

## COMMENT ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANT·E·S À PRÉVENIR ET GÉRER LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT DANS LEUR CLASSE ?

\*Karine Mertenat

\*auteure correspondante : Mme Karine Mertenat. [karine.mertenat@jura.ch](mailto:karine.mertenat@jura.ch)

**Citation** : Mertenat, K. (2024). Comment accompagner les enseignant·e·s à prévenir et gérer les difficultés de comportement dans leur classe ? *Cortica*, 4(1), 412-461. <https://doi.org/10.26034/cortica.2025.7034>

### Résumé

Cet article examine l'accompagnement des enseignants pour prévenir et gérer les comportements difficiles en classe. Face aux défis posés par l'indiscipline scolaire et le stress des enseignants, une intervention a été mise en place dans plusieurs classes primaires du canton du Jura. L'étude repose sur le modèle PRESENCE, qui intègre des principes neuroscientifiques et pédagogiques pour améliorer la gestion de classe et le sentiment d'efficacité des enseignants. À l'aide d'observations, d'entretiens et de grilles d'évaluation, l'auteure a analysé les pratiques enseignantes et mis en place des stratégies adaptées. Les résultats montrent une amélioration du climat de classe et une augmentation du sentiment d'efficacité

personnelle des enseignants. Cette étude souligne l'importance d'un accompagnement individualisé et de formations continues pour une gestion efficace des comportements scolaires.

*Résumé généré par OpenAI (2023)*

**Mots-clés** : gestion de classe, comportements difficiles, accompagnement des enseignants, neurosciences de l'éducation, modèle PRESENCE, sentiment d'efficacité personnelle.

### Abstract

This article examines how teachers can be supported in preventing and managing challenging behaviors in the classroom. Faced with school indiscipline and teacher

stress, an intervention was implemented in several primary school classes in the Jura region. The study is based on the PRESENCE model, which integrates neuroscientific and pedagogical principles to improve classroom management and teachers' self-efficacy. Through observations, interviews, and assessment grids, the author analyzed teaching practices and developed tailored strategies. The results indicate an improvement in classroom climate and an increase in teachers' sense of self-efficacy. This study highlights the importance of individualized support and ongoing training for effective behavior management in schools.

*Abstract generated by OpenAI (2023)*

**Keywords:** classroom management, challenging behaviors, teacher support, educational neuroscience, PRESENCE model, self-efficacy.

### Introduction

Défier l'autorité, désobéir, faire mal aux autres, mentir, transgresser les règles, l'indiscipline peut prendre plusieurs formes et ce dès le plus jeune âge. Gérer ces comportements difficiles en classe est une préoccupation importante et représente un défi complexe pour les acteurs des milieux scolaires. La gestion des écarts de discipline occupe parfois jusqu'à 50% du

temps d'enseignement dans certaines classes, ce qui génère beaucoup de frustration chez les enseignants (Rivkin & Schiman, 2015). Pour de nombreux enseignants, la mise en œuvre de stratégies efficaces de gestion des comportements en classe s'avère l'aspect le plus difficile de leur travail et celui pour lequel ils ont reçu le moins de formation (Reinke et al., 2011).

Ces difficultés de comportement attirent le regard des médias, alertent les politiques qui s'emparent du phénomène, montent à la tribune et imposent des solutions à l'école. Le Parlement jurassien a d'ailleurs voté en 2019 la création d'une « classe relais » sortant ainsi les élèves de 12 à 17 ans de l'école ordinaire pour les placer dans un environnement ségrégué. Actuellement la pression est forte pour ouvrir une structure similaire pour les élèves du primaire, soit pour des enfants âgés entre 4 et 12 ans. Elle ouvrira dans le courant de cet automne.

Pourtant de nombreuses études ont démontré qu'il est préférable de favoriser la scolarisation de ces élèves dans un environnement où la socialisation avec des pairs aux comportements prosociaux est possible et encouragée (Gaudreau, 2011) plutôt que de les diriger vers des classes ségréguées.

En tant que conseillère pédagogique pour le canton du Jura, j'accompagne de plus en plus d'enseignants qui me sollicitent pour des difficultés liées à la gestion de classe. Ils ont le sentiment d'appliquer de nombreuses stratégies pour gérer les élèves présentant des comportements difficiles, mais avec des résultats limités. Leur gestion de classe semble ne plus être efficace, ce qui les laisse débordés et désemparés. Cette situation accroît leur niveau de stress et peut conduire à un épuisement professionnel (Kokkinos, 2007).

Actuellement, plusieurs études insistent sur l'importance de la formation continue et du soutien aux enseignants en poste, en particulier pour renforcer leur sentiment d'efficacité par l'acquisition de compétences en gestion de classe (p. ex., Bernier & Gaudreau, 2017; Gaudreau, 2011) ou par le développement d'une attitude réflexive (Lafortune et al., 2010). Face à ce constat, j'ai décidé de leur offrir un accompagnement spécifique. En utilisant des grilles d'intervention, d'observation et en menant des entretiens, j'ai mis en place un dispositif d'accompagnement pour travailler de manière ciblée sur leur gestion de classe. L'objectif est de les outiller en valorisant leurs forces et compétences, afin d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle et, par conséquent, le climat de la classe.

J'ai choisi d'intervenir en 1-2P, car plusieurs études montrent qu'un niveau élevé d'agressivité physique durant l'enfance est un indicateur prédictif des comportements violents à l'adolescence et à l'âge adulte (Broidy et al., 2003). Il est donc essentiel d'intervenir le plus tôt possible.

### **Présentation du modèle PRESENCE**

PRESENCE est un concept développé par Mme Fahim et qui présente huit concepts neuroscientifiques clés appliqués à l'éducation: Prédisposition, Réseaux de neurones, Elagage synaptique durant l'enfance, Synchronisation, Elagage synaptique durant l'adolescence, Neuroplasticité et Neurogénèse, Conscience Et libre arbitre (Fahim, 2022a, 2022b, 2023, 2024). Son objectif est de mettre en avant les connaissances actuelles sur le développement du cerveau au service des neurosciences de l'éducation.

PRESENCE dépend de plusieurs variables telles que l'héritage biologique, des conditions périnatales ou de l'environnement.

#### *Prédisposition génétique*

Appelée aussi épigénétique, la prédisposition génétique suppose qu'on peut influencer notre développement cérébral et nos apprentissages. Selon Mc

Gowan et Roth (2015), les facteurs épigénétiques réagissent à l'environnement et servent de voies biologiques dans le développement du comportement. Le bon développement du cerveau et son fonctionnement tout au long de la vie dépendent de la coordination d'un ensemble extraordinairement complexe d'événements neuro-développementaux qui impliquent des interactions génétiques et environnementales. Les gènes ont les directives de base et l'expérience apporte la signature chimique. Ainsi, les expériences façonnent le cerveau en codant les informations sensorielles et culturelles sous forme de réseaux neuronaux. On perçoit l'importance dès le début de vie de l'enfant, le style d'éducation reçu, l'attachement parentale, le style d'éducation scolaire. Les gènes et l'environnement interagissent très précocement et se modifie mutuellement de façon dynamique (Fahim, 2024).

### *Réseau de neurones*

Le cerveau est un ensemble complexe et interconnecté de cellules nerveuses qui s'organisent en réseau. Chaque neurone est constitué de trois parties principales : le corps cellulaire, les dendrites et l'axone. En tant qu'unité de base du système nerveux, elle est interconnectée à d'autres pour traiter l'information. En réseau, les neurones soutiennent diverses fonctions cognitives et comportementales, telles que

la perception sensorielle, la pensée, la mémoire, les émotions et le mouvement. L'organisation et le fonctionnement des réseaux de neurones sont extrêmement dynamiques et plastiques. Ils peuvent se réorganiser et se modifier en réponse à l'expérience, à l'apprentissage et à d'autres facteurs environnementaux. Selon Ilka (2021), des associations à long terme entre les comportements dans les interactions précoces et les résultats du développement du cerveau ont été observées, ceci avec une forte valeur prédictive.

Cette plasticité neuronale permet au cerveau de s'adapter continuellement aux changements et de développer de nouvelles compétences tout au long de la vie. Les connexions entre les neurones se renforcent à mesure que nous nous exerçons à une pensée ou une action.

### *Élagage synaptique*

L'élagage synaptique consiste en la suppression sélective des connexions entre les neurones. L'élagage élimine les connexions moins efficaces ou moins employées selon le principe « ce qui ne sert pas s'atrophie » permettant ainsi au cerveau de se délester des connexions inutiles ou superflues, d'allouer ses ressources énergétiques de manière plus économe. Les connexions synaptiques utilisées fréquemment sont renforcées, ce qui contribue à façonner la structure et le

fonctionnement du cerveau pour une meilleure efficacité et une meilleure performance cognitive. Les fonctions cérébrales se spécialisent en réponse à des expériences et des apprentissages plus complexes. Ces élagages synaptiques ont lieu durant l'enfance, vers 2-3 ans, un autre déclenché par la puberté et un dernier vers la quarantaine.

### *Synchronisation cérébrale*

L'intégration efficace de l'attention, de la mémoire et de la perception dans le cerveau implique un alignement temporel pour coordonner plusieurs neurones à une vitesse optimale. Pour bien fonctionner, la synchronisation cérébrale obéit à deux notions : la convergence et de synchronie. La synchronie se mesure par les ondes cérébrales émises et permet de spécifier des régions dans le traitement de l'information. En effet, une fonction cognitive ne réside pas dans un module cérébral spécifique, mais elle se développe à travers l'interaction et la reconfiguration permanente du réseau. La synchronie rend compte de l'aspect dynamique des interactions entre des régions cérébrales. Ces coordinations vont modifier le système de façon transitoire pour lui attribuer une fonction particulière. Une mauvaise synchronie peut avoir un impact négatif sur la mémorisation, l'attention, la prise de décision et d'autres perceptions.

La synchronisation cérébrale s'effectue par le biais de la convergence, où le cerveau utilise des filtres pour évaluer l'information perçue. Le premier filtre est celui du plaisir, qui analyse s'il y a une récompense ou un aspect bénéfique à l'attention portée. Lorsque cela est le cas, l'amygdale et l'hippocampe s'activent, libérant de la dopamine, ce qui est essentiel pour susciter un engagement. Le deuxième filtre est celui de l'inférence, activé lorsque le premier filtre est suffisamment stimulé. Les aires sensorielles primaires et les aires associatives multisensorielles émettent alors des hypothèses. Le troisième filtre est celui du mouvement, qui ajuste le besoin ou non d'un mouvement volontaire ou non, en s'appuyant sur les informations des filtres précédents. Grâce à la contribution des répétitions, ce filtre permet la création et le renforcement des circuits neuronaux impliqués dans les mouvements et les actions. Enfin, le quatrième filtre est celui de l'imaginaire, qui s'appuie sur nos savoirs pour créer. Ce filtre s'active également lors de l'imagination d'événements.

Ces différents filtres orientent et priorisent les informations perçues, contribuant ainsi à une réponse cognitive et comportementale adaptée aux besoins et aux stimulations environnementales.

### **Neuroplasticité**

La plasticité cérébrale est un terme qui définit la capacité du système nerveux à modifier sa structure par l'évolution et l'expérience. Le terme de « plasticité » signifie que le système nerveux est capable de réorganiser ses connexions nerveuses sur un plan fonctionnel et structural en réponse aux expériences de vie, aux changements d'environnement (Baroncelli et al., 2011). Il existe des périodes spécifiques, comme l'enfance et l'adolescence, où la neuroplasticité est particulièrement active, mais le cerveau reste capable de changer tout au long de la vie.

L'apprentissage modifie la force des connexions entre les neurones et modifie les réseaux neuronaux en favorisant l'apparition, la destruction ou la réorganisation non seulement des synapses, mais également des neurones eux-mêmes. Cette évolution va lui permettre de s'adapter aux changements d'environnement.

La neuroplasticité implique une altération des connexions entre les neurones par la *potentialisation à long terme (LTP)* ou *dépression à long terme (LTD)*, c'est-à-dire la capacité des synapses à changer leur efficacité en fonction de l'activité neuronale. La LTP renforce les connexions synaptiques, tandis que la LTD les affaiblit. La LTP se produit lorsqu'une synapse est activée de manière répétée et intense, ce

qui entraîne un renforcement de cette connexion synaptique. Ce renforcement peut se traduire par une augmentation de la transmission de signaux électriques et chimiques entre les neurones, ce qui améliore la communication neuronale et favorise la formation de nouvelles connexions. En revanche, la LTD se produit lorsque l'activité synaptique est moins soutenue ou moins intense. Cela peut entraîner une diminution de la force de la connexion synaptique, ce qui peut être bénéfique pour éliminer les connexions synaptiques inutiles ou affaiblies, permettant ainsi une réorganisation et une spécialisation plus efficaces du réseau neuronal. Ces processus de LTP et de LTD sont essentiels pour la plasticité synaptique, qui sous-tend de nombreux aspects de l'apprentissage, de la mémoire et de l'adaptation du cerveau aux changements environnementaux. En modulant la force et l'efficacité des connexions synaptiques, la neuroplasticité permet au cerveau de s'adapter continuellement aux nouvelles expériences et informations, contribuant ainsi à son fonctionnement optimal.

La neurogenèse, qui concerne la capacité du cerveau à produire de nouveaux neurones, est un processus important. L'hippocampe est une zone particulièrement impliquée dans ce processus. Cependant, le stress peut avoir un impact négatif sur la neurogenèse en

raison de l'augmentation des niveaux de glucocorticoïdes, ce qui peut contribuer à la dépression et aux troubles de l'apprentissage. En réorganisant ses fonctions et en transférant certaines tâches des zones endommagées vers des zones intactes, le cerveau permet la récupération après une lésion cérébrale tel qu'un trauma, des troubles ou des lésions.

### **Conscience**

Cette dernière est une faculté clé du cortex cérébral. Pour que la prise de conscience se produise, les différentes parties du cerveau doivent communiquer entre elles, nécessitant à la fois une transmission rapide des informations via la myéline et une synchronisation des ondes cérébrales. Ces ondes cérébrales, ou oscillations, sont considérées comme un mécanisme permettant de coupler des neurones de régions distantes du cerveau, ce qui peut être important pour le tri des informations nerveuses et leur transmission. Ces ondes induisent différents états de conscience, tels que le sommeil profond, le sommeil léger, l'état de veille détendu, l'état de vigilance et l'hypervigilance. Le processus d'accès à la conscience implique un filtrage des stimuli par le filtre attentionnel, qui évalue la pertinence des informations reçues. Les informations jugées pertinentes accèdent à la conscience, tandis que les autres peuvent engendrer des réponses automatiques.

La conscience ne se limite pas à la simple perception de la réalité, mais implique également une flexibilité mentale, une connaissance de ses propres fondements, valeurs et croyances, ainsi qu'une capacité d'introspection et d'autorégulation. Chaque individu a sa propre interprétation du monde, influencée par ses expériences sensorielles et viscérales, ainsi que par son environnement.

### **Et le libre arbitre**

Le concept de libre arbitre, qui se définit comme la pensée consciente d'avoir le choix d'agir ou non, est influencé par divers facteurs internes et externes. Le cerveau est conditionné à la fois par les gènes et par les expériences vécues, résultant d'une interaction complexe entre l'environnement et la personnalité individuelle. Bien que les gènes influencent notre propension à choisir dès la naissance, nos expériences de vie et nos apprentissages peuvent modifier ou influencer notre façon de penser. Les décisions prises semblent être liées à un processus cérébral, précédé par l'activation de neurones spécifiques à l'action, que l'on pourrait qualifier d'intuition. En neuroscience, le libre arbitre est souvent appréhendé comme un fonctionnement neuronal, dépendant du système cortico-limbique.

### **Considérations générales sur le modèle PRESENCE**

Chaque individu naît avec une prédisposition génétique et un tempérament propre, mais au fil du temps les facteurs épigénétiques modulent les marqueurs d'importance dans les neurones. Le soutien d'une relation stable et engagée avec un adulte est crucial pour le développement de l'enfant, lui permettant de développer des compétences d'auto-efficacité, d'autorégulation et d'adaptation. L'histoire singulière de chacun d'entre nous façonne dès lors constamment de subtiles modifications structurelles et fonctionnelles de notre système nerveux qui seront le support de la diversité de notre pensée et de nos comportements (Schiffmann, 2001).

Ce modèle **PRESENCE** permet de faire comprendre le fonctionnement cérébral en général et spécialement celui des élèves.

### Les comportements difficiles

Il est important de distinguer comportement difficile et troubles du comportement. Ces derniers sont déterminés par le consensus de chercheurs et de spécialistes qui se réfèrent au Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM) (2022) pour en donner la définition et la symptomatologie. Ces troubles sont généralement l'objet d'un diagnostic médical et ces cas scolaires sont traités par la pédagogie spécialisée ou d'institution

adaptée, ce qui dépasse le cadre de notre étude.

Un comportement difficile, en revanche, est une manifestation comportementale qui perturbe le bon déroulement de la classe et/ou l'évolution scolaire de l'élève. Massé, Desbiens et Lanaris (2014) définissent ce concept comme des réactions (désobéissance répétée, mensonge, crise, etc.) liées à un contexte particulier, comme une période développementale exigeante ou la présence de facteurs de stress dans l'environnement familial, scolaire, social ou culturel. Selon Putman (2012), l'indiscipline se caractérise par tout comportement de désengagement ou de désobéissance qui oblige l'enseignant à interrompre son cours, à réprimander un ou plusieurs élèves, à rétablir l'ordre en classe, et à restructurer la tâche avant de pouvoir continuer.

Dans le contexte scolaire, les difficultés de comportement peuvent être définies comme des écarts par rapport à la norme, en lien avec des aspects sociaux, développementaux, statistiques, culturels ou scolaires (Schürch, 2018). Ces difficultés se manifestent toujours dans un contexte relationnel, impliquant des interactions avec les enseignants ou les pairs. Il est donc important de prendre en compte les dynamiques et mécanismes interactionnels en jeu (Curonici et al., 2020).

Plusieurs éléments peuvent provoquer une difficulté de comportement, comme l'inadéquation entre les attentes de l'environnement et les besoins de l'élève. En effet, lorsque l'enfant se trouve dans l'impossibilité de générer une réponse adaptée au contexte, deux types de comportements peuvent être manifestés :

- **surréactifs** ou **extériorisés** :  
agression, intimidation, destructions, refus persistant d'encadrement, perturbation de l'ordre scolaire ;
- **sous-réactifs** ou **intériorisés** :  
passivité, dépendance, dépression, tristesse, évitement et fatigue.

Les comportements intériorisés sont souvent plus difficiles à repérer car les élèves concernés ne perturbent pas la classe. L'Annexe 6 détaille les profils des élèves en fonction de ces catégories.

Selon Renouf et al. (2010), l'apparition de problèmes de comportement est souvent liée à un manque de compétences psychosociales, de mécanismes de contrôle de soi, ou de stratégies émotionnelles et cognitives nécessaires pour que les enfants puissent exprimer leurs désirs et leurs besoins. Un comportement inadapté est donc souvent la manifestation d'une souffrance ou d'une réponse émotionnelle déclenchée par des situations difficiles.

## **Les facteurs de risques**

Les difficultés de comportement sont le résultat d'une interaction complexe entre divers facteurs de risque et de protection, opérant selon une logique probabiliste et non linéaire. On distingue quatre catégories de ces facteurs individuels, familiaux, scolaire et social.

La notion de facteurs de risque ou de vulnérabilité aide à comprendre l'origine des difficultés, tandis que celle des facteurs de protection, ou de résilience, permet de concevoir des stratégies d'intervention, et surtout de prévention. Un facteur de risque augmente la probabilité de survenue d'un trouble émotionnel ou comportemental chez un individu en créant des conditions propices à son développement (Kauffman, 1997). À l'inverse, les facteurs de protection atténuent ou compensent l'influence des facteurs de risque. Cependant, un cumul des facteurs de risque augmente la possibilité de développer des difficultés de comportement (Gentile & Bushman, 2012).

### **Facteurs individuels :**

La prédisposition génétique, les complications avant ou pendant la naissance, ainsi qu'une impulsivité précoce ou un manque de régulation émotionnelle augmentent la probabilité de développer des difficultés de comportement. Selon Schürch et al. (2023), d'autres caractéristiques neurocognitives telles que

des difficultés cognitives en lien avec le QI verbal ou des troubles du langage oral ou de la communication rendent l'individu plus vulnérable. Selon Egron et Sarazzin (2018) de faibles compétences sociales ou un manque de perception de l'influence de son propre comportement sur les événements qui en découlent aggravent aussi le comportement. La prématurité, un faible poids à la naissance (Singh et al., 2013), un faible score à l'APGAR6 (Hancé et al., 2016) ou des complications périnatales (Zhu et al., 2016) sont aussi considérés comme des facteurs de risque importants. Une étude longitudinale a révélé que l'impulsivité, l'agressivité et la faible réponse à la récompense, observées dès l'école enfantine, sont associées à l'apparition de comportements délinquants à l'âge de 12 ans (Tremblay et al., 1994). En lien avec l'impulsivité, des compétences de régulation émotionnelle déficientes ont également été identifiées comme un facteur de risque pour les troubles externalisés, comme le soulignent Pons et al. (2002).

### **Facteurs familiaux**

Différents facteurs liés aux caractéristiques des parents, au lien parent-enfant et aux styles disciplinaires ont été mis en relation avec l'apparition des difficultés de comportement chez l'enfant. Un attachement insécure, les maltraitances ou les pathologies au sein de la famille sont

des facteurs de risque majeurs. Dès le début de vie, le petit enfant a besoin d'un lien stable et sécurisant répondant à ses besoins pour connaître un développement social et émotionnel normal. Ces relations sécurisantes, appelé attachement, favorisent la maturation des parties corticales et des circuits cérébraux qui permettront à l'enfant plus tard de mieux gérer ses émotions envahissantes (Cater & Majdic, 2022). En vivant des expériences positives, avec un adulte ayant un comportement attendu et des attentes claires, les schémas affectifs et cognitifs et leurs modèles internes opérants (MIO) se façonnent et agissent sur leur comportement. Le système d'attachement a pour but de favoriser la proximité de l'enfant avec une ou des figures adultes afin d'obtenir un réconfort lui permettant de retrouver un sentiment de sécurité interne face aux éventuels dangers de l'environnement. Ainsi, toutes les conditions indiquant un danger ou générant du stress pour l'enfant activent ce système que ce soient des facteurs internes, comme la fatigue ou la douleur, ou des facteurs externes, liés à l'environnement. L'étude publiée par Ainsworth et Bell en 1970, a mis en évidence quatre types d'attachement. Dans cette expérience, les enfants étaient observés dans une situation étrange où ils sont exposés à des épisodes de séparation et de réunion avec leur figure

d'attachement principale, souvent leur mère.

Dans un type d'attachement « sécurisé », les enfants se sentent en sécurité lorsqu'ils sont avec leur figure d'attachement principale. Lorsque la figure d'attachement part, l'enfant peut montrer un certain niveau de détresse, mais il est capable de se calmer rapidement lorsqu'elle revient. La confiance leur permet de réduire leur état de stress et ils sont disponibles pour explorer leur environnement. Il reflète un modèle interne opérant où l'adulte est perçu comme pouvant reconforter l'enfant. Guedeney et Dugravier (2006) précise toutefois que l'attachement sécurisé n'est pas fixé : il peut devenir temporairement ou chroniquement insécurisé si les qualités et les conditions d'environnement changent, notamment en cas de traumatismes ou de deuil. Un bon attachement fait sécréter de l'ocytocine et a des effets positifs sur la maturation du cerveau, il permet aux cellules cérébrales de bien se développer et d'avoir de bonnes connexions. Il diminue aussi la sensibilité au stress de l'hippocampe. Maintes études ont démontré qu'un attachement sécurisant chez un enfant constitue un facteur de protection important pour son développement global puisqu'il affecte l'expression de ses émotions, la communication dans ses relations futures et le développement de l'autorégulation de

ses émotions (Tambelli et al., 2012 ; Cassidy, 2008).

#### *L'attachement insécurisé-évitant*

L'enfant ne montre pas de détresse lors de la séparation avec leur figure d'attachement et ne fait pas appel à autrui au fur et à mesure que son stress augmente. Il a tendance à masquer sa détresse émotionnelle, ou à se sentir invulnérable, et à considérer que l'on ne peut pas faire confiance aux autres. L'enfant peut sembler indifférent ou détaché lors de la réunion, présentant des comportements d'évitement et explorant peu son environnement. Il essaie de garder le contrôle dans les situations de détresse en diminuant la réactivité du système d'attachement et en réduisant ses signaux de détresse en direction des parents. Les enfants ayant un attachement de type évitant, construisent des perceptions d'eux-mêmes positives, mais irréalistes, mettant l'accent de façon excessive sur leurs habiletés à faire face aux situations difficiles sans l'aide d'autrui.

#### *L'attachement insécurisé-ambivalent*

L'enfant se montre très ambivalent en situation de stress, comme s'il résistait à son besoin d'être reconforté. Ces enfants ont du mal à explorer leur environnement en raison de leur préoccupation constante pour leur figure d'attachement. Il semble avoir intériorisé l'image d'une mère

répondant de façon inconstante à ses besoins. Il manifeste de la détresse lors de la séparation, un mélange de recherche de contact et de rejet coléreux, il a des difficultés à être réconforté. Ces enfants hyperémotifs ont une mauvaise estime de soi et une confiance exagérée en autrui et craignent l'abandon. Parce que leurs parents sont imprévisibles, la constitution des fonctions cérébrales responsables de la reconnaissance corporelle, de la gestion des émotions et du contrôle de l'impulsivité est défaillant. Plus la période passée sans un lien d'attachement stable est longue, plus les possibilités de rattrapage sont limitées car les zones neuronales ne se développent ou s'auto-détruisent. Il manque donc à ces enfants certaines fonctions psychiques indispensables au bon fonctionnement mental. Ils développent alors d'autres stratégies pour faire face à leurs états émotionnels qui deviennent malheureusement vite pathologiques. Les enfants ayant un attachement de type ambivalent se perçoivent comme très dépendants des autres et peu autonomes.

#### *L'attachement « désorganisé »*

Ces enfants se figent lors de la réunion dans une posture évoquant l'appréhension et la confusion. Ils semblent désorientés ou effrayés en présence de leur figure d'attachement et n'ont pas développé de stratégies adéquates pour gérer le stress de la séparation. La séquence temporelle,

chez ces enfants, donne une impression de désorganisation ; des comportements apparemment opposés sont exprimés simultanément (comme s'approcher avec la tête détournée) ; les mouvements semblent incomplets et l'expression des affects mal dirigée. L'enfant fait des distorsions lorsqu'il interprète les signaux sociaux et les intentions des autres. Plusieurs recherches (Main, 1986 ; Main & Hesse, 1990 ; Schore, 1994 ; Solomon & George, 1999) ont montré qu'il s'agit, pour beaucoup, d'enfants victimes de maltraitance ou témoins de violence ; c'est-à-dire d'enfants dont les figures d'attachement sont elles-mêmes terrifiées et/ou terrifiantes. Les enfants désorganisés sont ceux qui, parmi les quatre groupes d'attachement, se décrivent le plus négativement. Cela serait attribuable à un manque de confiance en soi lié aux impulsions contrôlantes, hostiles et violentes que ces enfants perçoivent chez leurs parents, les personnes de leur entourage et en eux-mêmes (Cassidy, 1988).

#### *Remarques générales sur les types d'attachement problématique*

La qualité des expériences relationnelles vécues par l'enfant avec son parent mène à l'intériorisation de son modèle interne opérant (MIO) (Bowlby, 1969). Ces modèles sont des représentations mentales qui reflètent les attentes, les

croyances et les émotions à propos de soi-même, des autres et des relations interpersonnelles. Ces modèles internes opérants commencent à s'établir entre 6 et 9 mois et se stabilisent vers 5-6 ans. Sauf événements de vie critiques (décès, maladies, séparations), ils restent stables tout au long de la vie. Une fois son MIO mis en place, une personne a tendance à percevoir les événements qu'elle vit à travers ceux qu'elle a déjà connus. Ceci peut la conduire à traiter l'information de façon biaisée. (Dugravier & Barbey-Mintz, 2015).

L'enfant forme ainsi simultanément un modèle de soi et un modèle d'autrui. Le modèle de soi correspondrait à une image de soi comme étant plus ou moins digne d'être aimé, alors que le modèle d'autrui renverrait à sa perception des autres comme étant plus ou moins attentifs et sensibles à ses besoins. Cette capacité, nommée "théorie de l'esprit" et rendue possible grâce aux neurones miroirs, permet à l'enfant de comprendre ses propres états mentaux et ceux des autres, et d'agir de façon empathique selon la situation. Un lien entre l'attachement sécurisant dans l'enfance et un bon fonctionnement ultérieur, ainsi qu'entre l'attachement insécurisant et des difficultés émotionnelles et comportementales ultérieures est démontré par l'importante étude du Minnesota, connue sous le nom de "parent-child project" (Sroufe, 2005).

### **Facteur social**

Le quartier où vit l'enfant et un statut socio-économique faible (souvent lié à un niveau d'éducation parental bas) influencent le développement des difficultés de comportement. Les pairs peuvent également jouer un rôle significatif, positif ou négatif, selon le contexte.

### **Facteurs scolaires**

L'école, en tant que lieu de socialisation et d'apprentissage, joue un rôle crucial dans la prévention et la gestion des difficultés de comportement (Sugai & Horner, 2002). Une relation conflictuelle avec l'enseignant peut constituer un facteur de risque important pour l'élève. Le modèle de Sava (2002) montre que les attitudes hostiles des enseignants ont des conséquences psychologiques et somatiques sur leurs élèves, ainsi que sur leurs apprentissages. Lorsque l'enseignant répond avec des comportements agressifs (par exemple, cris, sarcasme, réactions punitives ou humiliantes), les élèves le perçoivent de manière négative, que le comportement de l'enseignant soit justifié ou non (Romi et al., 2011). A l'inverse, selon Hamre & Pianta (2006) des liens forts et soutenus entre un enseignant et ses élèves permettent à ces derniers de se sentir en sécurité, à avoir un sentiment de compétence plus élevé et à développer des relations positives avec ses pairs.

Les enseignants ont aussi tendance à juger plus sévèrement les élèves avec des troubles de comportement externalisés, ce qui impacte négativement la relation enseignant-élève. De plus, les jeunes ayant des parcours scolaires difficiles, marqués par l'absentéisme, les redoublements et les renvois, sont souvent confrontés à des échecs scolaires liés à des symptômes dépressifs et des comportements à risque. En conséquence, l'école peut devenir un facteur de risque supplémentaire, plutôt qu'un lieu protecteur.

L'influence de l'enseignant dans la prévention et le développement des problèmes de comportements des élèves est donc cruciale. Selon Schürch et al. (2023), plusieurs éléments au niveau de l'environnement scolaire sont importants à observer et à interroger. En effet, une gestion de classe incohérente et inconstante ou des pratiques réactives punitives et coercitives ou autoritaires influent considérablement le comportement des élèves. Trois grandes variables ressortent : l'enseignement, la personnalité de l'enseignant ainsi que la réaction de celui-ci vis-à-vis de l'indiscipline.

Concernant l'enseignement, les auteurs citent principalement : les attentes scolaires et comportementales inappropriées par rapport aux possibilités des élèves, des tâches ou procédures pas

clairement définie, une incompréhension du sens de la tâche proposée, l'activité ou la matière inintéressante, des consignes peu claires, des moments de transition trop longs ou des temps morts provoquant de l'inactivité, ou encore une difficulté pour l'élève à entreprendre l'activité ou la tâche proposée (Archambault & Chouinard, 2009).

Pour ce qui implique la personnalité enseignante, les auteurs notent le manque de compétences émotionnelles, notamment la gestion de ses propres émotions ainsi qu'un faible sentiment de compétence à gérer les comportements perturbateurs qui pose le plus problème. Et concernant la réaction de l'enseignant vis-à-vis du comportement, la centration sur les comportements négatifs (Landrum, 2017), une relation négative avec l'élève (Archambault & Chouinard, 2009) ou une autorité « autoritariste » ou évacuée (Robbes, 2016) sont des facteurs aggravants. La réponse au comportement perturbateur est elle aussi crucial. En effet, si elle permet aux enfants de recevoir l'attention de l'enseignant et/ou de leurs pairs ou d'éviter une tâche, le comportement est renforcé. L'enfant ayant obtenu ce qu'il voulait, on augmente la probabilité qu'il le répète (Archambault & Chouinard, 2009 ; Curonici et al., 2020).

Heureusement, grâce à la plasticité cérébrale, il n'y a pas de déterminisme.

L'école peut aider l'enfant à développer ses habiletés dans tous les domaines, quels que soient ses capacités et les défis auxquels il fait face en contexte éducatif.

### **Un facteur aggravant : le stress**

Le stress (MEESR, 205) est un facteur de risque important. En effet, d'un point de vue anatomique et neuroscientifique, des stress répétés ou des taux anormalement élevés de cortisol modifient la morphologie et le fonctionnement des neurones dans de nombreuses régions telles que l'hippocampe, impliqué dans la mémoire, le cortex préfrontal, siège des fonctions cognitives, ainsi que dans l'ensemble du système de récompense. Le cortisol perturbe également le processus d'élagage synaptique et affecte les connexions neuronales par la réduction de la densité dendritique et l'altération des synapses. Un taux élevé de cortisol peut entraîner l'apoptose des neurones ce qui conduit à terme à des troubles du comportement, de l'anxiété et des difficultés d'apprentissage.

Le stress génère aussi un taux élevé de glucocorticoïdes qui produisent des effets dévastateurs sur l'hippocampe, cette structure neuronale qui en établissant des liens avec des situations semblables nous aide à augmenter ou à relativiser le danger et par conséquent le stress.

Le stress affecte l'amygdale qui assigne une valeur de récompense ou de punition

aux stimuli reçus par nos cinq sens, via des circuits neuronaux complexes impliquant les neurotransmetteurs tels que la dopamine et la noradrénaline. Plus le stimulus est menaçant, plus l'amygdale active le "circuit de la peur", impliquant également l'hippocampe, le thalamus et le cortex préfrontal. Face à ce stress, le cerveau inhibe les comportements moteurs et émotionnels et l'enfant n'est plus capable de penser clairement et de réfléchir, affectant profondément le développement cognitif et émotionnel. La Dre Sonia Lupien (2019) décrit 4 composantes qui génèrent du stress sous l'acronyme CINÉ:

1. L'absence de contrôle (C): le sentiment de baisse ou de perte de contrôle sur une situation augmente le niveau de stress.
2. L'imprévisibilité (I): l'impossibilité de planifier ou de se projeter dans un avenir plus ou moins lointain, multiplication des imprévus.
3. La nouveauté (N): les changements d'ordre professionnel induisent la nouveauté et provoquent un sentiment de peur et d'incertitude souvent déformé par nos filtres émotionnels.
4. L'égo menacé (É): situation menaçante pour l'égo, besoin d'être reconnu(e), apprécié(e) et d'être récompensé(e) pour son travail.

Concrètement, en classe l'enseignant peut donc agir pour faire baisser le niveau de stress des élèves. Par exemple, en évitant les transitions peu préparées ou des situations imprévisibles et désagréables et en permettant aux élèves. Ainsi l'élève pourra mieux entrer dans les apprentissages et ses comportements perturbateurs diminueront.

Selon Hastings et al. (2005), les comportements difficiles des élèves provoquent une réaction émotionnelle négative chez l'enseignant qui a pour effet d'augmenter son niveau de stress, ce qui influence ensuite sa façon de se comporter envers l'élève et, par le fait même, les comportements de ce dernier. De manière simultanée, la réponse de l'enseignant aux comportements déviants de l'élève est influencée par ses croyances et ses ressources psychologiques (sentiment d'efficacité personnelle, perception du contrôle et attentes de résultats). Au même titre, les facteurs organisationnels et culturels du milieu scolaire (présence de soutien et croyances collectives des enseignants) exercent également une influence sur les comportements de l'enseignant.

La manière des enseignants d'interpréter et de gérer les facteurs de stress peut l'amener à un burn-out. L'interprétation des comportements perturbateurs des élèves influencent considérablement la réaction

de l'enseignant. En effet, lorsque ce dernier tient l'élève comme responsable de ses comportements, il aura tendance à ressentir de la colère et à mettre en place des mesures punitives. Au contraire, lorsqu'il situe la responsabilité à l'extérieur de l'élève, il ressentira plus de sympathie et fournira des réponses d'aide. En outre, la manifestation d'émotions comme la colère, le dégoût ou le mépris peut influencer les comportements de l'élève. On remarque donc que la régulation de ces émotions est essentielle au métier d'enseignant.

### **Les facteurs de protection**

Les facteurs de protection atténuent ou compensent l'impact des facteurs de risque. L'interaction de ces facteurs suit une logique probabiliste : une forte présence de facteurs de risque combinée à une faible présence de facteurs de protection augmente la probabilité qu'un enfant développe des difficultés. Par ailleurs, une exposition à de nombreux facteurs de risque entraîne des conséquences plus graves sur le développement de l'enfant (Evans et al., 2013). Cette relation n'est donc jamais linéaire ni déterministe (Dumas, 2000). Néanmoins, l'étude de ces facteurs peut aider à cibler les interventions et à mieux comprendre leurs interactions (Evans et al., 2013). Avec un soutien adéquat et des réponses adaptées aux besoins de l'enfant, de nombreux enfants présentant des

problèmes comportementaux temporaires peuvent s'adapter de manière appropriée et évoluer positivement (Maggin, 2016). Parmi les facteurs de protection individuel, on trouve un QI supérieur à la moyenne, des fonctions exécutives développées, une bonne estime de soi et de bonnes compétences sociales et émotionnelles. D'autres facteurs sont liés à l'enseignant tels que l'attachement, la disponibilité, des attentes élevées et claires, une attitude bienveillante, des pratiques proactives et positives, l'expérience en enseignement, une perception positive de l'élève ou une reconnaissance de ses efforts (Gaudreau, 2024). Dans ce travail, je vais me pencher sur deux bons facteurs de protection pour réguler et diminuer les problèmes de comportement : la gestion de classe et le sentiment d'efficacité personnel.

### **La gestion de classe**

La gestion de classe est l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant planifie et met œuvre pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant le bien-être de tous et l'engagement de leurs compétences (Gaudreau, 2024).

La gestion de classe représente une activité professionnelle complexe, largement basé sur la prise de décision de l'enseignant, le développement de relations

interpersonnelles et l'établissement d'attentes de la part de l'enseignant (Gaudreau, 2011). Il ne suffit pas de dire aux enseignants "quoi faire", mais bien de leur offrir des activités, des outils et du soutien pour qu'ils puissent réfléchir à leurs pratiques et aux façons d'exploiter leurs nouveaux savoirs dans leur contexte spécifique afin de les adapter aux besoins particuliers des élèves. En d'autres termes, la gestion de comportements difficiles ne dépend pas uniquement de la formation, de la classe, de méthode ou de règles. La personnalité de l'intervenant entre grandement en jeu (Lagacé & Lamarre, 2001). En effet, la plupart des professionnels ont une approche différente selon leur personnalité et leur expérience (Cudré-Mauroux, 2009).

Lorsqu'il faut intervenir envers l'élève, la recherche montre qu'une gestion positive est à privilégier. Les interventions de l'enseignant doivent viser à nommer les comportements attendus de manière précise et son attention doit être dirigée vers les comportements appropriés des élèves afin de valoriser leur adoption. Une intervention éducative a pour effet de faire apprendre l'élève, il doit connaître clairement ce qu'on attend de lui. (Gaudreau, 2024). L'enseignant doit le guider dans son cheminement et utiliser des stratégies préventives efficaces.

A l'inverse, l'utilisation de mesures telles que les interventions punitives ou coercitives, caractérisés par la critique, le manque d'encouragement, l'adoption d'une attitude négative à l'égard de l'élève sont associés à une augmentation des comportements inappropriés (Gaudreau, 2024). Ces pratiques n'enseignent rien, elles réduisent la motivation et encouragent le développement de relation négative entre les élèves et l'enseignant. (Jong et al., 2014)

### **Le sentiment d'efficacité personnel (SEP)**

Un fort sentiment d'efficacité personnelle favorise la satisfaction au travail (Caprara, et al., 2003; Klassen & Chiu, 2010) et diminue les risques d'épuisement professionnel des enseignants. Le SEP représente un facteur de protection vis-à-vis du stress que la présence de ces élèves dans la classe peut engendrer.

Les enseignants ayant une bonne SEP sont plus persévérants, confiants, ils adaptent mieux leurs interventions en fonction des élèves et ont de meilleures pratiques pédagogiques. Ils gèrent mieux les situations stressantes car ils consacrent leurs efforts à la résolution de problèmes et permettent aux élèves de modifier leur comportement tout en préservant leur dignité. Ces enseignants perçoivent leur travail comme étant beaucoup moins

stressant que leurs pairs qui ont un sentiment d'efficacité personnelle peu élevé (Melby, 1995; Klassen & Chiu, 2010).

Au contraire, lorsque le SEP est faible, l'enseignant aura tendance à rendre l'élève responsable de ses difficultés et à se désinvestir. Selon Gordon (2001), ces enseignants se sentent davantage contrariés par les difficultés de comportement de leurs élèves qu'ils apprécient peu. Cette inefficacité perçue les incite à recourir à une gestion punitive de la classe en ayant recours à des modes disciplinaires restrictifs et punitifs médiatisée par le stress et l'énervement. Conséquemment, ces pratiques coercitives ont pour effet de favoriser la dévalorisation des élèves et de leur niveau d'aptitude (Gibson & Dembo, 1984). En effet, augmenter la sévérité d'une punition permettra à l'élève de comprendre que l'enseignant n'accepte pas ce type de comportement mais cela ne rendra pas l'élève plus compétent à en adopter un autre.

En ayant d'autres outils que la punition ou la sanction pour faire face aux problèmes de comportement, on passe de la logique de faute à une logique de la cause. Il faut donc outiller l'enseignant et l'aider à comprendre les besoins des élèves. Le meilleur moyen est d'agir en amont des difficultés, de prévenir. C'est le sujet du prochain chapitre.

## Les pratiques préventives

Selon Bonvin et Gaudreau (2015), il convient de distinguer les pratiques proactives et réactives. Les premières regroupent les pratiques de gestion de classe et du comportement des élèves et s'adressent le plus souvent au fonctionnement collectif de la classe (routines), mais peuvent avoir une portée individuelle (recours à un matériel adapté au niveau de l'élève). Les secondes visent à gérer les comportements qui nuisent à l'apprentissage (Anderson, 2004). Ces stratégies habituellement individuelles (p.ex. réengagement dans la tâche) peuvent aussi être utilisées de manière collective lorsqu'un événement perturbe le cours de la classe (p.ex. réajustement des activités en cours).

Les stratégies préventives ne se concentrent pas toutes directement sur le comportement des élèves. Parmi les moyens de prévenir les difficultés comportementales ou attentionnelles, un enseignement de qualité dans les matières scolaires figure en haut de la liste des priorités (Oliver & Reschly, 2007; Sutherland et al., 2008; Wehby et al., 2003). Il est évident que le maintien de l'engagement des élèves dans des activités d'apprentissage est un aspect crucial de la gestion de classe et que les approches visant uniquement à diminuer les comportements perturbateurs ne sont pas

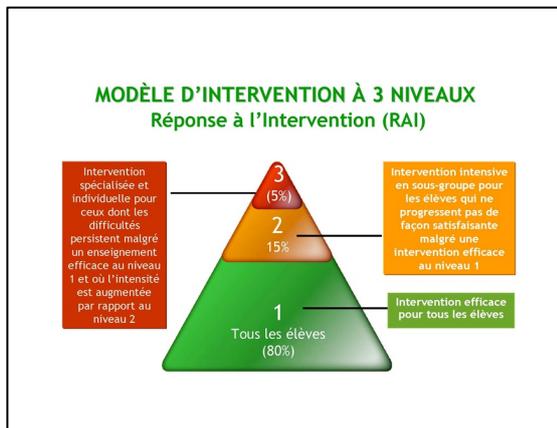
suffisantes (Sutherland et al., 2008). Une gestion de classe et des comportements efficaces contribuent à créer un contexte propice à un enseignement de qualité, qui à son tour, est essentiel pour réduire les comportements indésirables en classe (Oliver & Reschly, 2007).

Lorsque les élèves manifestent des comportements inappropriés, le premier réflexe de l'enseignant doit être d'autoévaluer ses pratiques de gestion de classe afin d'y effectuer les ajustements nécessaires et instaurer des interventions préventives. Knoster (2008) indique que ces dernières permettent d'anticiper 80 % des difficultés comportementales.

Pour améliorer la gestion de classe, le modèle dit de « Réponse à l'Intervention » ou RAI (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2024 ; Sugai & Horner, 2002) préconise notamment une méthodologie d'intervention crescendo selon le type de comportements observés et la fréquence (Figure 1). Ce dispositif propose trois niveaux de prévention et d'intervention pour les élèves. Le premier niveau, appelé prévention primaire ou intervention universelle (Gaudreau, 2024), met en place des règles, des rituels, des renforcements, une certaine organisation du temps et de l'espace de la classe (Bissonnette, 2013). Les autres interventions, dites ciblées s'adressent aux élèves à risque.

Figure 1

Modèle d'intervention pour améliorer la gestion de classe



Note. Modèle RAI adapté de The Evolution of Discipline Practices: School Wide Positive Behavior Supports, 2002, par Sugai et Horner, *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50. [https://doi.org/10.1300/J019v24n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03).

Selon ce modèle, la prévention primaire cible tous les élèves avec des interventions générales. Ce niveau vise à réduire les comportements perturbateurs, à encourager les comportements prosociaux, à maximiser la réussite scolaire et à diminuer les facteurs qui contribuent à l'apparition des comportements indésirables, en particulier avec l'aide des enseignants (Sugai & Horner, 2002). La prévention secondaire propose des stratégies spécifiques pour des groupes d'élèves à risque de développer des difficultés supplémentaires, en complément des stratégies universelles. Cela inclut des

soutiens comportementaux ou scolaires (Walker et al., 1996). Enfin, la prévention tertiaire cible les élèves ayant des difficultés persistantes qui impactent négativement leur parcours scolaire et leur vie, et qui ne répondent pas aux interventions précédentes (environ 5 %). Ces interventions impliquent divers acteurs (parents, enseignants, spécialistes) pour réduire les conséquences négatives de leurs comportements. Ainsi, les élèves présentant des difficultés comportementales modérées peuvent être soutenus par des stratégies de prévention primaire et secondaire, tandis que ceux avec des difficultés sévères (ou des troubles du comportement) nécessitent des stratégies plus spécifiques et spécialisées.

### Les cinq composantes de la gestion de classe

Parmi les aides à la gestion de classe, les cinq composantes pour analyser les situations, développé par Gaudreau (2024) complètent tout à fait les grilles des Annexes 1 et 2. Cette méthode propose d'associer chaque composante importante de la gestion de classe à un doigt de la main (Annexe 5). Elle propose aussi des autotests sur chaque composante spécifique, ce qui me permettra de travailler pour mes prochaines interventions de manière encore plus ciblée avec les enseignants. Selon Gaudreau, la personne enseignante joue un rôle déterminant, elle

le place dans la paume de la main. Son style d'autorité, son attitude, sa SEP et ses compétences socio-émotionnelles vont contribuer à créer un climat de classe positive.

Ensuite, elle représente la gestion des ressources telles que le temps, l'espace, le matériel, les ressources technologiques et les ressources humaines par le pouce. Elle relève donc l'importance de la planification et le pilotage des activités. L'établissement d'attentes claires, représenté par l'index, comprend la mise en place de règles de comportement et de routines, la transmission de consignes claires, l'enseignement explicite des comportements attendus et la présence de rétroactions positives concernant les conduites attendues. Le développement de relations sociales positives, symbolisé par le majeur, est composé par la relation élève-enseignant, les relations entre les élèves et les relations avec les parents. Les comportements d'opposition et antisociaux diminuent lorsque l'élève perçoit positivement son lien avec l'enseignant. La quatrième composante, symbolisée par l'annulaire, se concentre sur toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant pour atteindre l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage. En effet, l'engagement et la motivation des élèves dans les tâches d'apprentissage favorisent leur réussite et diminuent les comportements d'indiscipline. La gestion

des comportements d'indiscipline, représentée par l'auriculaire, est le dernier élément sur lequel un enseignant devrait concentrer ses énergies. Pour prévenir l'apparition de ces comportements dérangeants, l'enseignant doit s'appuyer sur les autres composants.

### **Objectif de la recherche**

Cette recherche se focalise sur les interventions relatives à une gestion de classe efficace, en terme de dispositif universel, ainsi qu'à une gestion des comportements difficiles dans le contexte de la classe ordinaire en utilisant des interventions ciblées pour les élèves présentant des difficultés de comportement. Elle va essayer de répondre aux questions suivantes :

- Comment prévenir l'émergence de problèmes de comportement en classe ?
- Comment proposer un accompagnement individualisé permettant aux enseignants de prendre confiance et d'augmenter leur SEP ?
- Comment mettre en œuvre tous les facteurs scolaires de protection afin de pallier les facteurs de risque en présence chez les élèves ?

Les enseignants disposent d'un registre peu étendu de stratégies de gestion du comportement (Evans et al., 2012). Ils connaissent relativement peu de stratégies reconnues efficaces (Gable et al., 2010), ils sont peu susceptibles de les mettre en pratique (Reupert & Woodcok, 2010) et se sentent peu compétents. L'objectif est donc d'accompagner les enseignants sur le terrain, directement dans leur classe, afin de les amener à prévenir l'émergence de problèmes de comportement en classe, d'améliorer leur pratique réflexive et d'augmenter leur SEP.

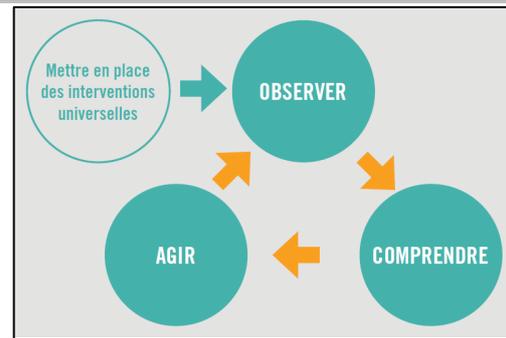
Différents travaux misent actuellement sur la formation continue et l'accompagnement des enseignants en exercice, particulièrement afin de développer leur sentiment d'efficacité au travers de l'acquisition de compétences de gestion de classe (p. ex., Bernier & Gaudreau, 2017) ou d'une attitude réflexive (Lafortune et al., 2010). C'est ce que je vais tenter de faire.

### Méthode

J'ai mené cette recherche dans trois classes de 1-2P dans le canton du Jura entre avril et juin 2024. Quatre enseignantes étaient volontaires pour ce projet. La démarche s'est passée suivant les quatre étapes de la Figure 2.

### Figure 2

#### *Les 4 étapes de l'intervention*



*Note.* Reproduit de *Agir dès les premiers signes : Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*, par Potvin, P., Nicole, M.-C., Picher, M.-J. et Roy, A. (2017). CTREQ.

Les gestes professionnels des enseignants en classe ainsi que les facteurs environnementaux et scolaires qui influencent le comportement de l'élève ont été observés, analysés puis discutés. Comme l'intensité des difficultés de comportement varie en fonction du lieu, de moment et des personnes présentes, nous avons travaillé à repérer leur apparition. Les interventions proposées ont toutes été individualisées, co-construites avec les enseignantes.

Trois grilles ont été utilisées: la grille des interventions universelles (Annexe 1) des interventions ciblées (Annexe 2) et celle du sentiment d'efficacité personnelle (Annexe 3).

Ces grilles proviennent du programme « *Agir dès les premiers signes* » qui vise à

développer un répertoire de pratiques incontournables auprès d'élève présentant des difficultés de comportement. Ce référentiel de pratiques est le résultat d'une collaboration entre Pierre Potvin, Marie-Josée Picher, Line Massé et Nadia Rousseau, de l'UQTR, et le CTREQ (2017). S'inspirant du modèle de « Réponse à l'Intervention » (RAI), présenté plus haut, ces pratiques visent à prévenir et à repérer rapidement les difficultés de comportement. Des interventions **universelles** et **ciblées** qui peuvent, pour la plupart, être réalisées par l'enseignant dans sa classe et qui sont rattachées à quatre grandes pratiques :

- Utilisation de stratégies axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence;
- Établissement de relations positives;
- Gestion des comportements;
- Organisation de la classe.

En amont de mon intervention, les enseignantes ont rempli deux grilles (Annexe 1 et 3). Quatre visites et entretiens ont eu lieu (Annexe 7).

Les deux premières visites ont permis d'observer toutes les interventions universelles (Annexe 1) mises en pratique dans leur classe. J'ai aussi analysé les

facteurs qui contribuent aux comportements problématiques et les facteurs de protection existants. Ces matinées d'observation étaient suivies d'un entretien d'une heure. J'ai beaucoup utilisé les grilles du livre « les cinq composantes de la gestion de classe » de Mme Gaudreau pour affiner mes entretiens sur des points précis.

La troisième visite a permis de choisir des interventions ciblées (Annexe 2) en fonction des profils des élèves de leur classe. Le but étant de comprendre le besoin de l'élève : pourquoi agit-il de la sorte ? L'entretien d'explicitation qui suivait le moment d'observation a permis d'analyser des séquences précises ainsi que les gestes posés. Ces entretiens semi-dirigés ont fait émergé les besoins de l'enseignant mais aussi de comprendre les besoins des élèves. En fin d'entretien, les enseignantes avaient plusieurs propositions, définies en fonction de leur personnalité, de leur classe et de leurs besoins. Le but est de donner des solutions concrètes, rapides à mettre en place, mais aussi de l'amener à réfléchir à certaines de leurs pratiques afin d'engager un changement plus global.

La quatrième visite a permis d'évaluer la pertinence de ce processus d'accompagnement, les changements relevés dans la gestion de classe et les répercussions sur la classe ou les élèves.

Ce bilan a aussi permis de comparer les deux grilles remplies, une au début et l'autre à la fin du processus, sur le sentiment d'efficacité personnel (Annexe 4).

### Résultats

Des quatre entretiens menés en juin à la fin du processus, les observations suivies des entretiens ont permis aux quatre enseignantes de prendre conscience de leurs gestes et de réfléchir sur leurs pratiques. Leur niveau de SEP (Annexe 5) a augmenté pour toutes.

Les citations des enseignantes ci-dessous sont pris dans le verbatim partiel des Annexes 7,8,9. Le verbatim de la quatrième enseignante ne figure pas car étant en duo avec Mme G., ses constations étaient les mêmes.

#### L'accompagnement pédagogique

*« J'ai trouvé bien d'avoir une personne neutre qui vient dans notre classe et d'avoir un autre regard, qui ne connaît pas les élèves de notre classe et ça je trouve que ça fait du bien pour les élèves et pour nous. On a une autre vision, on a un peu la tête dans le guidon, il y a des choses qu'on voit plus. »*

*« Pour moi, c'est qui était ultra précieux c'était d'avoir un regard extérieur d'une professionnelle qui connaît le métier. Ça ne m'arrive jamais. Et quand tu viens en*

*classe c'est pour moi, mais c'est quand même plus en lien avec une situation ou une autre tandis que là, c'est une occasion unique d'avoir un retour. Et ça c'est hyper précieux et tu m'as dit des choses, j'étais pas du tout consciente, tu vois. Je suis dedans, je ne vois pas et moi ça m'a beaucoup interrogé notamment sur la question de ces enfants qui me sollicitent continuellement pour régler des conflits. C'est vraiment intéressant car je l'avais jamais ressenti. C'est vraiment des choses où tu te dis « Je peux être plus performante pour dégager du temps pour tout le groupe ».*

Ce regard externe est donc un élément très important pour cette recherche, cela leur a permis de prendre conscience de certaines de leurs pratiques que ces enseignants ne voyaient plus. La force de l'habitude, certaines routines ancrées ne sont parfois plus remises en question car elles ne sont plus conscientisées.

#### L'utilisation de la grille universelle:

*« La grille universelle m'a aidé. Quand je l'ai rempli, ça m'a déjà donné des pistes, ah ouais il y a des choses que je pourrais faire, ah oui, ça tu fais moins. Ça m'a bien permis de me rendre compte où j'en étais, je trouvais que c'était bien. »*

*« C'est vrai qu'en remplissant la première grille que vous nous aviez donné, on se disait « ah mais c'est rassurant, car on se*

*dit, mais ça on fait, ça on fait (...). Mais d'avoir écrit noir sur blanc et de vraiment listé ou coché, ça fait un petit bilan pour nous. »*

*« J'ai bien aimé cette grille d'autoévaluation car je me suis dit, mais là, je ne fais rien du tout. Alors ce n'est pas plaisant mais du coup, tu te dis mais là ça serait chouette que je fasse qqch. »*

Cette grille leur a semblé un outil très efficace, proche des pratiques, leur permettant de faire un bilan, de se situer. Elle n'est pas très longue à remplir et permet réellement de voir les domaines forts et les plus faibles.

#### **La mise en place d'interventions « sur mesure » :**

*« On a essayé d'appliquer les choses mais je ne vois pas de points négatifs on s'est pas dit ah tiens cette proposition on pourrait jamais le faire. »*

*« Ces interventions ont très enrichissantes, ça m'a servi pour moi mais aussi pour ces élèves, ça m'a permis de me concentrer sur moi, sur ma façon d'enseigner. C'est bénéfique pour toute la classe. »*

Bien que le panel soit réduit, les résultats sont très positifs. Coupler des outils efficaces, les deux grilles d'intervention, avec mes observations et des entretiens, a réellement permis à ces quatre enseignantes de progresser dans leur métier :

*« En plus, moi j'ai trouvé que c'était agréable car je ne me suis jamais senti jugée, tu étais là dans le but de m'aider et ça c'est pas souvent. C'est inouï comme on a avancé après seulement trois matinées ».*

Une remarque négative sur le processus était : *Concernant le projet, il faudrait plus étaler sur le temps.* En effet, le projet devrait pouvoir se mettre en place dès le début de l'année et se poursuivre afin de laisser le temps de voir si les changements amènent le résultat espéré. C'est ce que je vais tester cette année en commençant ces interventions dès le mois de septembre avec 14 enseignantes d'un même cercle scolaire. Je vais intervenir entre une et quatre fois dans leur classe en fonction de leurs besoins et leur envie.

#### **Conclusion**

Cette recherche à petite échelle démontre qu'il est possible d'améliorer sa SEP en matière de gestion de classe en utilisant un protocole mêlant une analyse rigoureuse de la situation avec l'utilisation d'outils concrets tels que des grilles réflexives. Ces grilles en permettant de voir quelles interventions universelles sont les plus utilisées en classe et lesquelles l'enseignant peut encore développer, donnent un point de départ aux observations et permet d'engager la discussion. Ainsi, durant l'entretien les forces et les fragilités dans la gestion de classe sont mis en délibéré. En

amenant l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques, en l'aidant à l'aide d'outils simples à gérer la situation, l'enseignant reprend confiance en ses capacités et augmente sa confiance en lui. Cet accompagnement a permis aux quatre enseignantes de faire alliance avec leurs compétences et d'en acquérir d'autres. Le fait que le protocole soit basé sur une base volontaire, répondant à un besoin des enseignants de s'améliorer permet un engagement plus fort dans la posture réflexive.

Cet accompagnement comporte aussi un aspect pratique, il donne des outils à l'enseignant afin qu'il puisse, apporter des changements dans sa manière de gérer la classe. En ayant plus de réponses aux situations inattendus, en se sentant plus sûr de lui, son stress face aux élèves ayant des difficultés de comportement va diminuer. L'enseignant va réussir de mieux en mieux à modéliser les comportements attendus, donnant par là même aussi plus d'outils à l'élève. De plus, la compréhension des déclencheurs spécifiques à chaque élève et l'utilisation proactive de stratégies appropriées promeuvent un bon climat de travail et un environnement plus propice à la réussite des élèves. Les attitudes de l'enseignant et le contexte dans lequel ses stratégies se déploient influencent grandement leurs effets.

Le petit échantillon à disposition, soit trois classes, limite un peu ma recherche. Mais l'expérience se poursuit, depuis le début d'année scolaire, avec quatorze enseignantes d'une même école. Après quelques visites, les retours sont très positifs, toutes les enseignantes semblent profiter pleinement de ce protocole et mettent en place de nouveaux outils pour leur classe. Le programme durera sur une année, ce qui va me permettre de rencontrer les enseignantes tous les trois mois et ainsi observer, à plus large échelle, l'efficacité du protocole.

Cette recherche s'inscrit dans la volonté d'un changement à long terme. Elle pourrait déboucher sur la mise en place dans les écoles de programme d'accompagnement et de soutien plus spécifique et faire partie intégrante de l'offre d'accompagnement de mon travail de conseillère pédagogique. Je suis très motivée par ce protocole car je pense que seul, l'enseignant, bien qu'il lise ou fasse des cours de formation, n'arrive pas à percevoir, à mettre le doigt sur les changements qui pourraient être nécessaires. Il a trop le « nez dans le guidon » et il est donc difficile pour lui de changer des choses dans sa pratique s'il n'en a pas conscience ! Cet accompagnement allie donc deux éléments importants : théorie et observation. Puis l'entretien permet la conscientisation.

La gestion de classe englobe tous les domaines et les gestes de l'enseignant, à chaque instant et parfois des petits détails peuvent changer considérablement la dynamique de classe. Il n'existe pas de recette en matière de gestion de classe. C'est pourquoi ce protocole a surtout pour vocation de permettre à l'enseignant de s'interroger, de prendre conscience de ses pratiques, de relativiser, de se questionner de prendre du recul et de faire naître de nouvelles idées. Gérer une classe ne se résume pas à gérer les comportements difficiles des élèves mais bien de prévenir leur apparition.

**Notes** Article édité par Madame Jade Vouilloz, département de psychologie clinique et de la santé, Université de Fribourg, [jade.vouilloz@unifr.ch](mailto:jade.vouilloz@unifr.ch)

## Références

- Ainsworth, M. D., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49–67. <https://doi.org/10.2307/1127388>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Mertenat, K. 2024
- Anderson, L. W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignant-es* (2<sup>e</sup> éd.). UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Baroncelli, L., Braschi, C., Spolidoro, M., Begenisic, T., Maffei, L., & Sale, A. (2011). Brain plasticity and disease: a matter of inhibition. *Neural plasticity*, 2011, 286073. <https://doi.org/10.1155/2011/286073>
- Bernier, V., & Gaudreau, N. (2017). Les effets d'une formation-accompagnement sur le sentiment d'efficacité collective au primaire. *Les Carnets de La Chaire*, 3(1).
- Bissonnette, S. (2013). Le modèle RAI. *Psychologie du développement de l'enfant à l'école primaire*. <http://edu1014.telug.ca/mes-actions/modele-rai/>
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bonvin, P., & Gaudreau, N. (2015). Prévenir et gérer les problèmes de

- comportement en classe: Préparation perçue de futurs enseignants suisses et québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37(3), 480–500.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Pettit, G. S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39(2), 222–245. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.222>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59(1), 121–134. <https://doi.org/10.2307/1130396>
- Cater, M., & Majdic, G. (2022). How early maternal deprivation changes the brain and behavior? *European Journal of Neuroscience*, 55(9–10), 2058–2075. <https://doi.org/10.1111/ejn.15238>
- Cudré-Mauroux, A. (2009). *Personnel éducatif et comportements-défis de personnes présentant une incapacité intellectuelle : Implication de l'attribution causale et expression du sentiment d'efficacité personnelle dans le processus de stress transactionnel* (Thèse de doctorat, Université de Fribourg). Université de Fribourg.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2020). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck Supérieur.
- Dugravier, R., & Barbey-Mintz, A. (2015). Origines et concepts de la théorie de l'attachement. *Enfances & Psy*, 66(1), 14–22. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0014>
- Dumas, J. E. (2000). *L'enfant violent : Le connaître, l'aider, l'aimer*. Bayard.
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological*

- bulletin*, 139(6), 1342–1396.  
<https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Egron, B. & Sarazzin, S.(2023). *Trouble du comportement en milieu scolaire*. Redz Eds.
- Fahim, C. (2022). PRESENCE d'une Prédilection : Premier épisode d'une série de huit épisodes sur le cerveau. *Cortica*, 1(2), 464-492.<https://doi.org/10.26034/cortica.2022.3344>
- Fahim, C. (2022). PRESENCE enracinée dans le cerveau par une prédisposition génétique et tissée par l'épigénétique. *Cortica*, 1(1), 1-3.<https://doi.org/10.26034/cortica.2022.1779>
- Fahim, C. (2023). PRESENCE DE RÉSEAUX DE NEURONES : OÙ EST LE PLAN POUR NE PAS SE PERDRE DANS L'IMMENSITÉ DE CETTE FORÊT ? Deuxième épisode d'une série de huit épisodes sur le cerveau. *Cortica*,2(1), 1-9.<https://doi.org/10.26034/cortica.2023.3793>
- Fahim, C. (2024). L'Élagage synaptique. *Cortica*, 3(2),1-20.  
<https://doi.org/10.26034/cortica.2024.6091>
- Gable, R. A., Tonelson, S. W., & Walker-Bolton, I. (2010, octobre). *A survey of classroom skills of special education teachers, general education teachers, and state directors of special education for students with emotional disabilities in Virginia*. Communication présentée au Summit on Better Serving Students with Emotional Disabilities, Charlottesville, VA.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Valorisation de La Diversité En Éducation : Défis Contemporains et Pistes D'action*, 39(2),122-144.  
<https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. PUQ.
- Gentile, D. A., & Bushman, B. J. (2012). Reassessing media violence effects using a risk and resilience approach to understanding aggression. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(3), 138-151.  
<https://doi.org/10.1037/a0028481>
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

- <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gordon, L. M. (2001, avril). *High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA.
- Guedeney, A. & Dugravier, R. (2006). Les facteurs de risque familiaux et environnementaux des troubles du comportement chez le jeune enfant : une revue de la littérature scientifique anglo-saxonne. *La psychiatrie de l'enfant*, 49, 227-278. <https://doi.org/10.3917/psy.491.0227>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Hanć, T., Szwed, A., Słopeń, A., Wolańczyk, T., Dmitrzak-Węglarz, M., & Ratajczak, J. (2016). Perinatal risk factors and ADHD in children and adolescents: A hierarchical structure of disorder predictors. *Journal of Attention Disorders*, 1–9.
- Hastings, R. P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N. J., Espinosa, F. D., & Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism : the international journal of research and practice*, 9(4), 377–391. <https://doi.org/10.1177/1362361305056078>
- Ilyka, D., Johnson, M. H., & Lloyd-Fox, S. (2021). Infant social interactions and brain development: A systematic review. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 130, 448–469. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.09.001>
- Jong, R., Mainhard, T., van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher-student relationship. *The British journal of educational psychology*, 84 (2), 294-310 .
- Kauffman, J. M. (1997). *Characteristics of emotional and behavioral difficulties of children and youth*. Prentice-Hall.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of*

- Educational Psychology*, 102(3), 741-756
- stress/comprendre-son-stress/source-du-stress/
- Knoster, T. (2008). *Effective classroom management*. Paul H. Brookes Publishing.
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Farmer, T. W., & Brooks, D. S. (2016). Intensive interventions for students with emotional and behavioral disorders: Issues, theory, and future directions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(3), 127–137. <https://doi.org/10.1177/1063426616661498>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.
- Main, M. (1986). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to level of representation. In I. Bretherton & F. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research* (pp. 66–104). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1–2, Serial No. 209).
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., & Curchod-Ruedi, D. (2010). Inclusion et intégration vers une équité sociopédagogique. *Cahiers Du Cerfee-Sciences de L'éducation, Pédagogie, Formation*, 27–28, 187–205.  
<https://doi.org/10.4000/edso.16253>
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 161–182). The University of Chicago Press.
- Lagacé, L., & Lamarre, J. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire: comprendre, prévenir, intervenir*. Conseil Supérieur d'Éducation
- Landrum, T. J. (2017). Emotional and behavioral disorders. In J.M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. Cullen Pullen, *Handbook of special education* (pp. 312-324). Routledge.
- Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C., (Ed.). (2014). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et*
- Lupien, S. (2019). *Recette du stress*. Centre d'études sur le stress humain (CESH).  
<https://www.stresshumain.ca/le->

- intervention (2e éd.)*. Gaëtan Morin Éditeur.
- McGowan, P. O., & Roth, T. L. (2015). Epigenetic pathways through which experiences become linked with biology. *Development and psychopathology*, 27(2), 637–648. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000206>
- Melby, L. C. (1995). *Teacher efficacy and classroom management: A study of teacher cognition, emotion and strategy usage associated with externalizing student behaviour* [Thèse de doctorat non publiée]. University of California, Oakland, CA.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. MEESR.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- OpenAI. (2023). *ChatGPT (Mar 14 version)* [Large language model]. <https://chat.openai.com/chat>
- Pons, F., Doudin, P.-A., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2002). Métaémotion et intégration scolaire. In L. Lafortune & P. Mongeau (Eds.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp. 7–28). Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, P., Nicole, M.-C., Picher, M.-J. et Roy, A. (2017). *Agir dès les premiers signes : Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire*. CTREQ.
- Putman, S. M. (2012). Investigating Teacher Efficacy: Comparing Preservice and Inservice Teachers with Different Levels of Experience. *Action in Teacher Education*, 34(1), 26–40. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.642285>
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, R., Boivin, M., & Perusse, D. (2010). Interactive Links between

- Theory of Mind, Peer Victimization, and Reactive and Proactive Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1109. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9432-z>
- Reupert, A. & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1261-1268
- Rivkin, S. & Schiman, J. (2015). Instruction Time, Classroom Quality, and Academic Achievement. *The Economic Journal*, 125, 425-448. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/eoj.12315>
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante - Approche clinique*. Champ Social Éditions
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J., & Riley, P. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students' attitudes to schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 1007-1021.
- Schiffmann, S. (2001). Le cerveau en constante reconstruction : le concept de plasticité cérébrale. *Cahiers de psychologie clinique*, 16, 11-23. <https://doi.org/10.3917/cpc.016.0011>
- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schürch, V. (2018). *Cognition sociale, émotions et intentions d'agir des étudiants à l'enseignement à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés de comportement* [Thèse de doctorat, Université de Lausanne]. Université de Lausanne. [https://serval.unil.ch/resource/serval:IB\\_23B781125BA5.P002/REF.pdf](https://serval.unil.ch/resource/serval:IB_23B781125BA5.P002/REF.pdf)
- Schürch, V., Benoit, V., & Ayer, G. (2023). *Difficultés de comportement à l'école régulière*. Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), sous mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique et du Tessin.
- Singh, G. K., Kenney, M. K., Ghandour, R. M., Kogan, M. D., & Lu, M. C. (2013). Mental health outcomes in US children and adolescents born prematurely or with low birthweight. *Depression Research and Treatment*, 7-18.

- Solomon, J., & George, C. (1999). The place of disorganization in attachment theory: Linking classic observations with contemporary findings. In J. Solomon & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 3–32). The Guilford Press.
- Sroufe L. A. (2005). Attachment and development: a prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & human development*, 7(4), 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1–2), 23–50. [https://doi.org/10.1300/J019v24n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03)
- Sutherland, K.S., Lewis Palmer, T., Stichter, J. & Morgan, P.L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Special Education*, 41(4), 223-233
- Tambelli, R., Laghi, F., Odorisio, F. et Notari, V. (2012). Attachment relationships and internalizing and externalizing problems among Italian adolescents. *Children and Youth Services Review*, 34 (8), 1465-1471.
- Tremblay, R. E., Pihl, R. O., Vitaro, F., & Dobkin, P. L. (1994). Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior. *Archives of General Psychiatry*, 51, 732–739.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194–209
- Wehby, J.H., Lane, K.L. & Falk, K.B. (2003). Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 194-197
- Zhu, T., Gan, J., Huang, J., Li, Y., Qu, Y., & Mu, D. (2016). Association between perinatal hypoxic-ischemic conditions and ADHD: A meta-analysis. *Journal of Child Neurology*, 31(10), 1235–44.

## Annexes

## Annexe 1: Grille réflexive d'interventions universelles

### OUTIL 1 : GRILLE RÉFLEXIVE DES INTERVENTIONS UNIVERSELLES

L'établissement de relations positives	1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Fréquemment	Notes personnelles
<b>Prendre le temps de connaître les élèves (intérêts, forces, défis)</b>	1	2	3	Notes personnelles
1. Prévoir des activités qui permettent de mieux se connaître (rencontres individuelles, échanges en groupes, etc.).				
2. Questionner les élèves à propos de leurs intérêts ou de leurs activités préférées.				
3. S'informer à propos du vécu personnel des élèves.				
4. Inviter les élèves à partager ce qu'ils ont fait durant la fin de semaine.				
<b>Écouter activement les élèves et discuter avec eux</b>	1	2	3	Notes personnelles
5. Maintenir un contact visuel avec les élèves lors de discussions avec eux.				
6. Écouter les propos des élèves et leurs points de vue.				
7. Discuter de différents sujets avec les élèves.				
8. Poser des questions aux élèves pour mieux comprendre leurs propos.				
9. Reformuler les propos des élèves pour s'assurer d'une bonne compréhension.				
10. Partager des expériences personnelles avec les élèves.				
<b>Reconnaître les besoins individuels des élèves</b>	1	2	3	Notes personnelles
11. Être attentif aux émotions vécues par les élèves et s'assurer qu'ils sont disposés aux apprentissages.				
12. Offrir de l'aide aux élèves qui en ont besoin (pour apprendre à gérer une émotion, pour résoudre un problème, etc.).				
13. Poser des questions aux élèves afin de mieux comprendre leurs préoccupations.				
14. Se déplacer régulièrement dans la classe pour favoriser la proximité avec tous les élèves et mieux percevoir leurs besoins.				
<b>Encourager les élèves</b>	1	2	3	Notes personnelles
15. Féliciter les élèves lorsqu'ils font des efforts ou quand ils réalisent des progrès.				
16. Utiliser des gestes d'approbation (hocher la tête, lever le pouce, etc.).				
17. Dire aux élèves qu'ils sont capables d'atteindre les objectifs.				

<b>L'établissement de relations positives (suite)</b>				1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Fréquemment	
<b>Régler les situations conflictuelles</b>				1	2	3	Notes personnelles
18.	Interroger les élèves à propos des faits reliés à une situation conflictuelle donnée.						
19.	Éviter de réprimander les élèves devant leurs pairs.						
20.	Préserver la confidentialité des propos émis par les élèves.						
21.	Admettre ses torts lorsqu'il est approprié de le faire.						
<b>Favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance sociale</b>				1	2	3	Notes personnelles
22.	Accueillir les élèves lors de leur arrivée et les saluer au moment de leur départ.						
23.	Prévoir des activités axées sur la coopération et le travail en équipe.						
24.	Fournir aux élèves des occasions de s'entraider.						
25.	Parler ouvertement des différences individuelles avec les élèves afin de les amener à être respectueux les uns envers les autres.						
<b>L'utilisation de stratégies axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence</b>				1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Fréquemment	
<b>Offrir aux élèves la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions</b>				1	2	3	Notes personnelles
1.	Prévoir des activités d'apprentissage qui sont basées sur les intérêts des élèves.						
2.	Laisser les élèves choisir certaines activités.						
3.	Faire participer les élèves à l'élaboration du code de vie ou des règles de la classe.						
4.	Inviter les élèves à prendre des décisions quant à leur façon de travailler ou au matériel à utiliser.						
5.	Confier des responsabilités aux élèves en classe.						
<b>Proposer des activités significatives</b>				1	2	3	Notes personnelles
6.	Expliquer aux élèves l'utilité des activités proposées.						
7.	Prévoir des activités qui permettent aux élèves d'appliquer concrètement les connaissances qu'ils ont acquises.						
8.	Expliciter les liens entre le contenu enseigné et les connaissances déjà acquises par les élèves.						
<b>Proposer des défis qui correspondent aux capacités des élèves</b>				1	2	3	Notes personnelles
9.	Fixer des objectifs réalistes pour les élèves.						
10.	Planifier des activités ni trop faciles ni trop difficiles.						
11.	Fournir de l'aide aux élèves qui en ont besoin pour atteindre leurs objectifs.						

<b>L'utilisation de stratégies axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence (suite)</b>				1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Fréquemment	
<b>Valoriser l'effort et le progrès individuel</b>				1	2	3	Notes personnelles
12. Encourager l'effort avant les résultats.							
13. Discuter avec les élèves des progrès qu'ils ont réalisés ou du travail qu'ils ont accompli.							
14. Éviter de comparer les élèves entre eux tant sur le plan comportemental que sur le plan scolaire.							
15. Partager avec les élèves leurs résultats scolaires de façon individuelle.							
<b>Varié les façons d'enseigner</b>				1	2	3	Notes personnelles
16. Recourir à différentes modalités de regroupement des élèves (sur la base des habiletés, sur la base des intérêts, etc.).							
17. Utiliser un matériel pédagogique diversifié (livres, supports visuels, outils technologiques, etc.).							
18. Présenter les tâches différemment (utiliser la démonstration ou les exemples, demander à un élève d'expliquer une notion, etc.).							
<b>Responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages</b>				1	2	3	Notes personnelles
19. Inviter les élèves à se fixer des buts en lien avec leurs apprentissages et leur comportement.							
20. Questionner les élèves pour leur faire prendre conscience de la stratégie qu'ils ont utilisée pour effectuer une tâche en particulier et de son efficacité.							
21. Discuter avec les élèves à propos de ce qu'ils ont appris au cours d'une activité donnée.							
22. Expliquer aux élèves ce qu'ils peuvent faire seuls avant de demander de l'aide face à une tâche difficile ou à une situation problématique.							

<b>La gestion des comportements</b>				1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Fréquemment	
<b>Définir et enseigner de façon explicite les attentes comportementales</b>				1	2	3	Notes personnelles
1. Définir les comportements attendus des élèves en classe et dans l'école.							
2. Planifier des leçons qui visent l'enseignement des comportements attendus.							
3. Démontrer aux élèves ce qui est attendu d'eux (modelage).							
4. Inviter un élève à présenter aux autres élèves une bonne et une mauvaise façon de se comporter dans une situation donnée.							
5. Fournir aux élèves des occasions de mettre en pratique les comportements enseignés lors d'activités dirigées et de manière autonome.							
6. Reconnaître et valoriser la manifestation des comportements enseignés.							

La gestion des comportements (suite)				1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Fréquemment	
<b>Renforcer positivement les comportements appropriés</b>				<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Notes personnelles</b>
7.	Féliciter les élèves en leur soulignant le comportement approprié dont il est question.						
8.	Accorder des activités-privileges ou une récompense.						
9.	Faire un signe d'approbation (sourire, regard, etc.).						
10.	Utiliser le renforcement de groupe (ex. : jeu en équipe).						
11.	Communiquer avec les parents des élèves pour les informer à propos des comportements appropriés de leur enfant.						
<b>Apprendre aux élèves à autoréguler leur comportement</b>				<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Notes personnelles</b>
12.	Questionner les élèves pour les aider à identifier leurs émotions et à les exprimer par des mots.						
13.	Proposer aux élèves de se fixer des objectifs en lien avec l'acquisition de comportements positifs.						
14.	Demander aux élèves d'observer leur propre comportement et de l'évaluer.						
15.	Mettre à la disposition des élèves des moyens d'apaisement afin qu'ils puissent apprendre à moduler leurs émotions (techniques de relaxation, coquilles antibruits, balle antistress, etc.).						
16.	Encourager les élèves à reconnaître leurs comportements positifs et à se féliciter.						
17.	Expliquer aux élèves les conséquences associées à un comportement inapproprié.						
<b>Enseigner de façon explicite les habiletés sociales et émotionnelles</b>				<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Notes personnelles</b>
18.	Préparer des leçons qui visent à développer chez les élèves des habiletés sociales (écoute des autres, résolution de conflits, gestion du stress, etc.).						
19.	Enseigner de façon explicite les habiletés sociales.						
20.	Fournir aux élèves des occasions de mettre en pratique les habiletés enseignées (lors d'activités dirigées ou de manière autonome) : jeu collectif, projet collectif, apprentissage coopératif, activité sportive, etc.						

<b>L'organisation de la classe</b>				1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Fréquemment	
<b>Planifier les règles et les routines</b>				<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Notes personnelles</b>
1. Élaborer des règles claires et cohérentes.							
2. Limiter le nombre de règles (3 à 6).							
3. Formuler les règles positivement de sorte à mettre l'accent sur le comportement approprié.							
4. Illustrer les comportements appropriés par des exemples concrets.							
5. Communiquer les règles aux élèves et les enseigner de façon explicite.							
6. Prévoir des routines et des procédures de déroulement des activités (moment pour le travail d'équipe, pour la remise des travaux, les déplacements dans la classe, la transition entre deux activités, etc.).							
7. Afficher les règles en classe.							
<b>Gérer le temps et les transitions</b>				<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Notes personnelles</b>
8. Afficher l'horaire de la journée et l'expliquer aux élèves.							
9. Offrir différentes possibilités d'activités aux élèves afin d'éviter qu'ils attendent ou qu'ils perdent du temps lorsqu'ils ont terminé une tâche.							
10. Enseigner aux élèves comment utiliser un plan de travail afin qu'ils puissent apprendre à gérer eux-mêmes leur temps.							
11. Alterner : activités calmes et plus actives, activités d'écoute et participatives, travail individuel et travail en groupe, etc.							
<b>Aménager la classe et rendre le matériel accessible</b>				<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>Notes personnelles</b>
12. Disposer les bureaux et le matériel de sorte à faciliter la circulation dans la classe.							
13. Placer les élèves de sorte à tenir compte de leurs besoins particuliers (proximité de l'enseignante, regroupements, etc.).							
14. Limiter les distractions (demander aux élèves de faire le ménage de leur bureau, éviter les lumières fortes, mettre des balles de tennis sous les pattes de chaises pour diminuer le bruit, retirer les objets qui sont susceptibles de déranger les élèves, etc.).							
15. Aménager un coin d'apaisement pour favoriser la concentration de certains élèves ou pour les aider à moduler leurs émotions.							
16. Placer le matériel d'usage courant à proximité du lieu d'utilisation.							
17. Mettre à la disposition des élèves tout le matériel dont ils ont besoin pour réaliser les activités d'apprentissage.							

**Annexe 2: Exemple d'interventions ciblées**

Besoins liés à l'établissement de relations positives					
	Agitation	Agressivité	Inattention	Anxiété	Retrait
1. Instaurer un code non verbal avec l'élève pour le prévenir que son comportement dérange les autres élèves.	X	X			
2. Identifier avec l'élève les situations qui peuvent le rendre anxieux.	X	X	X	X	X
3. Rassurer l'élève lorsqu'il fait face à une situation anxiogène.	X	X	X	X	X
4. Discuter avec l'élève pour vérifier sa compréhension d'une consigne ou d'une situation.	X	X	X	X	
5. Questionner l'élève pour l'aider à identifier ses émotions et à les verbaliser.		X		X	X
6. Convenir d'un code avec l'élève qu'il peut utiliser pour demander de l'aide lorsqu'il rencontre des problèmes dans la réalisation d'une tâche.			X	X	X
7. Discuter en privé avec l'élève de ses difficultés scolaires ou sociales et essayer de comprendre le problème ou les raisons pour lesquelles certaines tâches ou situations sont difficiles pour lui.	X	X			X

AGITATION	
Description	Exemples de comportements observables
L'élève qui présente des comportements d'agitation a de la difficulté à maintenir une position assise durant de longues périodes. Il est facilement distrait et son travail paraît désorganisé. Il peut avoir de la difficulté à contrôler son impulsivité et à penser aux conséquences de ses gestes.	L'élève... <ul style="list-style-type: none"> <li>• bouge pendant que l'enseignante parle;</li> <li>• interrompt son travail pour porter attention à des éléments distractifs;</li> <li>• ne termine pas les tâches demandées;</li> <li>• parle en classe sans lever la main;</li> <li>• discute avec ses camarades de classe à des moments inappropriés;</li> <li>• agit promptement ou sans réfléchir.</li> </ul>

**Annexe 3 : Echelle sur le sentiment d'efficacité personnelle**

**Annexe 4 : Échelle du sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe (ESEP)**

**Echelle du sentiment d'efficacité personnelle**

Ce questionnaire a pour but de mesurer votre sentiment d'efficacité personnelle en termes de gestion de classe dans le cadre de votre activité d'enseignant(e) spécialisé(e).

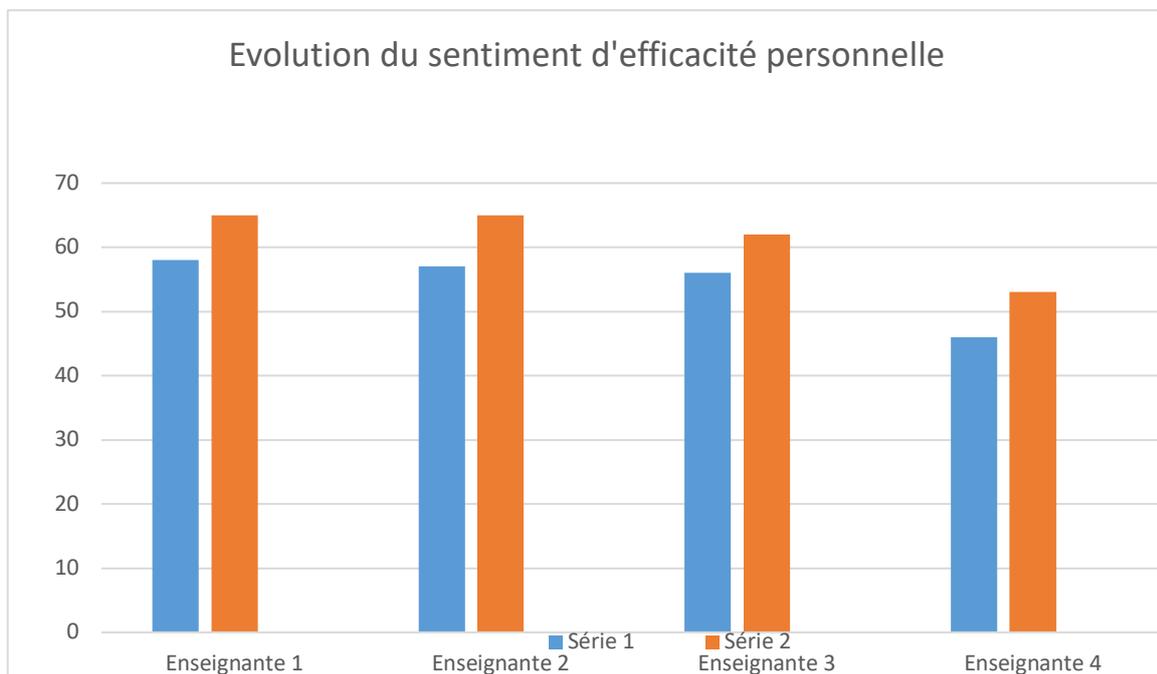
Merci d'entourer le chiffre correspondant à votre opinion pour chacune des données ci-dessous.

	Tout à fait en désaccord					Tout à fait en accord
1. Je suis capable d'établir une routine de classe et de la faire respecter avec constance	1	2	3	4	5	6
2. Je peux gérer les comportements difficiles des élèves sans élever la voix.	1	2	3	4	5	6
3. Si un élève dans ma classe est bruyant et dérange, je suis en mesure d'utiliser des techniques d'intervention efficaces pour le ramener à l'ordre.	1	2	3	4	5	6
4. Dès la rentrée scolaire, je suis capable d'établir des routines efficaces en classe qui aident les élèves à bien travailler.	1	2	3	4	5	6
5. Je peux facilement capter et maintenir l'attention de mes élèves lors des périodes d'enseignement	1	2	3	4	5	6
6. Je suis capable de maintenir un climat de respect en classe où tous les élèves se sentent bien.	1	2	3	4	5	6
7. Je suis capable d'intervenir adéquatement face aux comportements d'opposition de certains élèves.	1	2	3	4	5	6
8. Je peux gérer efficacement la situation lorsqu'un de mes élèves adopte des comportements provocateurs.	1	2	3	4	5	6
9. Je suis en mesure de gérer efficacement le temps nécessaire à la réalisation des activités prévues à l'horaire.	1	2	3	4	5	6
10. Je sais comment faire en sorte que les élèves suivent les règles de classe.	1	2	3	4	5	6
11. Si des élèves cessent de travailler, je peux rapidement les remettre à la tâche.	1	2	3	4	5	6
12. Si les élèves de ma classe s'entendent bien entre eux, c'est habituellement parce que j'ai investi des efforts dans cette direction.	1	2	3	4	5	6
13. Je sais comment améliorer les relations entre les groupes d'élèves rivaux au sein de la classe.	1	2	3	4	5	6

#### Annexe 4 : Évolution du sentiment d'efficacité personnelle

Voici le graphique montrant l'évolution du sentiment d'efficacité personnelle rempli par les quatre enseignantes au mois d'avril (série 1) puis fin juin (série 2) après mes 4 observations-interventions dans les classes.

Le graphique représente la somme de leur réponse aux 13 questions de l'échelle (Annexe 3).



**Annexe 5 : Les cinq composantes de la gestion de classe (Gaudreau, 2024)**



Parmi les interventions les plus efficaces, on peut citer : encourager l'élève régulièrement, autoriser l'erreur, valoriser l'effort plutôt que critiquer le résultat permet de développer une relation élève-enseignant positive. Les élèves doivent percevoir un lien de respect et de confiance avec l'enseignante ou enseignant, lien renforcé par la cohérence de l'enseignant en termes de gestion de classe, par l'intérêt qu'il porte à tous ses élèves, par l'écoute active et le renforcement positif des comportements attendus. L'enseignant doit aussi bien structurer la journée et les activités, être clair avec les règles de vie de comportement et bien expliciter ses attentes.

## **Annexe 6 : Profil d'élèves ayant des difficultés de comportement**

Dans les difficultés socio-émotionnelles et comportementales des élèves, on distingue deux types :

### **les difficultés d'adaptation extériorisées :**

**Agitation:** L'élève présente un niveau d'agitation motrice ou verbale excessif : il bouge constamment, parle trop, se déplace sans permission. Il est facilement distrait et son travail paraît désorganisé. Il peut avoir de la difficulté à contrôler son impulsivité et à penser aux conséquences de ses gestes.

**Agressivité :** L'élève a tendance à se mettre facilement en colère, il se montre impatient, irrité ou contrarié. Il peut briser le matériel scolaire et s'engager dans des altercations avec d'autres élèves. Il peine à faire face à l'autorité de l'enseignante et à suivre les règles et les consignes de la classe.

**Inattention :** L'élève se laisse facilement distraire par les stimulus de son environnement. Il a de la difficulté à s'organiser lors de l'exécution de ses travaux scolaires et a du mal à sélectionner l'information importante. Il oublie et perd souvent ses affaires et ne respecte pas les échéances.

### **les difficultés d'adaptation intériorisées :**

**Anxiété :** L'élève a tendance à rechercher le soutien ou la validation de l'enseignante et à poser beaucoup de questions. Il a de la difficulté à planifier les étapes d'une tâche et à les réaliser. Il peut se sentir déstabilisé lors d'un changement de routine ou d'horaire. Il éprouve des craintes qui semblent disproportionnées ou infondées. Il manifeste des difficultés d'attention et de concentration, des problèmes de sommeil, des attaques de panique.

**Retrait :** L'élève participe peu en classe et dans les activités sociales. Il s'isole, a peu d'amis et joue fréquemment seul. Lors de la réalisation d'une tâche, il a tendance à moins persévérer et à ne pas demander d'aide à l'enseignante ou aux autres élèves

## **Annexe 7 : les entretiens**

### **1<sup>er</sup> entretien : Mme R.10 juin 2024**

#### **Propositions :**

- Activité autour des émotions
- Soigner les transitions en instaurant des rituels
- Valoriser les comportements positifs au lieu de réprimander les comportements d'agitation
- Instaurer un code non verbal avec certains élèves
- Faire décrire les étapes, les stratégies aux élèves
- Donner plus de responsabilités individuelles aux élèves

- Expliciter les objectifs d'apprentissage
- Amélioration du sentiment de compétence et développement de l'autonomie
- Inviter les élèves à prendre des décisions quant à leur façon de travailler
- Réprimander l'élève perturbateur en différé
- Occuper les élèves qui attendent sur les bancs avec des activités (jeux de doigts)
- Développement de l'autonomie

**Suite à la grille universelle, points à renforcer :**

- Responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages
- Valoriser l'effort et le progrès individuel
- Offrir aux élèves la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions
- Amener l'élève à parler de la façon dont il se perçoit

**Verbatim :**

*La grille universelle m'a aidé. Quand je l'ai rempli, ça m'a déjà donné des pistes, ah ouais il y a des choses que je pourrais faire, ah oui, ça tu fais moins. Ça m'a bien permis de me rendre compte où j'en étais, je trouvais que c'était bien.*

*Il y avait cette histoire des transitions. J'ai mis en place les jeux de doigts, mais il faudra en mettre un nouveau l'année prochaine. Ça a bien calmé ces moments-là, surtout quand ils rangent et que les autres attendent.*

- Proposer des activités significatives

*J'y pense plus maintenant, c'est vrai que j'essaie de me dire au moins une fois par jour, dis-leur pourquoi on fait ça et ça vient, ça vient un automatisme.*

- Activité autour des émotions

*Avec les grands, on fait l'échelle des émotions ils doivent dire pourquoi ils ont mis 10 et pas parce que les copains ont mis 10.*

Mme R. a mis en place des interventions ciblées avec deux élèves : N., profil « agité », K., profil « retrait » :

**N.**

- Instaurer un code non verbal avec certains élèves

*J'essaie le non verbal avec Nino. J'avais instauré que quand je le touche sur les petits bancs, il doit se taire. Bon il n'aime pas mais en principe (..) mais tout de suite ça marche, il me regarde. Ça évite de trop m'interrompre et de ne pas dire toujours les mêmes prénoms. On gagne en énergie.*

- Offrir aux élèves la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions :

*J'ai aussi essayé de lui faire décrire les étapes ou les stratégies. J'essaie vraiment de le faire plus mais faut encore que j'y travaille, comment vous avez fait, par où vous avez commencé. Je l'avais fait avec les 2P, on avait fait une mosaïque ils ont dû faire un modèle puis m'expliquer comment vous avez fait, par quoi vous avez commencé. Alors c'est flagrant les différences entre ceux qui disent j'ai fait le tour, j'ai suivi et ceux qui disent « j'ai fait ».*

- Donner plus de responsabilités individuelles aux élèves

*J'ai mis cette fusée des responsabilités, je ne l'avais pas par écrit, c'était pas affiché. Alors ça ça marche bien, ils adorent. Ça marche bien avec beaucoup. Avant je désignais mais maintenant ils prennent plus au sérieux, ils n'oublient pas.*

*Les choses que j'avais à travailler avec les deux enfants, je l'ai fait pour tous et ça servait à tous.*

- Amener l'élève à parler de la façon dont il se perçoit

*Demander à l'élève d'observer son propre comportement et l'évaluer. Ça j'ai fait une ou deux fois mais je trouve que c'est pas facile non plus, mais c'est important.*

*Parfois Nino il y arrive. C'était surtout dans des cas où je lui disais regarde ce que tu as fait, est-ce que tu aimerais qu'on te le fasse. Là il arrive à dire « ben non c'est pas sympa ».*

## **K.**

- Encourager les responsabilités

*Pour Kelyne, dans ses prises de parole, c'est un peu mieux. Elle a fait plus de phrases que d'habitude.*

- Faire évaluer une activité :

*On a travaillé sur les émotions, elle arrive maintenant à nommer, trouver des exemples, c'est un peu plus difficile.*

*J'ai prêté plus d'attention à ces deux enfants, ces dernières semaines, c'est sûr. En faisant des choses utiles aussi pour les autres mais quand même en me disant j'ai un regard un peu plus pointu sur eux.*

*La collaboration avec elle il y a avait aussi, on avait parlé de modéliser car elle était plus à côté. Alors ça aussi, j'ai vu que vraiment effectivement en y prêtant attention, elle était vraiment à côté mais elle ne participait pas. Je lui ai fait faire deux-trois fois des choses à plusieurs et je me suis rendue compte que si moi j'allais pas mettre mon grain de sel puis lui montrer elle était passive. Donc c'est aussi qqch qu'il faut que je travaille avec elle.*

*Sans l'observation, on se rend pas forcément compte. Il y a des choses on se dit ah oui je fais moins mais c'est quand même pertinent les remarques de la personne qui nous a vu faire, tu dis ça, ah oui ok. Alors vraiment, c'est un plus à côté.*

*J'aurais pas pensé à mettre en place tous ces éléments, ça m'a fait pas mal réfléchir.*

*Concernant le projet, il faudrait plus étaler sur le temps.*

*Ces interventions ont très enrichissantes, ça m'a servi pour moi mais aussi pour ces élèves, ça m'a permis de me concentrer sur moi, sur ma façon d'enseigner. C'est bénéfique pour toute la classe.*

**2<sup>e</sup> entretien : Mme G., 21 juin 2024**

#### **Propositions :**

- Expliciter les comportements attendus
- Diminuer les transitions
- Laisser le choix aux élèves des activités (système de plan-couleurs) Permet de dégager du temps à l'enseignant concernant la gestion et permet aux élèves de s'engager plus facilement dans la tâche
- Occuper les élèves qui attendent sur les bancs avec des activités (tridouille)

- Adapter le système de gestion de classe

#### **Suite à la grille universelle, points à renforcer :**

- Démontrer aux élèves ce qui est attendu d'eux (modelage)
- Valoriser l'effort et le progrès individuel
- Enseigner de façon plus explicite les habilités sociales.

#### **Interventions ciblées pour une élève :**

- Donner plus de responsabilités
- Valoriser les comportements positifs au lieu de réprimander les comportements d'agitation
- Permettre à Ivana de mieux anticiper les activités.
- Plus occuper Ivana (éviter les temps morts)

#### **Verbatim**

*J'ai trouvé bien d'avoir une personne neutre qui vient dans notre classe et d'avoir un autre regard, qui connaît pas les élèves de notre classe et ça je trouve que ça fait du bien pour les élèves et pour nous. On a une autre vision, on a un peu la tête dans le guidon, il y a des choses qu'on voit plus.*

*Toutes les discussions qu'on a eues c'était vraiment chouette on a essayé d'appliquer des choses, je trouve que ça nous a quand même bien aidé. Qu'on a essayé de mettre*

*en place ou des choses un peu bêtes, qu'on y pensait plus mais là à de les redire, c'est chouette.*

*« C'est vrai qu'en remplissant la première grille que vous nous aviez donné, on se disait « ah mais c'est rassurant, car on se dit, mais « ça on fait , ça on fait. ». Quand on voit toute cette grille on se dit ohlala. C'est sûr qu'il y a plein de choses qu'on fait pas ou qu'on oublie. Ah oui ça c'est vrai je le fais plus ou pas assez. Mais d'avoir écrit noir sur blanc et de vraiment listé ou coché, ça fait un petit bilan pour nous. Ça je fais, ça je fais moins. Au niveau personnel c'est agréable. C'est précis. Ah tiens, ça je fais jamais. Il y a les deux points de vue : d'un côté c'est rassurant car on se dit on le fait donc ouf ou alors ah bien tiens ça on le fait plus ou on le fait beaucoup moins ou on faisait avec cette équipe-là, on le fait moins avec celle-là, donc d'avoir des points précis ça m'a fait réfléchir à certaines choses. »*

*C'est vrai que quand c'est comme ça compliqué, qu'on est sous l'eau, de se dire ohlala mais en fait on se dit ah ben ça va je vous attendre dire ça va , votre classe elle avance, on se dit ouf car au bout d'un moment, c'est triste, mais on ne voit que le négatif donc de reprendre entre guillemet à zéro des bases, on remarque que ça va encore.*

*Par rapport à ce qui est ciblé par rapport à l'élève, on n'a pas eu le temps de mettre en*

*place. Il y a des pistes qui vont fonctionner d'autres pas mais ça redonne des pistes.*

*Les ateliers plus autonomes, on le faisait quand on avait 30 élèves mais là avec 15, on se dit que ça allait. Puis on voit qu'on n'a pas assez développer leur autonomie. Votre proposition d'atelier a permis d'avoir un autre regard, qu'on pouvait vraiment observer la classe, aller là où les enfants ont besoin.*

*On peut pas avoir le 100% chez tout le monde et les mêmes attentes chez chacun. Mais des fois avec les comportements on attend plus à ce qu'il y ait le bon et le mauvais y a pas entre guillemet de juste milieu. Tandis que dans les apprentissages on sait qu'ils partent de là.*

*On a essayé d'appliquer les choses mais je ne vois pas de points négatifs on s'est pas dit ah tiens cette proposition on pourrait jamais le faire.*

*Je trouve que c'est des bonnes pistes, autant pour nous personnelles que pour les enfants. Ça nous fait quand même une base. Et après comme on disait, peut-être que les choses qu'on a commencé d'appliquer peut-être que l'année prochaine ça ne fonctionnera pas ou au contraire ça fonctionnera encore mieux. Peut-être qu'en les appliquant dès le début de l'année ça va aussi changer.*

*Si les élèves travaillent de manière plus autonomes, comme on a ce recul, d'observation on peut plus voir ces choses-là aussi que si on est à travailler on ne voit que le résultat. C'est aussi notre posture à changer.*

*Le temps, ça va pas se faire en une semaine. Ça peut aller 6-8 mois mais c'est vrai qu'on aimerait tout, tout de suite. Le lendemain ou que la semaine suivante on est là, yes ça fonctionne. Mais on sait que ça prend du temps.*

### **3<sup>e</sup> entretien Mme B., 14 juin 2024**

#### **Propositions :**

- Encourager le non-verbal
- Changer le rituel après récré
- Diminuer les questions ouvertes
- S'approcher de l'enfant si on doit lui parler
- Soigner les transitions
- Offrir des activités dirigées le matin
- Mettre en place un coffret à outils d'apaisement (enseignement de stratégies d'auto-régulation)
- Instaurer l'utilisation des messages clairs en cas de conflits
- Plus accompagner les enfants lors du début de activités

- Augmenter l'enseignement explicite en expliquant le sens et le but de l'activité
- Donner plus de choix aux élèves en proposant par ex des alternatives stratégiques.

#### **Suite à la grille universelle, points à renforcer :**

- Enseigner de façon explicite les habilités sociales et émotionnelles
- Définir et enseigner de façon explicite les attentes comportementales
- Apprendre aux élèves à autoréguler leur comportement

#### **Verbatim**

*« Pour moi, c'est qui était ultra précieux c'était d'avoir un regard extérieur d'une professionnelle qui connaît le métier. Ça ne m'arrive jamais. Et quand tu viens en classe c'est pour moi mais c'est quand même plus en lien avec une situation ou une autre tandis que là, c'est une occasion unique d'avoir un retour. Et ça c'est hyper précieux et tu m'as dit des choses, j'étais pas du tout consciente tu vois. Je suis dedans, je ne vois pas et moi ça m'a beaucoup interrogé notamment sur la question de ces enfants qui me sollicitent continuellement pour régler des conflits. C'est vraiment intéressant car je l'avais jamais ressenti. C'est vraiment des choses*

*où tu te dis « Je peux être plus performante pour dégager du temps pour tout le groupe ».*

*(...) Tout comme les renvoyer à leurs responsabilités. Si tu m'avais pas parlé de ça, je ne l'aurai pas fait. Et dans cette situation c'était ça qu'il fallait faire. Typique un élément qui m'aide à m'améliorer.*

*J'ai pris des notes, mis au propre relu, mise à distance puis j'essaie de me l'approprier. Je trouve ça ultra précieux.*

*Ex : Je ne me rendais pas du tout compte, je parle trop pour toute la classe, j'ai vraiment essayer de m'améliorer, je peux faire beaucoup mieux mais j'ai ça en tête. J'ai même pu le dire à une de mes collègues. Ça porte vraiment ses fruits, j'ai de vieilles habitudes mais c'est des choses qui changent énormément la donne. Tout comme les consignes, penser à tout le groupe, courtes et claires et c'est tout !*

*C'est vrai que ça m'oblige à modifier certaines choses, tiens faut que j'améliore*

*ça, comment je peux faire. Je vais travailler pendant les vacances à monter une boîte à outils pour gérer les conflits afin de les rendre autonomes.*

*Ex : Quand je faisais les mandalas après aller sur les bancs, c'était con-con. J'ai pris cette habitude, pis je ne l'ai jamais remise en question. C'est ça notre problème, on bosse seule et on n'arrive pas à se remettre en question seule. Il n'y a peu de moment où on peut être en « méta ». Malgré mes efforts, je n'ai pas de distance.*

*J'ai bien aimé cette grille d'autoévaluation car je me suis dit, mais là, je ne fais rien du tout. Alors ce n'est pas plaisant mais du coup, tu te dis mais là ça serait chouette que je fasse qqch.*

*En plus, moi j'ai trouvé que c'était agréable car je ne me suis jamais senti juger, tu étais là dans le but de m'aider et ça c'est pas souvent. C'est inouï comme on a avancé après seulement trois matinées.*