparation : pour une restructuration de la discipline à l'école**, Montréal, la Chenelière.
- Commission scolaire de Montréal (2001), **Procédures de mesures d'urgence de base**, Montréal, produit en collaboration avec Stratégies Multi-risques, disponible sur l'intranet de la CSDM à l'adresse <http://adagio/ProcEDUREUrgence/Index.htm>
- Commission scolaire Val-des-Cerfs (s.d.), **Site de l'école secondaire Wilfrid Laurier**, www.wl.csvdc.qc.ca
- Côté, D. (1998), **Jeunes en santé, qualité de vie en classe**, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, programme Acti-jeunes.
- Covey, S. (1999), **Les sept habitudes des ados bien dans leur peau**, Paris, Éditions Générales First.
- Cummings, C. (2000), **Winning Strategies for Classroom Management**, Alexandria, ASCD
- Duclos, G., D. Laporte et J. Ross (1995), **L'estime de soi de nos adolescents**, Montréal, Hôpital Sainte-Justine
- Dumas, J. (2000). **Conférence donnée aux Centres jeunesse de Montréal.**

- Du Ranquet, M. (1983), **Les approches en service social : intervention auprès des personnes et des familles**, Edisem / Le Centurion
- Duval, A. et Tozzi, R. (2000). **Formation sur les stratégies d'intervention face aux comportements difficiles en milieu scolaire.**
- Glasser, W. (1997), **La théorie du choix**, Montréal, Chenelière
- Gouvernement du Canada (2004), **Fiche de renseignements. L'article 43 du Code criminel du Canada (Châtiments corporels); Canadian Foundation for Children, Youth and the Law c. le procureur général du Canada**, disponible sur http://canada.justice.gc.ca/fr/news/fs/2004/doc_31114.html
- Gouvernement du Canada (2002), **Code criminel du Canada**, version valide jusqu'au 31 décembre 2002, disponible sur <http://lois.justice.gc.ca/fr/C-46/texte.html>
- Gouvernement du Québec (2003), **Loi sur l'instruction publique LRQ, c. I-13.3**, disponible sur <http://www.meq.gouv.qc.ca/legislat/Lois/Inst-pub/lip.htm>
- Gouvernement du Québec (2003), **Code civil du Québec L.Q., 1991, c. 64**, version du 30 mai 2003, disponible sur <http://www.canlii.org/qc/loi/ccq/tout.html>
- Gouvernement du Québec (2002), **Orientations ministérielles relatives à l'utilisation exceptionnelle des mesures de contrôle: contention, isolement et substances chimiques**, Québec, Ministère de la santé et des services sociaux
- Hurtig, M. et Rondal, J.A. (1981), **Psychologie de l'enfant**, Liège, Pierre Mardaga éditeur
- Janosz, M. (2000). **Formation sur le cycle du passage à l'acte et la confrontation maître-élève.**
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, (1998), *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*, dans **Revue canadienne de psychoéducation**, vol. 21, no. 2, pp. 285-306.
- Martin, D. (1991), **Les liens entre l'environnement intra-familial et l'adaptation au handicap chez les familles de jeunes enfants vivant avec une déficience intellectuelle moyenne ou sévère**, Montréal, UQAM, Mémoire de maîtrise déposé au département des sciences de l'éducation.
- Martin, L. (1996), **Une vision d'ensemble de la gestion de classe au primaire**, formation donnée à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), 1996.
- Maslow, A.H. (1998), **Towards a Psychology of Being**, troisième édition, Toronto, John Wiley & Sons.

- Phelan, T. W. (1995), **1-2-3 Magic: Effective Discipline for Children 2-12**, Glen Ellyn, deuxième édition, Child Management.
- Porter, G. L. et Richler, D. (1991), **Changing Canadian School, Perspective on Disability and Inclusion**, North York, éditions Gordon L. Porter and Diane Richler, The Roeher Institute
- Potvin, P. et al. (1992), **Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire : les petits pas...**, Trois-Rivières, UQAT
- Redl, F. et D. Wineman (1964), **L'enfant agressif, Méthodes de rééducation (tome 2)**, Paris, Fleurus
- Rosenberg, M. B. (2002), **Les mots sont des fenêtres (ou bien ils sont des murs)**, Paris, La Découverte.
- Royer, E. (2002), **École et comportement** (site internet : <http://www.total.net/~ecolecom/>)
- Royer, É. Et L. Fortin (1997), *Comment enseigner à des élèves ayant des troubles du comportement*, dans **Bulletin du CRIRES**, no. 7, disponible à l'adresse www.ulaval.ca/crides/pdf/CRIRES7.pdf
- Sansfaçon, C. (1997), *Des outils pour agir de façon appropriée avec les élèves en troubles de comportement*, dans **Vie pédagogique**, no 102, p. 36-42.
- Selman, R. (1990), **Making a friend in youth**, London, University of Chicago press.
- Shantz, C. U. (1975), **The development of social cognition**, Chicago, University of Chicago Press.
- Tardif. J. (1992), **Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive**, Montréal, Logiques.
- Walker, H.M., Colvin, G. et Ramsey, E. (1995). **Antisocial behavior in school : strategies and best practices**, Californie, Brooks/Cole Publishing Company.

