
Licence : Creative Commons 4.0 

DÉVELOPPER LA RÉSILIENCE DES ENSEIGNANTS ORDINAIRES DANS LA GESTION DES COMPORTEMENTS INADAPTÉS

*Florence Griessen, Guillaume Roudit

CAS en Neurosciences de l'éducation, Formation Continue Université de Fribourg

***Auteurs correspondants** : Florence Griessen, florence.griessen@edu.vs.ch

Guillaume Roudit, guillaume.roudit@edu.vs.ch

Citation : Griessen, F. & Roudit, G. (2026). Développer la résilience des enseignants ordinaires dans la gestion des comportements inadaptés. *Cortica* 5(1) 118-169

[https://doi.org/ 10.26034/cortica.2026.9676](https://doi.org/10.26034/cortica.2026.9676)

Résumé

Cet éditorial analyse les défis actuels du métier d'enseignant dans un contexte scolaire en constante évolution, marqué par la diversité des élèves et les transformations sociales. Il met en évidence l'impact de ces changements sur le bien-être et la santé mentale des enseignants, souvent confrontés à des comportements difficiles sans ressources suffisantes. L'approche écosystémique et les apports des neurosciences permettent de mieux comprendre ces situations et d'adapter les pratiques pédagogiques.

L'étude souligne l'importance du sentiment d'efficacité personnelle et de la résilience des enseignants, qui influencent directement la gestion de classe et le climat scolaire. Elle montre que le bien-être des enseignants a un effet positif sur les apprentissages et le comportement des élèves. Le texte insiste aussi sur la nécessité de passer d'une vision centrée sur l'élève "problème" à une compréhension des interactions dans le système classe.

Le modèle PRÉSENCE© est présenté comme un cadre pour développer des pratiques plus efficaces, en mobilisant la neuroplasticité, la conscience et la régulation émotionnelle. Il est enfin proposé de renforcer la formation continue et de créer des outils concrets pour aider les enseignants à développer leurs compétences, améliorer leur bien-être et favoriser un environnement d'apprentissage positif.

Généré par chatGPT

Abstract

The text examines the evolving challenges faced by teachers in a rapidly changing educational environment, influenced by social transformations and increasing student diversity. These changes significantly impact teachers' well-being and mental health, especially when they must manage difficult behaviors without sufficient support.

It highlights the importance of an ecosystemic approach and insights from neuroscience to better understand classroom dynamics and adapt teaching practices. The study emphasizes that teachers' sense of self-efficacy and resilience play a key role in effective classroom management and in maintaining a positive learning environment.

The text also shows that teacher well-being directly affects students' behavior, motivation, and academic performance. It encourages a shift from blaming the student to analyzing interactions within the classroom system.

The PRÉSENCE© model is presented as a framework to help teachers develop more effective strategies by improving self-awareness, emotional regulation, and adaptability. Finally, the authors advocate for stronger teacher training and practical tools to support professional development, enhance well-being, and foster a positive classroom climate.

Translated by chatGPT

1. Introduction

L'école n'est pas une entité figée. Elle évolue en même temps que la société dans laquelle elle s'intègre. L'enseignant est donc contraint de suivre le rythme et de s'adapter, ce d'autant plus que celui-ci va s'accélération ces dernières décennies. Son bien-être et sa santé mentale sont en jeu.

Les facteurs d'influence de cette évolution sont nombreux. Pour les appréhender et comprendre leur interdépendance, il convient d'adopter une approche écosystémique. A un niveau onto- ou microsystémique, la diversité des besoins des élèves et les défis de l'inclusion scolaire questionnent et bousculent les convictions, les valeurs, le sentiment de compétence et les habitudes pédagogiques des enseignants. Les avancées dans le domaine des neurosciences amplifient encore cette dynamique et exigent souvent jusqu'à une réforme des pratiques. Car loin de se limiter à la transmission de savoirs, la mission de l'enseignant implique en effet aujourd'hui une compréhension fine des mécanismes cognitifs et émotionnels qui influencent l'apprentissage et le comportement.

Au niveau macrosystémique, les profondes mutations sociales : précarité, diversité des structures familiales et des modèles d'éducation, évolution des représentations des parents sur le rôle de l'école et impact du numérique sur le développement, pour n'en citer que quelques-unes, ont des répercussions significatives autant sur le bien-être des enseignants que sur celui des élèves.

Dans ce contexte, les enseignants peuvent légitimement se sentir déstabilisés. Leur métier change, ou plutôt évolue, plus rapidement cependant que le contenu des formations initiales et continues. Ils sont confrontés à une nouvelle réalité des classes qu'il leur faut accepter, sinon affronter, sans toujours en avoir les ressources (Turmel, 2015).

Les avancées en neurosciences offrent à cet égard des perspectives essentielles, permettant d'analyser les comportements sous un prisme scientifique et d'élaborer des stratégies adaptées à ces nouvelles réalités de classes. Dans ce travail, le modèle PRÉSENCE©, les différents profils d'enseignants et les types de difficultés d'adaptations des élèves présentés, nous chercherons à comprendre les facteurs de résistance des enseignants à ces changements de perspectives. Pour ce faire, nous étudierons le lien entre leur sentiment d'efficacité personnelle, leur résilience, leurs représentations des difficultés des élèves et leur bien-être au travail. Toujours dans une approche écosystémique, nous mettrons en parallèle les répercussions d'un faible sentiment d'autoefficacité et d'un locus de contrôle externe des difficultés rencontrées sur le bien-être des enseignants et les facteurs de protections garants d'une bonne santé mentale. Nous verrons ensuite comment le bien-être de l'enseignant influe sur la qualité du climat de classe et les performances scolaires des élèves. Un enseignant épanoui et en bonne santé mentale est-il plus apte à créer un environnement d'apprentissage positif, à gérer efficacement le stress et les élèves difficiles, et à favoriser l'engagement et la motivation des élèves ? C'est la thèse que soutiennent Théorêt et Leroux (2014, p. 9) dans leur modèle systémique (voir Figure 1), pour qui « la santé des enseignants, leur bien-être et leur résilience influencent positivement le développement des élèves et de l'école ». Comment dès lors favoriser le bien-être des enseignants ordinaires à l'échelle d'une école ? C'est dans cette volonté de faire prendre conscience à nos collègues de leur pouvoir d'agir et de les aider à le développer que nous avons choisi ce sujet de recherche.

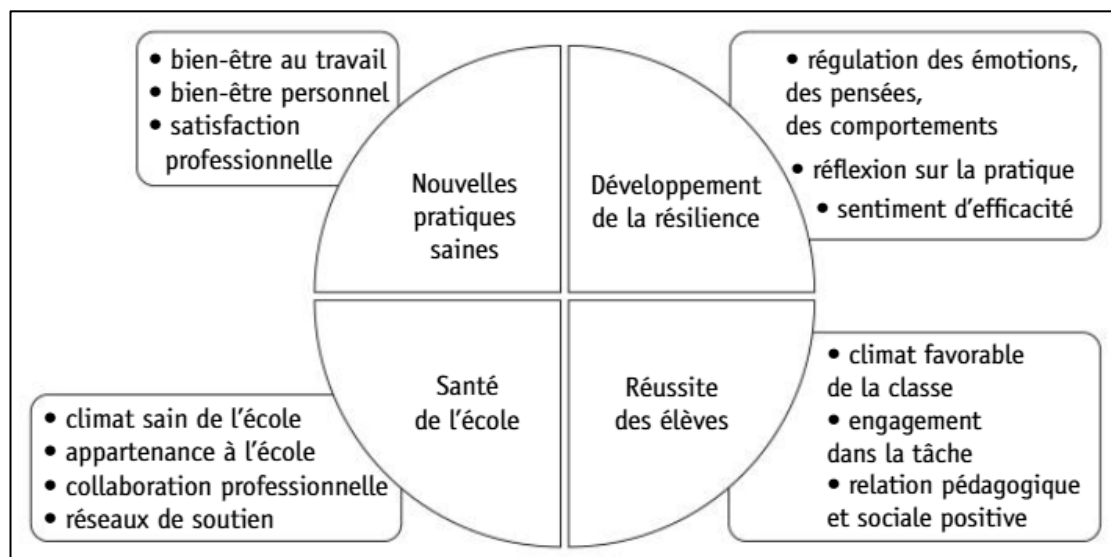


Figure 1

Modèle d'interactions entre le bien-être enseignant, la résilience éducationnelle, la réussite des élèves et santé de l'école (Théorêt et Leroux, 2014, p. 9).

En effet, en tant qu'adjoints de direction et responsables de l'enseignement spécialisé de notre établissement respectif, la tendance des enseignants à se tourner toujours plus systématiquement vers des ressources externes pour obtenir de l'aide tout en désignant l'élève comme seul responsable de la situation nous interpelle. Cette attitude, ce réflexe, témoignent selon nous de connaissances en neuropédagogie ou de compétences socio-émotionnelles insuffisantes. Nous l'avons déjà évoqué, la formation initiale et continue des enseignants n'évolue malheureusement pas aussi rapidement que leurs besoins. L'absence d'approches pédagogiques éprouvées et de répertoires de pratiques efficaces réduit alors leur sentiment d'efficacité. Bernier (2021, p. 42) déplore en effet « un certain manque de connaissances et de savoirs à propos des pratiques reconnues efficaces par la recherche qui demeurent peu connues et donc peu appliquées par les enseignants ». Pour Gaudreau (2011, p. 124), « la grande majorité des enseignants se retrouvent démunis devant des conduites agressives, les comportements d'opposition et de provocation de certains élèves qui présentent des troubles importants du comportement ». Le stress et l'épuisement professionnel qui en découlent, on peut l'imaginer, ne favorisent pas l'autoréflexion, la transition vers un locus de contrôle interne, la formation sur une base volontaire et la mobilisation de ses propres ressources.

Ce constat s'observe également dans les chiffres. Une récente étude réalisée dans le canton du Valais fait état d'un enseignant sur quatre en état de santé jugé moyen à mauvais, une charge de travail jugée élevée à très élevée à hauteur de 85 % et d'un état de stress élevé observé chez presque un enseignant sur deux (Etat du Valais, 2025). Une étude québécoise montre qu'environ 75 % du personnel enseignant du primaire et du secondaire a subi des violences (impolitesse, insultes, grossièretés, menaces, bousculades, manques de respect, nonchalance, bruit continu, agressivité, ...) de la part des élèves ou de leurs parents (Vlasie, 2021). Dans une autre étude québécoise (Houffort et Sauvé, 2010, cités dans Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2021), 60 % des enseignants interrogés rapportent souffrir d'un symptôme d'épuisement professionnel au moins une fois par mois, et 20 % ressentent des symptômes au moins une fois par semaine.

Dans certains cantons comme à Zürich, la sentence ne s'est pas fait attendre. Des débats y ont émergé autour du concept d' cole inclusive. Certaines communes et établissements scolaires questionnent en effet désormais la faisabilité et l'efficacité de ce modèle. Cette volte-face idéologique n'est ni nouvelle ni propre à la Suisse. Selon de nombreuses études déjà relativement anciennes (Avramidis et al., 2000; Heflin et Bullock, 1999; Melby, 1995; Reicher, 2010; Seeman, 2000, cités dans Gaudreau, 2011), le stress engendré par les comportements agressifs et perturbateurs des élèves conduit à une remise en question de l'inclusion des élèves concernés dans les classes ordinaires. Cette controverse souligne l'importance de repenser la formation continue des enseignants et les moyens alloués au soutien à l'inclusion, afin de maintenir un environnement scolaire réellement adapté à chaque élève tout en préservant le bien-être professionnel des enseignants (Gaitsch, 2025).

En s'intéressant aux mécanismes sous-jacents du stress, de l'épuisement professionnel et de la résilience chez les enseignants avec l'éclairage des neurosciences et en étudiant parallèlement la relation enseignant-élève sous l'angle de la psychologie systémique, nous pensons pouvoir apporter une réponse à notre question de recherche. En effet, l'étude de l'activité cérébrale, des systèmes de neurotransmetteurs et des réponses hormonales au stress permet d'identifier des cibles d'intervention potentielles pour améliorer le bien-être enseignant. La plasticité cérébrale joue un rôle crucial dans la capacité des enseignants à s'adapter aux défis professionnels et à maintenir un niveau élevé de performance cognitive et émotionnelle. Lorsqu'ils sont conscients des principes de neuroplasticité et de synchronisation cérébrale, ils peuvent adapter leurs méthodes pour stimuler efficacement le cerveau des élèves. Ainsi, en stimulant la neuroplasticité par des activités socio-émotionnelles, ils améliorent la résilience et les compétences relationnelles des élèves. En adoptant une posture réflexive et en encourageant l'autonomie, ils renforcent également le libre arbitre et la

conscience des élèves (Bronfenbrenner, 1979, 1984, 2004; Fahim, C., 2025, CAS en neurosciences de l'éducation, communication personnelle, 13 avril 2025; Richard et al., 2021).

De son côté, l'analyse systémique de la relation enseignant-élève peut s'appuyer sur les récentes découvertes en épigénétique pour proposer une vision holistique de l'élève, intégrant l'ensemble des facteurs environnementaux et relationnels qui influencent son comportement. Elle permet aux enseignants de changer leur regard sur les comportements problématiques, de les amener à les considérer non plus comme des problèmes isolés, mais comme des symptômes d'une relation potentiellement dysfonctionnelle entre l'enseignant et l'élève (Bronfenbrenner, 1979, 1984, 2004; Bateson, 1977/1972; Fahim, C., 2025, CAS en neurosciences de l'éducation, communication personnelle, 13 avril 2025; Richard et al., 2021).

Ce changement de perspective est crucial car il implique que l'enseignant reconnaisse sa part de responsabilité dans la dynamique relationnelle. Plutôt que de voir le comportement difficile totalement inhérent à l'élève, il est encouragé à examiner comment ses propres actions, attitudes et l'environnement de classe qu'il crée peuvent contribuer à la situation. Cette prise de conscience permet un réajustement du locus de contrôle, tant pour l'élève que pour l'enseignant.

Pour l'enseignant, ce réajustement signifie qu'il peut agir sur la situation en modifiant ses propres comportements et stratégies pédagogiques. Pour l'élève, cela peut conduire à une meilleure compréhension de ses propres actions et à une plus grande capacité à les réguler.

L'approche écosystémique, éclairée par les neurosciences, offre ainsi un cadre théorique et pratique pour explorer les liens complexes entre les facteurs environnementaux, les processus neurodéveloppementaux et les comportements observés en milieu scolaire. Elle encourage le développement de stratégies d'intervention collaboratives et personnalisées, impliquant une équipe multidisciplinaire et la famille de l'élève, tout en mettant l'accent sur la prévention et l'adaptation de l'environnement scolaire, plutôt que sur la simple correction des comportements problématiques.

Pour être tout à fait exhaustif dans l'éclairage théorique que nous souhaiterions apporter à nos collègues enseignants ordinaires, il faudrait exposer dans notre travail les pédagogies et les types d'interventions efficaces susceptibles de renforcer et de maintenir leur sentiment d'efficacité personnel. Faute de temps, nous ne serons pas en mesure de rendre justice à la pédagogie universelle, à la différenciation, à la pédagogie positive ou encore à l'autodétermination qui mériteraient tous d'être traités à part entière.

Soucieux malgré tout de répondre à leurs besoins par des apports concrets, nous réaliserons en prolongement de ce travail une infographie à leur attention. Ils y trouveront des informations visuelles, claires et concises sous la forme de cartes conceptuelles, de liens internet ou pdf, de

napperons ou encore de capsules vidéo et pourront y puiser les outils souhaités, selon les problématiques rencontrées. Nous espérons ainsi que l'amélioration de leur bien-être et de leur sentiment d'efficacité personnel permettra « le retour ou le maintien d'une ambiance sécurisante de découverte et de travail au sein de leur classe où chaque enseignant peut répondre avec attention et bienveillance aux besoins de chacun » (Kerrero, 2023, p. 2).

2. But de la recherche et objectifs poursuivis

Cette recherche est la première étape d'un projet de plus grande envergure qui consiste à concevoir et développer une plateforme numérique destinée aux enseignants ordinaires de nos établissements respectifs. Sous la forme d'une infographie, elle offrira un ensemble d'outils concrets et de ressources pratiques basés sur les principes des neurosciences et de la psychologie systémique, pour les aider à mieux comprendre et gérer les comportements difficiles en classe, à développer des stratégies de gestion du stress et à favoriser un climat de classe positif et bienveillant.

Avant de pouvoir matérialiser ce projet, ce travail de recherche préliminaire nous permettra dans un premier temps d'éclaircir, à la lumière des connaissances en neurosciences et en psychologie systémique, le lien entre le sentiment d'efficacité personnel des enseignants, leur bien-être, leurs représentations sur les difficultés émotionnelles et comportementales des élèves et leur gestion des comportements inadaptés. Dans cette perspective, le modèle PRÉSENCE©, présenté dans le cadre du Certificat d'Aptitude Spécialisée (CAS) en Neurosciences de l'Éducation, nous servira de modèle scientifique de référence. Il nous permettra de démontrer, sous l'angle des facteurs de risque et de protection, l'interaction complexe entre le profil de l'enseignant, sa santé mentale, et ses pratiques d'enseignement. Nous espérons profondément, grâce à cet ancrage scientifique et à la mise en évidence de l'influence de « l'effet enseignant » sur la gestion de classe que la prise de conscience par nos collègues de l'influence de leurs schémas de pensées à la fois sur leur santé mentale et sur leurs pratiques s'accompagnera d'une prise de conscience de leur pouvoir d'agir. La neuroplasticité nous permet d'être plus optimiste.

Afin de les accompagner dans ce changement important de perspective et de favoriser l'émergence d'une posture réflexive, nous souhaitons mettre à leur disposition des échelles de mesure des ressources personnelles. Nous pensons que cet exercice d'autoévaluation pourrait servir de déclencheur dans l'adoption d'une attitude plus proactive dans la gestion des comportements difficiles. Il pourrait également constituer le point de départ d'une démarche d'auto-formation, soutenue et facilitée par la plateforme numérique que nous mettrons à leur disposition.

Ce travail s'inscrit donc dans un souci de promotion du bien-être et de la formation continue des enseignants. Grâce à leur interdépendance, une meilleure compréhension et gestion des comportements inadaptés peut contribuer à améliorer la qualité globale de l'enseignement, renforcer la relation entre l'enseignant et ses élèves et, par conséquent, favoriser le bien-être de chacun.

Enfin, l'appropriation de pratiques pédagogiques communes peut contribuer à la naissance d'une culture d'établissement dans laquelle le soutien, l'entraide et la collaboration entre enseignants sont érigées en valeurs cardinales.

3. Problématique

Dans un contexte éducatif marqué par une complexité et des exigences croissantes, le bien-être des enseignants s'impose comme un facteur essentiel de la qualité de l'enseignement et, par conséquent, de la réussite des élèves. Notre travail vise à analyser et à mettre en évidence cette corrélation, en s'appuyant sur les données issues des domaines des neurosciences et de la psychologie systémique.

Les instances décisionnelles en matière de formation initiale et continue des enseignants ne semblent pas encore avoir pleinement intégré cette dimension dans l'élaboration des programmes de formation. À ce jour, l'enseignement de pratiques pédagogiques et de compétences socio-émotionnelles validées par les neurosciences ou la psychologie visant à développer la résilience et à renforcer la santé mentale des élèves ne rivalise pas avec l'importance accordée à la didactique dans les contenus de formations.

Mais dans quelle mesure l'intégration des connaissances issues des neurosciences et de l'approche écosystémique dans la formation des enseignants peut-elle contribuer à améliorer leur bien-être professionnel et, par conséquent, la qualité de l'enseignement, la gestion de la classe hétérogène et les performances des élèves ?

Cette question de recherche doit nous amener à comprendre comment les apports des neurosciences et de l'approche écosystémique peuvent être appliqués de façon concrète pour favoriser des stratégies efficaces de gestion du stress et de promotion du bien-être chez les enseignants. Elle cherche également à examiner les effets potentiels de ces interventions sur la qualité de l'enseignement, la gestion des comportements inadaptés et les performances des élèves. Le résultat de ces recherches nous fournira peut-être des arguments suffisamment solides pour convaincre nos autorités de la nécessité d'une réforme des programmes de formation pour faire face aux nouveaux enjeux de santé dans l'éducation.

4. Contexte de l'étude

Nous travaillons tous deux en tant qu'adjoint de notre école pour les enfants à besoins particuliers, l'un pour les enfants de 4 à 12 ans (715 élèves), l'autre pour les jeunes de 12 à 15 ans (250 élèves). Depuis quelques années, nous constatons un nombre toujours croissant d'élèves qui perturbent la classe, qui ont du mal à suivre les règles, à réguler leurs émotions, à développer et entretenir des relations sociales fonctionnelles, saines et harmonieuses, avec comme corollaire un nombre croissant d'enseignants démotivés, épuisés, démunis, voire en burn-out. Certains, même, arrêtent la profession ou changent d'orientation. Le métier devient moins attractif.

Face à ce constat, de nouveaux moyens ont été alloués en Valais pour aider l'enseignant ordinaire dans la gestion des situations difficiles. Ainsi par exemple, les enseignants ERVE (enseignants au vivre-ensemble) et de SNP (soutien non permanent) et SP (soutien permanent) viennent compléter le réseau de professionnels qui gravitent autour des élèves à besoins particuliers qui n'était constitué jusqu'alors, en dehors de la direction d'établissement et du titulaire de classe, que du médiateur et de l'enseignant spécialisé.

Les enseignants au vivre-ensemble (ERVE) ont été engagés dans certaines écoles primaires valaisannes pour favoriser un bon climat scolaire, effectuer de la prévention et apporter leur aide aux élèves et aux enseignants. Les enseignants de soutien permanents ou non-permanents peuvent aussi accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers qui suivent le programme ordinaire de la classe. Les enseignants en appui pédagogique intégré (ou enseignants spécialisés) accompagnent les élèves en grandes difficultés ou en risque d'échec pour lesquels une pédagogie spécialisée doit être appliquée dans le cadre de la scolarité ordinaire. Le médiateur scolaire est un enseignant qui assume les tâches de prévention dans le domaine des relations humaines, contribue aussi à la promotion de la solidarité et au respect.

Malgré ces différentes aides et soutiens apportés aux enseignants ordinaires, nombre d'entre eux demeurent insatisfaits ou épuisés. En découlent des attentes toujours croissantes en ressources externes, entretenues par la conviction que le problème vient forcément de l'élève et que passer certaines proportions, il n'appartient plus à l'enseignant ordinaire de le gérer. Mais ces ressources étant limitées, l'insatisfaction croît à son tour, ce qui se traduit ensuite par des tensions avec la direction de l'établissement et un climat de travail délétère.

Les attitudes et croyances de nos enseignants, leur stress, leur sentiment de compétence, leurs représentations sur les difficultés des élèves ou encore leur résistance au changement, ce que la littérature désigne sous le terme « d'effet enseignant », sont au cœur du choix de ce travail de CAS et de l'outil que nous souhaitons leur mettre à disposition. S'y ajoute un autre élément de cet effet

enseignant : les pratiques éducatives. Nous avons en effet trop souvent été les témoins d'exigences, d'attitude, de sanctions d'enseignants à l'endroit de leur élève avec TND ou de propos à celui de ses parents qui laissent transparaître un manque criant de connaissances dans la compréhension des besoins des élèves avec TND.

Or, selon nous, la solution n'est pas dans l'allocation de ressources externes supplémentaires mais dans l'acquisition de connaissances en neuropédagogie et de compétences personnelles, à travers, à notre niveau, la formation continue que nous souhaitons leur proposer.

Nous pensons en effet qu'ainsi mieux outillés et formés, ils chercheront et trouveront désormais en eux les ressources pour faire face aux situations difficiles. Cette reprise de la maîtrise de la situation sera susceptible de faire naître un sentiment d'efficacité personnelle nouveau qui, dans une dynamique de cercle vertueux, favorisera à son tour leur bien-être au travail et leur santé mentale.

5. Cadre théorique

5.1. le modèle PRÉSENCE©

Dans la partie théorique, nous allons présenter le modèle PRÉSENCE© de Cherine Fahim (Fahim, 2022a, 2022b, 2023, 2024), ainsi que le modèle systémique. Nous abordons ensuite la gestion de classe, la santé mentale et le bien-être enseignant, les compétences socio-émotionnelles, la résilience, la personne enseignante, les difficultés d'adaptation, le modèle explicatif socio-émotionnel et les principaux facteurs de risque et de protection chez l'élève.

Dans le modèle PRÉSENCE©, huit thématiques parcourent le fonctionnement cérébral. Il s'agit de la Prédilection, des Réseaux de neurones, de l'Elagage synaptique 1, de la Synchronisation, de l'Elagage synaptique 2, de la Neuroplasticité et Neurogenèse, de la Conscience Et du Libre arbitre.

Nous nous intéressons plus particulièrement aux composantes de la Synchronisation cérébrale, de la Neuroplasticité et neurogenèse, de la Conscience et du Libre arbitre qui permettent de développer des approches plus efficaces et adaptées.

- **La Synchronisation cérébrale (S)**

Ce principe implique l'alignement temporel des activités neuronales, ce qui est essentiel pour les fonctions cognitives telles que l'attention, la mémoire et la perception. En éducation, elle peut être liée à des méthodes d'enseignement qui facilitent l'engagement cognitif et la consolidation des apprentissages.

- **La Neuroplasticité et la neurogénèse (N)**

La neuroplasticité est la capacité du cerveau à se modifier et à s'adapter en réponse à l'apprentissage et à l'expérience. La neurogénèse signifie la formation de nouveaux neurones. Ces concepts soulignent la capacité du cerveau à évoluer, à s'adapter tout au long de la vie et permettent un apprentissage continu.

- **La Conscience (C)**

Elle fait référence à la conscience de soi et à la conscience environnementale. En neuroéducation, elle implique de comprendre comment la conscience influence l'apprentissage et la prise de décision et comment l'éducation peut être adaptée pour développer une conscience plus profonde chez les élèves.

- **Le Libre arbitre (E)**

Il se rapporte à la capacité de prendre des décisions de manière autonome, compétence fondamentale pour l'apprentissage et le développement personnel. Cela englobe les mécanismes par lesquels les choix sont effectués, mais aussi la manière dont ces processus peuvent être influencés par l'éducation.

Ces éléments du modèle PRÉSENCE© contribuent à l'autoefficacité ou à la résilience de l'enseignant en lui permettant de mieux comprendre les élèves, de gérer plus efficacement les comportements perturbateurs et de se sentir compétent dans les interventions. Le pouvoir d'agir de l'enseignant est ainsi renforcé. Il se sent capable de provoquer un changement positif, tant au niveau du comportement des élèves que dans leurs processus d'apprentissage.

Le modèle PRÉSENCE© nous offre une approche holistique. En le conscientisant et en l'appliquant, il est possible de créer un environnement d'apprentissage plus engageant, flexible et adapté aux besoins des élèves, ce qui favorise une meilleure réussite et motivation chez les élèves.

5.2. Le modèle systémique

Le modèle systémique est une manière de penser et de comprendre les phénomènes dans leur globalité, plutôt qu'en les découpant en petites parties séparées. L'essentiel ne réside ainsi pas uniquement dans les parties, mais dans la manière dont elles agissent ensemble pour atteindre une finalité commune.

Issu de la théorie systémique, ce modèle repose en effet sur le principe selon lequel « un système est un ensemble d'éléments en interaction constante » (Vianin, 2024, p. 45). Autrement dit, les composantes d'un système ne peuvent être comprises isolément, car chacune influence les autres.

Lorsqu'un élément agit sur un autre, l'effet produit revient influencer le premier, formant une boucle rétroactive qui peut renforcer ou atténuer le phénomène initial. L'analyse systémique s'attache ainsi à comprendre l'ensemble du système, son contexte et les dynamiques relationnelles qui le traversent (Bateson, 1977/1972).

Appliquée en contexte scolaire, cette perspective systémique offre une tout autre lecture des difficultés rencontrées avec un élève. Celles-ci ne lui sont plus intégralement imputées. Comme l'illustre la Figure 2, c'est l'ensemble des systèmes dans lequel il fait partie qui va être analysé (relations sociales, relations familiales, pédagogie utilisée, climat de classe, etc.). Selon ce modèle, « il n'est plus possible de dissocier un problème quelle que soit la forme qu'il prenne (refus d'apprendre, trouble de la concentration, agressivité, troubles instrumentaux, etc) du cadre dans lequel il apparaît » (Evéquo, 1998, p. 97).

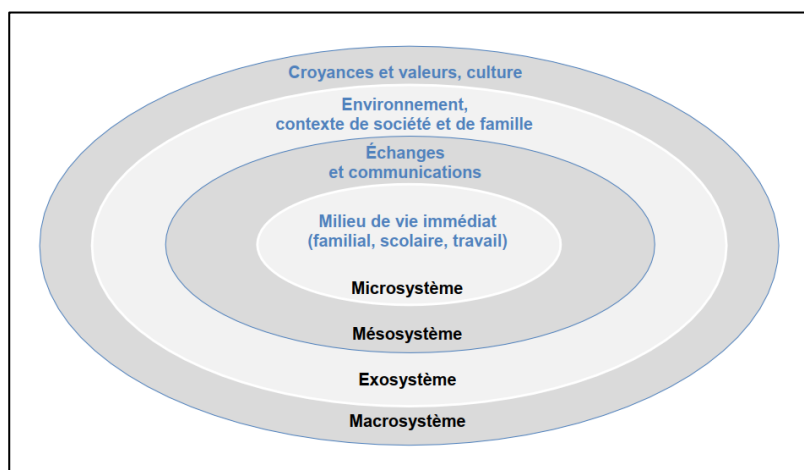


Figure 2

Le modèle écologique à la base de l'approche écosystémique (Bronfenbrenner, U., *The Ecology of Human Development : experiments by nature and design*, Cambridge, Harvard University press, 1979, p. 299-319, cité dans le Centre de Service Scolaire des Découvreurs, 2015).

Dans cette logique d'attribution causale circulaire des difficultés (Bateson, 1977/1972) qui s'oppose à une attribution linéaire malheureusement plus répandue dans les milieux éducatifs, le comportement indésirable de l'élève n'est ainsi plus appréhendé isolément. En s'intéressant à la compréhension des dynamiques relationnelles, plutôt qu'en rendant l'élève coupable, l'enseignant cherche désormais des solutions en agissant sur les interactions plutôt qu'en se focalisant sur des défaillances individuelles. Les enseignants peuvent analyser les problèmes en considérant les interactions au sein de la classe pour trouver des solutions plus efficaces que celles basées uniquement sur des punitions ou sanctions individuelles. En analysant et comprenant les

dynamiques relationnelles, l'école peut donc mieux prévenir le stress et l'épuisement en évitant les processus qui conduisent à des situations difficiles ou échecs répétitifs.

5. Définitions

• La gestion de classe

La gestion de classe est la base de l'enseignement et de l'apprentissage en classe. « Elle permet de créer et de maintenir un équilibre entre les besoins des enseignants, d'avoir des élèves engagés et attentifs, et ceux des élèves d'être impliqués et soutenus dans leurs apprentissages » (Freiberg et al., 2020, cités dans Gaudreau, 2024, p. 5). « Au sein des classes bien gérées, les actions des enseignants ont pour effet de favoriser l'adoption de comportements d'engagement et la responsabilisation des élèves » (Romi et Leyser, 2006, cités dans Gaudreau, 2024, p. 5).

Nancy Gaudreau (2024) définit la gestion de classe comme :

l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant planifie et met en 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 des élèves dans le développement de leurs compétences. (p. 6)

• La santé mentale et le bien-être enseignant

L'OMS (2022) définit la santé mentale comme un état de bien-être mental permettant de faire face aux sources de stress de la vie, de réaliser notre potentiel, de bien apprendre et de bien travailler, et de contribuer à la vie de la communauté. Elle a une valeur en soi et en tant que facteur favorable et fait partie intégrante de notre bien-être. Divers facteurs personnels, familiaux, sociaux et structurels influencent notre santé mentale à chaque instant, et peuvent aussi bien la protéger que la compromettre.

Le bien-être des enseignants va bien au-delà de la santé individuelle : il comprend la manière dont les enseignants se sentent et fonctionnent professionnellement, selon leurs émotions, leurs attitudes et de la perception qu'ils ont de leur travail.

Delle Fave et Massimini (2003, cités dans Théorêt et Leroux, 2014) identifient deux types de satisfaction au travail pour définir le bien-être. La première, la satisfaction intrinsèque est liée au plaisir tiré directement de la tâche effectuée. La seconde, la capacité à prendre du recul face aux aspects moins agréables du travail, permet de préserver le plaisir de travailler. Ainsi le bien-être ne se limite pas seulement à une satisfaction intellectuelle ou morale, mais inclut aussi des émotions et sensations positives.

Goyette et Martineau (2020) évoquent de nombreux éléments importants comme les émotions et relations positives, l'engagement professionnel, le sentiment de compétence et la passion. Si l'enseignant prend conscience de ces éléments, il pourra construire une vision du métier plus optimiste qui alimentera sa persévérance et motivation malgré les difficultés.

- **Les compétences socio-émotionnelles**

Le modèle CASEL 2017 (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) est un cadre de référence reconnu internationalement pour le développement des compétences sociales et émotionnelles (CSE). Il distingue cinq compétences clés, organisées de manière interconnectée (Vlasie, 2021; Goyette et Martineau, 2020).

La conscience de soi consiste à comprendre ses émotions, ses pensées et ses valeurs, à reconnaître ses forces et limites, et à cultiver une image positive de soi et un sentiment d'efficacité personnelle.

La maîtrise de soi implique de réguler ses émotions, pensées et comportements, de gérer le stress et les impulsions, ainsi que de fixer et atteindre des objectifs personnels et scolaires.

La conscience sociale amène à comprendre la perspective d'autrui, à faire preuve d'empathie et à respecter les normes sociales et éthiques.

Les compétences relationnelles regroupent la communication claire, l'écoute active, la coopération, la résolution constructive des conflits et la capacité à demander ou offrir de l'aide.

La prise de décision responsable consiste à faire des choix réfléchis et éthiques, en évaluant les conséquences de ses actions et en tenant compte du bien-être de soi et des autres.

Le développement de ces compétences joue « un rôle clé dans l'équilibre de l'écosystème de la classe », le stress des enseignants pouvant « limiter leur capacité à créer un climat de classe positif » (Gaudreau, 2024, p. 51).

Dans cette perspective, Goyette et Martineau (2020) conçoivent l'apprentissage socioémotionnel comme :

une approche systémique soutenue par la direction, voulant que les adultes et les enfants acquièrent une conscience de soi et sociale, apprennent à gérer leurs émotions, leurs comportements et ceux des autres, prennent des décisions responsables et construisent des relations positives. (p. 11)

- **La résilience**

Théoret et Leroux (2014, p. 20) définissent la résilience des enseignants par « l'état observable de leur adaptation réussie à des événements négatifs ou adverses rencontrés à l'école ; elle est aussi l'ensemble des mécanismes qui provoquent cette adaptation supérieure ». Elle se développe généralement à travers un processus où les personnes confrontées à une situation professionnelle à risque, parviennent à surmonter cette épreuve, à se rétablir complètement puis à en tirer profit en se développant professionnellement. Elles enrichissent ainsi leur répertoire de compétences personnelles ou professionnelles.

Cherine Fahim (2025b) présente des atouts de la résilience comme l'ouverture d'esprit, la flexibilité, la créativité, le sens des actions, la collaboration sincère, le sentiment de satisfaction et l'autonomie. Un événement peut être vécu comme traumatisant pour une personne, mais pas pour une autre, car chacun perçoit la réalité à travers ses propres filtres. Différents facteurs peuvent aussi influencer la résilience : les caractéristiques de la personne, le contexte dans lequel elle évolue et la nature du traumatisme. Une personne résiliente est capable de faire face à l'adversité et de tirer parti des difficultés rencontrées pour avancer.

Enfin, selon Massé et al. (2020, p.12), « la capacité de l'individu à faire face à des situations difficiles ou à reprendre le contrôle de sa vie après des événements traumatisants est un élément essentiel de son processus d'adaptation ».

- **La personne enseignante : attitudes, profils et styles d'autorité**

Pour Nancy Gaudreau (2024) la gestion de classe dépend étroitement de la personne enseignante. Elle reflète sa personnalité, les valeurs transmises, sa persévérance face aux difficultés, ses compétences relationnelles, ainsi que son attitude face aux adversités. Un enseignant ouvert à la différence et engagé dans sa mission éducative saura mieux créer un climat de classe positif et inclusif.

On peut dégager des « styles d'autorité » ou des « profils de gestion de classe » et décrire divers types d'attitudes. Selon Gaudreau (2024, p. 46), « les attitudes correspondent à l'état d'esprit et à la disposition intérieure des enseignants lorsqu'ils interagissent avec les élèves en classe. Celles-ci peuvent s'avérer bénéfiques ou néfastes pour la gestion de classe ». Des catégories d'attitudes peuvent être citées : attitudes relatives au respect, à l'autorité, au soutien pédagogique et affectif, et à la différenciation.

Bandura (1997, cité dans Théorêt et Leroux, 2014, p. 81) définit le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) par « les croyances qu'entretient un enseignant à l'égard de sa capacité à organiser et à réaliser diverses actions, dans le but d'atteindre des résultats déterminés ». Comme le montre la Figure 3, le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, véritable moteur de son agentivité, résulte de l'interaction entre les trois composantes que sont la personne, son comportement et son environnement.

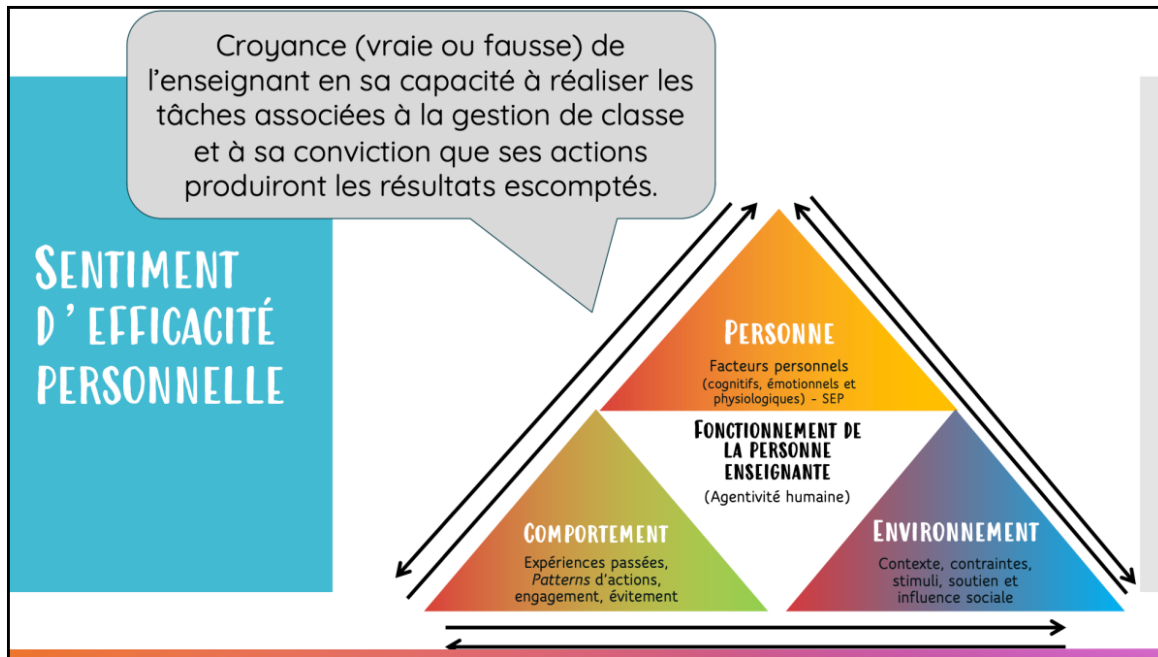


Figure 3

Les composantes de l'efficacité personnelle au cœur de l'agentivité de l'enseignant (Gaudreau, support de cours, 13 avril 2025).

Une échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (ESEPE) a été développée pour mesurer ce sentiment (De Stercke et al., 2014). Le SEP peut représenter un facteur de protection pour les enseignants.

- **Les difficultés d'adaptation**

Les difficultés d'adaptation se manifestent de façon variée. Selon Massé et al. (2020, p. 7), « il peut s'agir de comportements inadaptés extériorisés (déficit d'attention, hyperactivité, intolérance à la frustration, actes d'agression, opposition, provocation, etc.) ou intériorisés (manifestations d'anxiété, dépression, comportement de retrait, etc.) ». Elles ajoutent que ces difficultés s'additionnent très

souvent les unes aux autres et énumèrent différents facteurs de risque et de protection (liés à l'individu, à l'environnement familial, aux pairs, scolaires et sociaux et environnementaux).

Leurquin (2020, p. 31) distingue le trouble de comportement de la difficulté de comportement. Il définit le comportement difficile comme « un comportement que l'enfant corrigera suite à notre /nos intervention(s) ». L'enfant accepte alors le recadrage soit parce qu'il a confiance en nous, soit par crainte d'une sanction. Ces comportements ne sont pas massifs et restent ponctuels.

A l'inverse, « le trouble de comportement est le symptôme d'un mal-être chez l'enfant, c'est pathologique. Ces comportements sont répétitifs, ils durent dans le temps et nos recadrages perpétuels ne changent rien à la situation » (Leurquin, 2020, p. 31). Il rajoute qu'il est important de garder à l'esprit que l'enfant ne réagit pas de manière intentionnelle : « son attitude est souvent le résultat d'angoisses internes auxquelles il tente de répondre ».

Gaudreau (2011, p. 124) définit les problèmes de comportement en fonction « de leur fréquence (le caractère répétitif des comportements inappropriés), de leur durée, de leur intensité (la gravité de ces comportements et des conséquences qu'ils occasionnent) et de leur constance (leur présence dans différents contextes de vie de l'élève) ».

Elle fait aussi une distinction entre difficultés et troubles du comportement. Ces dernières sont définies comme « des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné qui peuvent se traduire par des comportements de désobéissance répétée » (Gaudreau, 2011, p. 124). Elle ajoute que « des ajustements dans l'environnement scolaire de l'élève peuvent être suffisants pour résoudre ces difficultés » (Gaudreau, 2011, p. 124).

Elle définit ensuite les troubles de comportements comme :

des problèmes d'adaptation plus sérieux qui se traduisent par la présence de comportements inadaptés tant sur le plan intériorisé (p. ex. : anxiété, dépression, etc.) que sur le plan extériorisé (p. ex. : trouble oppositionnel avec provocation, trouble des conduites, trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité, etc.). (Gaudreau, 2011, p. 124)

- **Le modèle explicatif psychodéveloppemental**

Massé et al. (2020) ont développé un modèle explicatif psychodéveloppemental. Cette approche, schématisée dans la Figure 4, considère la trajectoire développementale comme le produit d'un ensemble complexe et varié de causes et d'influences agissant tout au long de la vie. « Ces facteurs sont en interaction constante et leurs influences réciproques peuvent s'avérer positives et servir de facteurs de protection devant l'adversité, ou encore agir comme facteurs de risque, de façon à mettre en péril son développement » (Dumas, 2013; Letarte et Lapalme, 2018, cités dans Masse et al.,

2020, p. 10). Elles rajoutent que plus les facteurs de risques sont nombreux, plus le risque qu'un trouble se manifeste augmente.

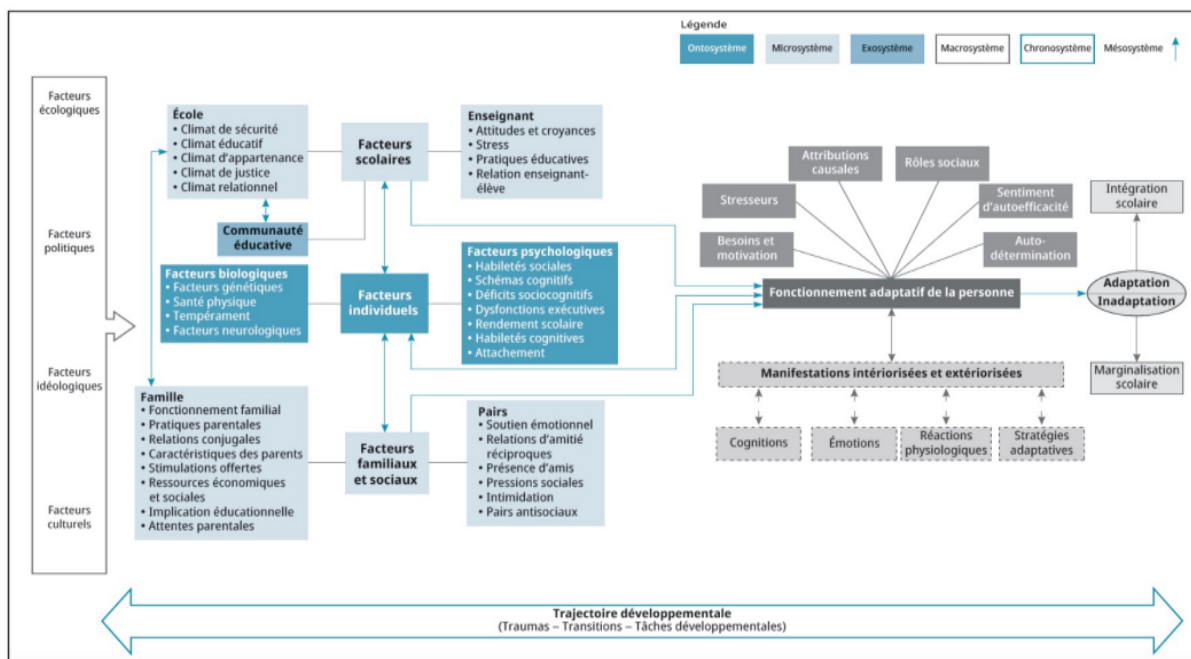


Figure 4

Adaptation du modèle psychodéveloppemental au milieu scolaire (Massé et al., 2020, p. 11).

La notion de facteur de risque aide à comprendre l'origine des difficultés. Le facteur de protection permet de concevoir des stratégies d'intervention et surtout de prévention.

• **Les principaux facteurs de risque et de protection chez l'élève**

Selon Massé et al. (2020), le développement et le comportement d'un individu résultent de l'interaction complexe entre plusieurs catégories de facteurs. Sur le plan personnel, des éléments biologiques tels que la génétique, la santé physique, le fonctionnement neurologique ou encore le tempérament influencent directement ses capacités d'adaptation. À cela s'ajoutent des dimensions psychologiques, comprenant l'attachement, les habiletés cognitives et sociales, le rendement scolaire, les fonctions exécutives, ainsi que les schémas et compétences sociocognitives.

L'environnement familial joue également un rôle central, à travers le profil des parents, la nature de leur relation conjugale, leurs pratiques éducatives, la qualité du fonctionnement familial, les stimulations offertes, les attentes formulées à l'égard de l'enfant, leur implication dans la scolarité, de même que les ressources économiques et sociales disponibles.

A l'école, les relations avec les pairs constituent un autre déterminant important, selon que des liens d'amitié, du soutien émotionnel, de la pression sociale ou de l'intimidation existent ou non. Outre ces dimensions, des facteurs liés à l'établissement et aux enseignants influencent l'expérience éducative et le parcours de l'élève. Enfin, des dimensions sociales et environnementales plus larges exercent elles aussi une influence significative sur le développement global de l'individu.

6. La personne enseignante

6.1. L'effet enseignant

Selon Hattie (2017), ce sont les enseignants qui ont le plus grand impact sur l'apprentissage des élèves. Ce ne sont ni les programmes, ni les effectifs de classe, ni les équipements technologiques, mais ce que les enseignants pensent, font et disent qui a le plus d'effet. Dans cette idée, et en s'appuyant sur le modèle explicatif psychodéveloppemental de Massé et al. (2020) ainsi que sur les travaux de Gaudreau (2024, p. 41) concernant l'influence des attitudes, des profils et des styles d'autorité des enseignants, « l'effet enseignant » peut être défini comme l'ensemble des éléments qui caractérisent sa posture professionnelle : ses attitudes et croyances, son niveau de stress, ses pratiques éducatives et surtout la qualité de la relation qu'il établit avec ses élèves.

Pour Bernier (2021), les pratiques de gestion de classe les plus efficaces pour gérer les problèmes de comportement doivent avoir une portée éducative, positive et inclusive. Non seulement les pratiques de punitions et d'exclusion sont les plus inefficaces pour gérer les écarts de conduite, mais elles tendent à les maintenir voire à les aggraver tout en diminuant la qualité de l'expérience scolaire de l'élève. Ces méthodes coercitives impactent significativement la relation enseignant-élève qui, nous le verrons plus loin, est déterminante dans la gestion des comportements inadaptés.

Ces pratiques, fondées sur les croyances et les attitudes de certains enseignants ou sur l'absence de connaissance d'un registre d'interventions plus efficaces perdurent pourtant. Malgré les preuves scientifiques de leur inefficacité, ces enseignants continuent de croire qu'elles constituent la bonne manière de gérer la classe et les comportements. Le constat de la détérioration de la relation à l'élève devrait pourtant à lui seul convaincre de limiter son utilisation (Bernier, 2021).

6.2. Influence des représentations et des croyances enseignantes : changement de paradigme et de locus de contrôle

Dans cette perspective, entretenir des relations positives avec ses élèves semble déterminante dans la réussite scolaire des enfants et des adolescents. « Le fait d'avoir au moins une relation importante

avec un modèle positif peut faire une différence significative dans la vie d'un élève, particulièrement s'il a des troubles du comportement » (Alberta Education, 2009, p. 7). Chez ces élèves, un attachement de qualité contribue à susciter leur engagement et à favoriser leur réussite scolaire (Tarabulsky, 2025). Il agit également comme un facteur de protection susceptible de compenser la présence de facteurs de risque dans leur environnement (Turmel, 2015).

Selon ce même auteur, « certaines attitudes facilitent la communication et aident à établir de bonnes relations » (Turmel, 2015, p. 41). Ainsi, en se montrant ouvert, chaleureux, calme et empathique, l'enseignant favorisera la motivation de ses élèves. En leur manifestant du respect, en sollicitant l'expression de leur opinion et en se montrant équitable envers chacun, il les incitera plus facilement à collaborer. Les relations positives instaurées par cette bienveillance influencent à leur tour le bien-être de chacun et accroissent le rendement scolaire (Lane et al., 2024).

Cela implique de revoir sa compréhension des comportements inadaptés. Les difficultés de comportement sont en effet « à comprendre comme une tentative de la part de l'enfant ou du jeune de gérer une situation stressante dans son cadre de vie actuel » (Liesen et Luder, 2009, cité dans Schürch et al., 2023, p. 11). Bernier (2021) définit lui comme les signes que les élèves ont besoin de réaliser des apprentissages. Pour y parvenir, ils ont besoin d'enseignement et de soutien. Afin d'entreprendre cette démarche, l'enseignant doit être capable de changer de locus de contrôle, en passant d'un locus externe où la cause est attribuée exclusivement à l'élève à un locus plus interne, où il comprend qu'il possède, à travers ses représentations, son attitude, son style d'enseignement ou la qualité de ses interactions, une part de responsabilité dans l'émergence, le maintien voire l'amplification des comportements inadaptés. L'approche écosystémique ne conçoit en effet aucun lien de cause à effet mais considère plutôt, dans une logique circulaire, l'expression d'un comportement inadapté comme le symptôme d'un système interactionnel dysfonctionnel (Bateson, 1977/1972).

Guernalec-Levy (2019) suggère également de s'abstenir de chercher des explications dans l'environnement familial, dans les gènes ou l'histoire de l'élève, ces hypothèses étant invérifiables. Quand bien même elles seraient correctes, les enseignants ne disposeraient d'aucun levier pour agir. Pour la chercheuse, il s'agit plutôt pour l'enseignant de se demander quelle est la fonction du comportement inadapté qu'il doit gérer et tenter de comprendre ce qui déclenche et renforce ce comportement. Dans cette optique, Ross et al. (1996, cités dans Dussault et al., 2001, p. 181) ajoutent que les enseignants doivent avoir en eux « la croyance qu'ils sont capables d'apporter des changements chez les élèves, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire » et que « les élèves sont éducatibles sans qu'aucune spécification concernant les individus responsables et la façon d'y parvenir ne soit donnée ». Dans une telle perspective, les difficultés de comportement ne

sont ainsi pas nécessairement perçues comme relevant d'une problématique qui est propre à l'élève. Elles peuvent aussi être attribuées à une interaction inefficace entre l'élève et le personnel éducatif. Les interventions peuvent dès lors cibler un changement dans l'environnement scolaire tout autant qu'une modification comportementale chez l'élève. Une action bien ciblée, misant sur les facteurs de protection de l'élève ainsi que sur ses ressources et sur celles de son milieu, peut avoir une influence positive sur son comportement en classe (Centre de service scolaire des Découvreurs, 2015).

Mais cette prise de conscience de l'influence de l'effet enseignant sur les comportements des élèves n'est pas évidente pour tous les enseignants. Nous observons en effet sur le terrain chez de nombreux collègues une grande difficulté à adopter un regard plus critique et une attitude réflexive sur leurs représentations des élèves ayant des comportements inadaptés et de leurs pratiques. Pourtant chez ces mêmes enseignants, ce changement de regard et d'interprétation est le facteur le plus rapidement susceptible de les aider dans leur gestion de classe. Dans cette conception dynamique, « un simple changement dans un système pathologique peut en effet conduire à la dissolution du problème » (Sarrasin, 2022, p. 10-11).

6.3. Lien entre le climat scolaire, le bien-être des enseignants, la qualité de leur enseignement et le bien-être et les performances des élèves

Par nature, la profession enseignante est source de stress. Enseigner comprend en effet un aspect social et affectif qui implique les émotions (Vlasie, 2021). Diverses études considèrent d'ailleurs l'enseignement comme l'une des professions les plus stressantes (Shirnin, 2022). Puisqu'elle implique des relations humaines, elle comporte des risques particuliers pour la santé (Vlasie, 2021). Elle requière en outre de la retenue dans l'expression de ses émotions, de manière à n'exprimer que celles participant à créer une relation positive avec les élèves ou celles congruentes avec la posture professionnelle attendue (p.ex. ne pas montrer son agacement devant la classe) (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2021; Vlasie, 2021). Mais lorsque l'enseignant ne peut exprimer ce qu'il ressent réellement en raison des exigences de son rôle professionnel, il se retrouve en situation de dissonance émotionnelle (Vlasie, 2021). Et les défis auxquels notre société doit faire face et qui impactent inévitablement la santé mentale de nos élèves n'aident pas les enseignants dans leur tâche. L'émergence de comportements inadaptés qui en découlent augmente leur charge de travail et leur charge émotionnelle. Un sentiment de stress et d'anxiété apparaît alors, aussi bien chez les enseignants que les élèves. Ce mal-être commun se traduit ensuite par une réduction de la qualité de l'enseignement et des performances scolaires. Pour éviter ce cercle vicieux, la résilience des enseignants est déterminante. En maintenant un

environnement scolaire stimulant et en continuant à entretenir des relations bienveillantes avec les élèves, il leur garantit un enseignement de qualité qui favorise leur bien-être et leur réussite. Dans ce climat propice à l'épanouissement, ils sont alors plus susceptibles d'adhérer aux normes de comportement et de faire preuve en retour de bienveillance et de respect, participant de la sorte à un milieu scolaire sain et serein et contribuant au maintien de ce cycle vertueux (Lane et al., 2024). Ces auteurs, faisant référence à une récente méta-analyse, établissent une corrélation positive entre l'état émotionnel et mental des enseignants et les relations enseignants-élèves, la qualité de l'enseignement ainsi que les expériences et les résultats des élèves (Lane et al., 2024). Ils précisent que tous les membres du personnel ont un rôle à jouer dans le développement des relations avec les élèves et dans la création d'un milieu scolaire stimulant, deux facteurs favorisant des résultats positifs. Ainsi, le bien-être des enseignants étant étroitement lié à la qualité de leur enseignement, il influence de manière significative celui des élèves ainsi que leur rendement. Cette corrélation est établie par de multiples études qui ont identifié un rapport direct entre le niveau de stress des enseignants et le niveau de cortisol des élèves, démontrant ainsi que leur bien-être améliore l'apprentissage. Shirnin (2022), citant Harding et al. (2019), évoque même l'existence d'un lien relationnel invisible entre l'enseignant et les élèves. Par ce lien, « l'expression de ses émotions contribuerait à stimuler leur intérêt et à nourrir leur motivation » (Fried et al., 2015; Garner, 2010; Hargenauer et Volet, 2014, cités dans Vlasie, p. 7).

Tous ces auteurs attribuent un lien de causalité entre la santé mentale du personnel scolaire et la qualité de leur enseignement et son impact sur les progrès dans les apprentissages et le bien-être des élèves. En effet, le bien-être de l'enseignant est corrélé à une diminution des difficultés psychologiques et un bien-être accru de l'élève. A l'inverse, lorsque les enseignants ont un mauvais état d'esprit, la recherche démontre que les élèves ont l'impression que les cours sont moins créatifs, moins amusants et plus stressants, ce qui nuit à leurs apprentissages. Dans cette situation, la résilience des enseignants est perçue comme un outil personnel essentiel, capable de les aider à faire face aux situations difficiles (Shirnin, 2022).

Ce bien-être partagé est favorisé par un climat scolaire sécurisant et stimulant car il influence l'expérience aussi bien des élèves que des enseignants, ce qu'illustre la Figure 5. Il est essentiellement façonné par les attitudes et la culture établies par la direction de l'école.

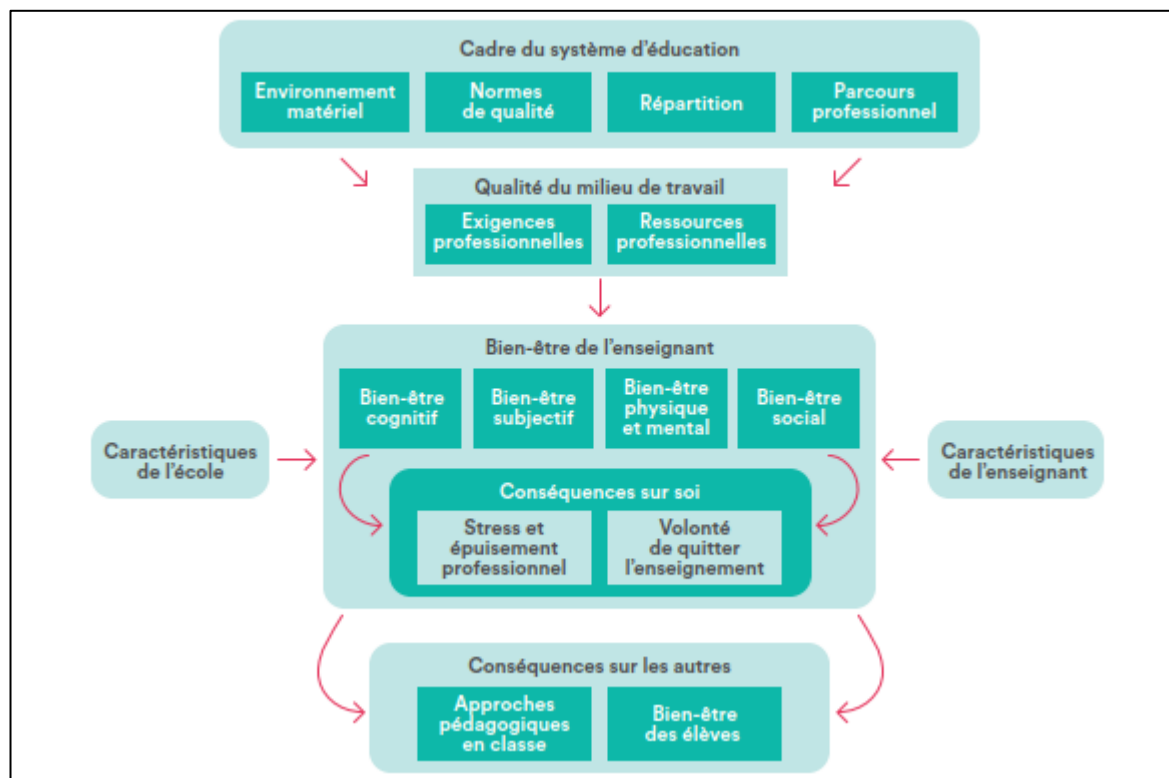


Figure 5

Cadre conceptuel du bien-être professionnel des enseignants (Viac et Frasier, 2020, cités dans Vlasie, 2021, p. 3).

Glazzard et Rose (2020), cités dans Shirnin (2022), ont démontré qu'un climat scolaire négatif réduit la motivation des enseignants à agir et favorise l'absentéisme. Un tel environnement scolaire affecte profondément le bien-être mental des élèves comme des enseignants. Pour favoriser l'établissement d'un bon climat scolaire, Shirnin (2022) propose, comme l'a fait la Finlande, de créer des communautés d'apprentissage professionnelles (ou CAP). Pour être efficaces, ces CAP doivent inclure les attributs suivants : valeurs et visions partagées, responsabilité collective de l'apprentissage des élèves, collaboration axée sur l'apprentissage, apprentissage individuel ou collectif, recherche professionnelle réfléchie, ouverture, réseaux et partenariats, adhésion inclusive, confiance, respect mutuel et soutien. Selon les recherches, la nature collaborative de ces communautés, qui ne visent pas uniquement l'acquisition de connaissances mais aussi un travail et un développement en commun, est très apprécié des enseignants. La confiance est pour eux un facteur essentiel à la promotion et au maintien de ce programme. « Il participe à leur bien-être car il leur permet d'avoir une disposition émotionnelle positive, moins de stress et d'anxiété. Il favorise également la facilité d'acceptation et rejette les doutes inutiles » (Huang et al., 2019, cités dans

Shirnin, 2022, section « Impact des communautés d'apprentissage professionnel sur le bien-être du personnel scolaire »). Le corps enseignant développe alors un échange plus facile de croyances et de pratiques qui favorise l'innovation et le bien-être (Shirnin, 2022).

6.4. Lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et la capacité à gérer la classe

Dussault et al. (2001, p. 182), reprenant plusieurs études (Enochs et al., 1995; Saklofske et al., 1988; Woolfolk et Hoy, 1990), confirment le postulat que « la qualité des interventions des enseignants est liée à leur sentiment d'efficacité personnelle, à savoir leurs croyances quant à leur capacité de faire en sorte que les élèves apprennent ». Plus précisément, « plus grand est ce sentiment, plus les enseignants ont des croyances humanistes au travail, plus ils sont optimistes en classe et meilleures sont leurs présentations de leçon, leur gestion de classe et les questions posées aux élèves ». Ces auteurs vont même plus loin et confirment du même coup notre hypothèse en affirmant que les enseignants dont le sentiment d'efficacité est élevé recourent moins à un spécialiste pour les enfants qui présentent des problèmes de comportement en classe. Ils adoptent également des attitudes plus positives à l'égard de l'implantation de nouvelles pratiques enseignantes et perçoivent moins les difficultés de cette implantation. Gaudreau (2011, p. 129), citant plusieurs études (Baker, 2005; Gordon, 2001; Skaalvik, 2007; Woolfolk et al., 1990), démontre, elle aussi, que « plus l'enseignant possède un fort sentiment d'efficacité personnelle, plus il est ouvert à accueillir des élèves présentant des troubles du comportement au sein de classe et meilleures sont ses croyances quant à la réussite scolaire de ces derniers ». De plus, ils tiennent davantage compte de leurs besoins particuliers et adoptent des moyens d'intervention plus éducatifs (Baker, 2005; Melby, 1995; Rimm-Kaufman et Sawyer, 2004, cités dans Gaudreau, 2011).

Ces conclusions qui, en démontrant le rôle critique du sentiment d'efficacité personnelle dans une gestion de classe efficace, incitent de plus en plus de chercheurs à s'intéresser aux dynamiques présentées plus haut et schématisées dans la Figure 6 pour mieux comprendre et expliquer leurs comportements professionnels. Elles nous confortent dans le choix du thème du présent travail et de l'outil que nous souhaitons développer pour renforcer les ressources personnelles de nos collègues.

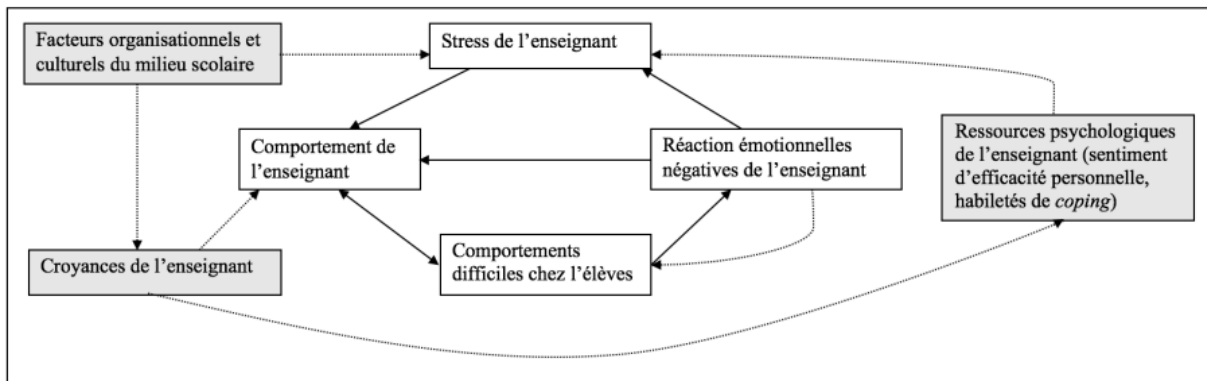


Figure 6

Impact des problèmes de comportement des élèves sur l'enseignant (tiré et adapté de Gaudreau, 2012, p. 91).

7. La résilience des enseignants

Shirnin (2022, section « Burn out et résilience des enseignant.e.s ») définit la résilience comme « une capacité d'auto-adaptation dans diverses situations stressantes » ou « une capacité à garder un état mental équilibré malgré les difficultés ». Ce processus dynamique qui se révèle au cours des interactions individuelles dans l'environnement de travail ou individuel se compose, selon lui, des ressources personnelles des enseignants, à savoir leurs compétences socio-émotionnelles, leur identité personnelle, leur sentiment d'efficacité personnelle et de leurs compétences pédagogiques. Il s'agit donc d'un facteur de protection puissant en milieu scolaire.

7.1. Lien entre la résilience des enseignants et le modèle PRÉSENCE©

Le modèle PRÉSENCE© (Fahim, 2022a, 2022b, 2023, 2024, 2025a) se compose de plusieurs dimensions clés, notamment la Conscience, la Neuroplasticité, la Synchronisation cérébrale et le Libre arbitre.

L'approche proposée par ce modèle renforce la résilience de l'enseignant en favorisant une posture réflexive et régulée, ancrée dans la conscience de soi, la régulation émotionnelle et l'intentionnalité dans l'action.

- **La synchronisation cérébrale**

La synchronisation cérébrale fait référence à la coordination des activités entre différentes régions du cerveau, essentielle pour des fonctions cognitives optimales.

Elle peut favoriser la régulation émotionnelle de l'enseignant. Lorsque celui-ci parvient à se synchroniser avec ses élèves, notamment les plus difficiles, il peut mieux comprendre leurs intentions et réagir de manière adaptée, sans se laisser submerger émotionnellement. Elle peut aussi renforcer l'empathie cognitive et l'auto-régulation émotionnelle, deux composantes clés de la résilience.

Un enseignant résilient a un cerveau plus apte à rester flexible, attentif et ouvert au lien social, conditions favorables à la synchronisation cérébrale. En situation de stress ou de conflit, un cerveau résilient active plus efficacement les réseaux préfrontaux (régulation émotionnelle) et moins l'amygdale (réaction de défense), ce qui facilite des interactions positives.

Les environnements pédagogiques favorisant l'écoute mutuelle, les activités collaboratives et les rituels de classe peuvent amplifier cette synchronisation. Mieux comprendre et cultiver ces dynamiques pourrait être une clé pour mieux gérer les classes difficiles et améliorer le climat scolaire. Les enseignants ayant une plus grande conscience de soi et une bonne régulation émotionnelle sont aussi ceux qui développent le plus de synchronisation neuronale avec leurs élèves. A l'inverse, le taux de cortisol élevé d'un enseignant stressé entraîne une augmentation du taux de cortisol chez ses élèves, nourrissant ainsi un cercle vicieux de tension partagée.

- **La neuroplasticité**

La neuroplasticité est la capacité du cerveau à se réorganiser en réponse aux expériences et aux apprentissages. Cette capacité permet à l'enseignant de s'adapter, de remettre en question ses pratiques, d'apprendre de nouvelles méthodes et de s'ajuster face à la diversité et aux imprévus. Il est ainsi en mesure d'instaurer des routines, d'expérimenter de nouvelles approches et de créer un environnement sécurisant, favorisant la cohésion, la coopération et l'engagement.

En adoptant une posture d'apprenant permanent, l'enseignant transmet implicitement à ses élèves que l'intelligence et les comportements peuvent évoluer. Cela favorise un état d'esprit de croissance chez les élèves, essentiel pour sortir des dynamiques d'échec et de conflit. En combinant cette posture avec l'identification d'interventions pédagogiques ciblées, il atténue ses facteurs de risque (comme le stress chronique) et renforce ses facteurs de protection.

D'un point de vue neurologique, des processus de plasticité adaptative s'activent lorsque le stress est géré efficacement : le cerveau renforce des circuits neuronaux associés à la régulation émotionnelle, à l'empathie, à la prise de recul de l'enseignant qui devient plus flexible, résistant et efficace face aux difficultés. La pleine conscience, la réflexivité professionnelle ou les techniques de

gestion du stress sont des pratiques qui stimulent le développement des régions neuronales sollicitées.

Un enseignant résilient s'expose ainsi plus souvent à des réponses constructives, même en contexte difficile. Ces expériences reprogramment le cerveau pour être plus résistant, plus souple et plus apte à gérer les conflits. Dans cette dynamique vertueuse, en activant son cerveau par des réponses adaptées, il développe de réseaux neuronaux efficaces pour faire face aux défis. En retour, cette capacité cérébrale accrue lui permet d'être plus résilient au quotidien.

- **La conscience**

La conscience désigne la capacité d'un individu à être attentif à ses propres processus mentaux et à son environnement. **Elle contribue à une meilleure régulation émotionnelle en particulier** face à un élève difficile. Elle permet d'éviter l'escalade des conflits, de **favoriser des réponses pédagogiques constructives** et le développement socio-émotionnel. L'enseignant peut adopter une présence authentique.

Cette capacité aide à donner du sens à l'adversité, renforce l'adaptabilité, soutient l'autocompassion (conscience de ses limites sans jugement) et protège **contre l'épuisement professionnel**.

Elle est, dans toutes ses dimensions, un élément central **de la résilience** de l'enseignant face aux difficultés de classe. Elle agit comme un **levier de transformation intérieure** : elle permet de **choisir sa réaction plutôt que de subir**, de **rester en lien plutôt que de se couper**, de **grandir plutôt que de s'effondrer**.

- **Le libre arbitre**

Le libre arbitre désigne la capacité des individus à faire des choix éclairés et autonomes. En renforçant cette capacité, on favorise la notion d'autorégulation qui est aussi d'ailleurs un pivot pour la résilience. Le libre arbitre est encore la capacité de choisir parmi des alternatives qui sont disponibles.

Prendre des décisions autonomes, réfléchies et adaptées au contexte de la classe afin de favoriser un bon contexte ou environnement de classe, être réactif face aux imprévus, réagir judicieusement à des comportements perturbateurs ou difficiles, développer une posture réflexive et responsable relèvent du libre arbitre

L'enseignant flexible peut ajuster continuellement ses pratiques à la réalité complexe de sa classe. Il peut aussi encourager la conscience chez l'élève de ses propres comportements et offrir des choix éclairés qui renforcent son libre arbitre et peuvent réduire les situations problématiques.

L'usage du libre arbitre peut mener à des choix conscients face à l'adversité qui renforcent le sentiment d'efficacité personnelle et permet une plus grande résilience. La conviction que l'enseignant **n'est jamais totalement impuissant**, même dans un contexte difficile est développée. Il permet de **transformer une position de survie en position d'acteur**, et de faire le choix, chaque jour, **d'enseigner avec sens et motivation, malgré les obstacles**. La résilience ne consiste pas à tout supporter passivement, mais à **exercer sa liberté intérieure pour agir avec justesse et humanité**.

- **Résilience et neurobiologie**

La régulation émotionnelle repose sur un réseau cérébral complexe qui implique notamment l'amygdale, le cortex préfrontal ventromédian et le cortex cingulaire antérieur. Ce circuit permet de moduler les réactions émotionnelles négatives et de favoriser des réponses plus adaptées aux situations stressantes (Ochsner et Gross, 2005).

L'optimisme et le sentiment d'efficacité personnelle mobilisent également des régions clés du cortex préfrontal et du striatum, favorisant la motivation, la planification et la persévérance dans l'action. Ces processus permettent d'orienter ses pensées et comportements vers la réussite malgré les contraintes (Bandura, 1997).

L'amygdale, centre de la peur et des émotions négatives, dont l'activité est modulée par le cortex préfrontal ; le cortex cingulaire antérieur, qui facilite l'apprentissage par erreur et la régulation de l'attention ; et l'hippocampe, qui soutient la mémoire et la reconstruction après une épreuve sont au cœur du développement de la résilience. Ensemble, ces trois structures permettent de réduire l'activité du système de menace et de renforcer les circuits de réconfort et d'adaptation (Davidson et McEwen, 2012).

Pour Fahim (2023) aussi, la résilience s'appuie sur une architecture cérébrale intégrant les réseaux de la cognition et de l'émotion. Ces interconnexions soutiennent la régulation émotionnelle, la flexibilité cognitive et la capacité à s'adapter au stress.

Selon nous, une meilleure compréhension du lien étroit entre la résilience et les facteurs neurobiologiques peut aider les enseignants à concevoir des environnements d'apprentissage favorisant la sécurité émotionnelle et la motivation des élèves, notamment en renforçant leur régulation émotionnelle et leur sentiment d'efficacité.

7.2. Les ressources personnelles des enseignants

La gestion des comportements inadaptés exige des ressources internes solides chez les enseignants. Quatre variables intrapersonnelles étroitement corrélées déterminent la capacité de l'enseignant à instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages.

- **Les compétences socio-émotionnelles**

Tardif et al. (2023) relèvent quatre composantes déterminantes des compétences socio-émotionnelles.

Le style d'attachement sécurisant permet de créer un environnement émotionnellement stable et encourageant. Cette disposition intérieure facilite la mise en place d'un climat de confiance, propice à la régulation des comportements difficiles et au développement de l'autonomie des élèves.

La régulation émotionnelle désigne la capacité à reconnaître et à gérer ses émotions. Elle permet à l'enseignant de maintenir une posture professionnelle cohérente, même en contexte de crise. Cette régulation évite les débordements émotionnels et favorise l'utilisation de réponses pédagogiques constructives.

La sensibilité émotionnelle correspond à la capacité d'écoute des élèves qui permet d'intervenir avec justesse, en tenant compte du vécu affectif de chacun. Une sensibilité accrue contribue à une meilleure qualité des interactions et réduit les risques d'escalade des conflits.

Le sentiment d'auto-efficacité, défini comme la perception de l'enseignant de sa capacité à gérer les situations difficiles ou « la croyance qu'il a de sa capacité à influencer l'apprentissage » (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001, p. 181), influence directement ses comportements en classe. Un haut niveau d'auto-efficacité est associé à des pratiques éducatives plus positives, une meilleure gestion du stress, et un sentiment de compétence renforcé.

Ces compétences contribuent au bien-être des enseignants puisqu'elles génèrent des émotions et des relations interpersonnelles positives qui les aident à mieux gérer leur stress et les situations difficiles. « De fortes compétences sociales et émotionnelles sont indispensables au personnel enseignant pour qu'il puisse veiller à son propre bien-être et accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences sociales et émotionnelles » (Beaumont et Garcia, 2020; Collie, 2017; Goegan et al., 2017, cités dans Vaslie, 2021, p. 28). La complexification du travail en classe et des relations avec les élèves exige en effet une plus grande mobilisation des compétences émotionnelles et relationnelles (Vlasie, 2021). Il ressort de nombreuses études qu'un enseignant qui se sent émotionnellement compétent, capable d'établir un lien de qualité avec ses élèves et de faire face à la complexité comportementale de la classe, renforce naturellement son image

professionnelle. Cette valorisation personnelle a à son tour un effet protecteur contre l'épuisement professionnel et favorise une plus grande stabilité émotionnelle (Vlasie, 2021).

Le modèle de la classe prosociale développé par Jennings et Greenberg (2009, cités dans Vlasie, 2021) et illustré dans la Figure 7 met en évidence les multiples liens entre le bien-être et les compétences sociales et émotionnelles des enseignants, les relations entre les enseignants et leurs élèves, la gestion de classe et la mise en œuvre efficace de l'apprentissage social et émotionnel chez les élèves (Vaslie, 2021).

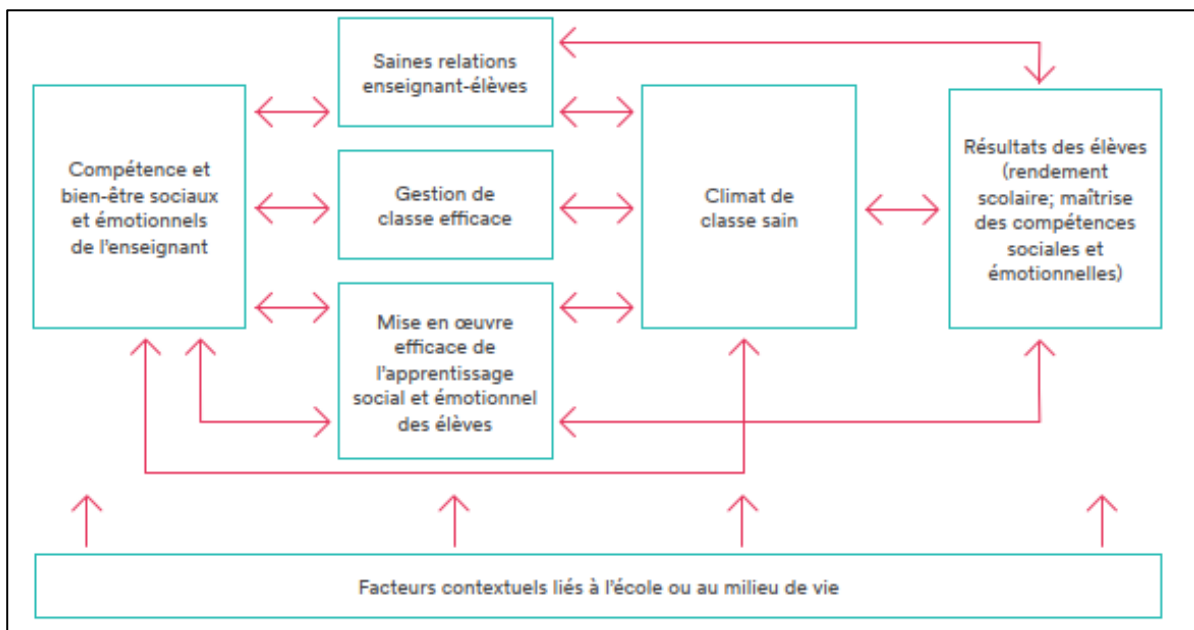


Figure 7

Modèle de la classe prosociale (Jennings et Greenberg, 2009, p. 494, cités dans Vlasie, 2021, p. 3).

- **L'identité professionnelle positive**

L'identité professionnelle positive se définit comme une perception valorisante de son rôle d'enseignant, fondée sur la reconnaissance de ses compétences, la cohérence avec ses valeurs et le sentiment d'accomplissement personnel. Elle est nourrie par des expériences réussies, un sentiment d'utilité sociale, mais aussi par la capacité à gérer les défis émotionnels du quotidien. Ainsi, en étant conscient de ses forces et en sachant quand et comment les mettre à profit, l'enseignant accroît ou renforce successivement, par effet domino, son sentiment d'efficacité personnelle, son identité professionnelle positive, sa satisfaction au travail, la qualité de sa relation à l'élève, son bien-être et celui de ses élèves, la qualité de son enseignement et les performances de ses élèves (Goyette, 2023)

Les ressources personnelles constituent ainsi un socle essentiel pour la gestion efficace des comportements inadaptés. Les enseignants qui développent une identité professionnelle forte et un haut niveau de régulation émotionnelle sont en effet plus susceptibles de faire preuve de résilience. Ils perçoivent les difficultés non comme des menaces mais comme des défis formatifs. Cette posture favorise une approche proactive des comportements difficiles, un climat de classe plus apaisé, et un bien-être professionnel durable. En investissant dans ces dimensions à travers la formation initiale et continue, nous serons en mesure de mieux soutenir les enseignants, de prévenir l'épuisement professionnel et de créer des environnements scolaires plus propices aux apprentissages.

7.3. Les compétences professionnelles

Pour Gaudreau (2011), citant Leflot et al. (2010), les stratégies d'intervention et l'attitude de l'enseignant envers les élèves présentant des comportements difficiles exercent une influence notable sur leur vécu scolaire. Autrement dit, le manque de compétences professionnelles augmente le risque pour un élève de développer des problèmes de comportement.

Aussi, les ressources personnelles de l'enseignant ne garantissent pas seules une gestion de classe efficace. Elles sont en effet indissociables de compétences spécifiques en techniques d'intervention efficace avec qui elles entretiennent une relation d'interdépendance.

Nancy Gaudreau décrit dans son livre « Gérer efficacement sa classe » les six éléments essentiels d'une gestion de classe efficace, qu'elle associe aux doigts et à la paume de la main. Elle prend le modèle d'une main pour l'imager (Figure 2.3, Gaudreau, 2024, p. 34). Chaque chapitre se termine par un auto-test sur le domaine abordé. Le CNIPE nous propose une infographie très intéressante inspirée des travaux de Nancy Gaudreau qui regroupe des ressources variées en lien avec les six composantes de la gestion de classe.

- **La personne enseignante**

La paume de la main fait référence à la personne enseignante qui est le cœur d'une bonne gestion de classe. Les profils de gestion de classe, les styles d'autorité et types d'enseignants, les attitudes, le sentiment d'efficacité personnelle et les compétences socio-émotionnelles de l'enseignant y sont décrits.

- **La gestion des ressources**

Le pouce (doigt qui forme une pince avec les autres doigts et qui est nécessaire à toute prise en main) représente la gestion des ressources. Elle comprend le temps et l'espace, les ressources matérielles, technologiques et humaines.

- **Les attentes claires**

L'index (doigt qui sert à pointer, expliquer ou donner une direction) correspond à l'établissement d'attentes claires. Elles comprennent les règles de classe, les attentes et les consignes, la mise en place de routines et l'enseignement de procédures.

- **Les relations positives**

Le majeur (doigt le plus long et central, car ce domaine est prioritaire) décrit le développement de relations positives. Ces relations concernent les liens entre les élèves et les enseignants, entre les élèves, avec les parents ainsi que les relations interpersonnelles.

- **La gestion des comportements difficiles**

L'annulaire (doigt de la bague, symbole de l'engagement) concerne l'attention et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage. Ce domaine est caractérisé par l'enseignement différencié, la perception de la tâche, le renforcement des comportements d'engagement et le soutien à l'autodétermination des élèves.

Le dernier, l'auriculaire (le plus petit, puisque si tous les autres ont été respectés, les écarts de comportement devraient être diminués) comprend la gestion des comportements difficiles. Les interventions universelles, la prise en compte des émotions dans l'intervention, l'accompagnement différencié et l'approche écosystémique y sont nommés.

7.4. Le soutien de l'environnement

- **Rôle de la direction d'école**

La direction d'école joue un rôle central et structurant dans le soutien aux enseignants confrontés à des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement. Son action s'articule autour de trois axes complémentaires :

- les responsabilités générales, qui consistent à collaborer avec la commission scolaire pour implanter des programmes de formation et de soutien adaptés au personnel, en élaborant un plan d'action aligné sur le projet éducatif et les besoins du milieu. Elles incluent aussi la prise en compte

des difficultés spécifiques liées à l'enseignement auprès d'élèves ayant des comportements difficiles, qu'il s'agisse de la tâche, de l'horaire ou du risque d'isolement.

- le soutien aux enseignants, qui se traduit par l'accueil et l'intégration des nouveaux membres du personnel, la promotion de la collaboration entre les différents acteurs scolaires, ainsi que la création de conditions favorisant le travail avec les partenaires externes tels que les services de santé ou de jeunesse. Une attention particulière est portée au développement de stratégies éducatives alternatives à la suspension, dans une perspective de culture éducative plutôt que punitive.

- enfin, le développement professionnel, qui repose sur la mise en place d'un programme de formation continue accompagné de conditions favorables au transfert des apprentissages, comme la libération de temps, le mentorat ou l'organisation en cycles. Il s'agit également de valoriser une approche socioconstructiviste axée sur le travail d'équipe, de mettre en avant l'enseignant-ressource comme modèle et mentor, et de créer des espaces de réflexion collective. Enfin, pour répondre aux besoins concrets du quotidien, une banque de ressources pédagogiques ciblées sur les problèmes de gestion de classe est à la disposition des enseignants pour renforcer leur efficacité et leur confiance en contexte scolaire (Girard et al., 2011).

- **Rôle des autres acteurs de l'éducation**

Dans une logique de prévention et de gestion éducative des comportements inadaptés, le personnel des services éducatifs complémentaires joue un rôle central et structurant. Dans les établissements de notre région, cette responsabilité est assurée par les enseignants spécialisés, les personnes ressources du vivre ensemble ou encore les médiateurs scolaires.

Le soutien aux enseignants repose d'abord sur l'identification de leurs besoins lorsqu'ils interviennent auprès d'élèves en difficulté de comportement, afin d'adapter les réponses éducatives. Il s'agit aussi de proposer aux élèves des activités de soutien comme des ateliers, des actions de vie scolaire ou des programmes de socialisation. Parallèlement, la formation continue des enseignants doit être renforcée, en favorisant l'appropriation de pratiques prometteuses, en accompagnant leur mise en œuvre et en facilitant leur transfert dans la classe. Enfin, une sensibilisation au rôle central des enseignants dans les démarches éducatives contribue à consolider leur engagement et leur efficacité.

La mise en œuvre de programmes de soutien aux élèves implique un encadrement attentif afin de garantir leur cohérence avec les objectifs éducatifs de l'établissement. Elle suppose également une collaboration active pour élaborer des pratiques éducatives efficaces, en participant à la conception et à l'application de dispositifs structurés d'intervention. Dans cette perspective, l'identification des

besoins de formation du personnel scolaire demeure essentielle pour développer les compétences nécessaires à un accompagnement adapté des élèves en difficulté d'adaptation ou de comportement (Girard et al., 2011).

- **Une logique de prévention éducative**

Selon Girard et al. (2011), toute mesure d'expulsion ou de suspension devrait s'inscrire dans une démarche éducative réfléchie et structurée. Ces mesures ne doivent en effet jamais être des fins en soi, mais des moments propices à un réajustement collectif des pratiques, ainsi qu'à une prise de conscience de l'élève et à la mise en place de liens significatifs pour soutenir son développement. Dans ce cadre, et dans une approche systémique, collaborative et réflexive, le personnel des services éducatifs complémentaires agit comme pivot de la coordination entre les différents acteurs (équipe-école, direction, partenaires extérieurs), assurant un accompagnement continu et cohérent avant, pendant et après les mesures disciplinaires. Ce travail de fond constitue un levier essentiel vers une école inclusive, axée sur la responsabilisation, la réparation et le maintien du lien scolaire.

Le code de vie éducatif : pour une gestion préventive et différenciée des comportements inadaptés

Dans une logique de prévention des comportements inadaptés, Girard, Tremblay et Paquet, (2011) insistent sur le rôle fondamental du code de vie scolaire. Celui-ci doit être pensé comme un cadre éducatif structurant, pour instaurer un climat de respect, de sécurité et d'appartenance au sein de l'établissement scolaire.

Le code de vie constitue ainsi un filet de sécurité collectif, élaboré avec la participation active des enseignants, mais aussi des élèves et avec l'adhésion de leurs parents. Il vise à fournir des repères et des valeurs partagés et à responsabiliser les élèves dans leurs comportements quotidiens. Cette approche se traduit par l'adoption de règles positives, explicites, peu nombreuses, connues de tous et accompagnées de modalités d'application cohérentes. Une politique disciplinaire claire et équitable est également requise pour garantir la légitimité de ce cadre auprès de l'ensemble des acteurs (Girard et al., 2011).

« Il s'agit d'encourager l'élève à adopter un comportement approprié, tout en l'accompagnant dans la réparation du tort que son comportement a pu causer à son entourage ou à son environnement » (Le Centre de service scolaire des Découvreurs, 2015). Une fois les règles qui régissent les comportements attendus enseignés, « la stratégie éducative privilégiée est une réparation ou le rétablissement de l'écart de conduite et du tort causé par les actes de l'élève » (Girard et al., 2011, p. 51). Une telle approche proactive et à visée éducative permet à l'élève avec le soutien de ses

enseignants, pour les manquements mineurs, de développer des compétences d'autorégulation et de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle.

Les situations de manquements majeurs qui incluent les comportements graves ayant des conséquences importantes sur la sécurité ou le bien-être du milieu (violence physique ou verbale, menaces, intimidation, harcèlement, fugue, actes de vandalisme, etc.), appellent en revanche selon eux une intervention immédiate et structurée, qui doit à la fois protéger le milieu scolaire et envoyer un message clair sur le caractère inacceptable du comportement.

Cette intervention vise la restauration du lien et de la relation éducative à travers une démarche de responsabilisation, d'explicitation des conséquences et de réparation. Elle peut nécessiter la mobilisation des partenaires extérieurs (p.ex. CDTEA, pédopsychiatrie).

La distinction entre manquement mineur et majeur permet ainsi de structurer les pratiques éducatives selon une graduation raisonnée des réponses, évitant à la fois la banalisation des comportements problématiques et la surenchère disciplinaire. L'objectif n'est pas d'exclure ou de punir, mais de maintenir l'élève dans un parcours éducatif structurant, soutenu par une équipe mobilisée et cohérente (Girard et al., 2011; Le Centre de service scolaire des Découvreurs, 2015).

7.5. Les répercussions d'un manque de ressources personnelles et professionnelles

L'accumulation de stress et de fatigue entraîne une baisse de la satisfaction et un épuisement professionnel. Les enseignants qui subissent un stress permanent sont plus susceptibles de développer une mauvaise santé mentale. Ceux qui qualifient leur santé mentale de mauvaise ont le sentiment qu'elle entraîne une baisse de performance et de confiance qui résulte sur une détérioration du comportement des élèves (Shirnin, 2022) due à leur incapacité à créer et développer des relations positives avec eux. La souffrance et le mal-être induits par la perte de confiance en leurs propres capacités à aider et à soutenir le bien-être de leurs élèves, l'impossibilité sur le long terme de s'adapter faute de ressources personnelles (diminution du sentiment d'efficacité personnelle et de l'estime de soi notamment) ou organisationnelles peuvent mener à l'épuisement professionnel ou burnout, à des absences prolongées, à un désengagement, voire à l'abandon de la profession (Shirnin, 2022; Vlasie, 2021). En suivant rigoureusement les recommandations de la

Figure 8 dans son intervention auprès de l'élève et du groupe, l'enseignant devrait être toutefois en mesure d'améliorer sa gestion de classe et partant, de préserver sa santé mentale.

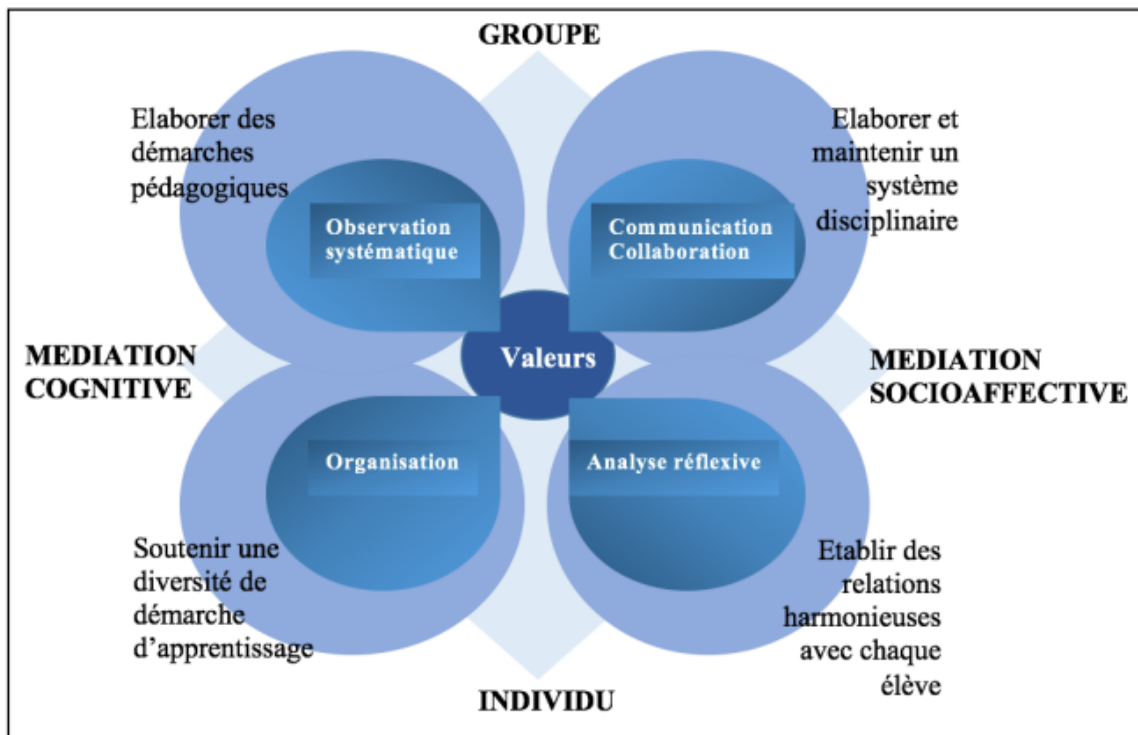


Figure 8

Modèle théorique de la gestion de classe (adapté de Lessard et Schmidt, 2011, tiré de Dumoulin et Milici, 2016, p. 12).

7.6. La formation initiale et continue des enseignants ordinaires

Notre constat en notre qualité de responsable de l'enseignement spécialisé de notre établissement, partagé par Martineau, Vallerand et collaborateurs (cités dans Girard et al., 2011, p. 103), est que la formation initiale des enseignants « les prépare peu à faire face au contexte dans lequel ils sont appelés à enseigner ». Gaudreau (2011, p. 126), citant Hastings (2005) et Royer (2006), déplore « un fossé assez grand entre l'état des connaissances en matière d'intervention efficace auprès des élèves qui présentent des problèmes de comportement et les pratiques actuelles du personnel scolaire au sein des écoles ». C'est notamment le cas de certains d'enseignants « qui ne connaissent pas les variables qui exercent une influence sur le comportement de leurs élèves » ou ne savent pas comment en tirer profit (Jeffrey et Sun, 2006; Mayer, 1995, cités dans Gaudreau, 2011, p. 126).

Hattie (2017), partageant notre souci de rendre les connaissances issues de la recherche accessibles au personnel éducatif pour l'éclairer dans ses décisions et ses pratiques, déplore qu'une

diffusion à large échelle soit un si grand défi. En découle, selon Gabel et al. (1995, cités dans Girard et al., 2011, p. 118), que « les enseignants des classes ordinaires ont tendance à moins tolérer les comportements inappropriés des élèves qui éprouvent des difficultés, faute de connaître les variables qui exercent une influence sur leur comportement ». On le voit, la formation n'intègre pas suffisamment le développement de compétences liées à une gestion de classe efficace et à la connaissance des difficultés d'adaptation et des troubles des apprentissages. Pourtant, la capacité à réguler un comportement problématique exige que l'on comprenne les mécanismes qui sous-tendent le comportement humain (Guernalec-Levy, 2019). Ces connaissances constituent le prérequis à l'émergence du sentiment d'efficacité personnelle et du bien-être enseignant.

Le constat est le même concernant les compétences sociales et émotionnelles. Beaumont et Garcia (2020, p. 10, cités dans Vlasie, 2021, p. 31), déplorent le fait que dans la formation des futurs enseignants québécois, « aucune compétence professionnelle ne vise explicitement à les habiliter à enseigner les compétences socioémotionnelles ou à les développer pour eux-mêmes ».

La découverte ou le maintien de la satisfaction au travail face au nouveau paysage des classes actuelles, passe dès lors inévitablement par la formation continue. Elle doit permettre l'intégration de pratiques éducatives reconnues comme efficaces pour soutenir la réussite des élèves ayant des difficultés d'adaptation mais aussi favoriser leur propre bien-être comme celui de leurs élèves (Girard et al., 2011) « en portant une attention particulière au développement d'une meilleure connaissance de soi et d'une saine gestion des émotions » (Hanko, 2002, cité dans Gaudreau, 2011, p. 128).

La Figure 9 établit, dans une approche systémique, non seulement les responsabilités des enseignants mais aussi des différents niveaux hiérarchiques de l'équipe éducative dans le développement de pratiques de gestion de classe efficaces.

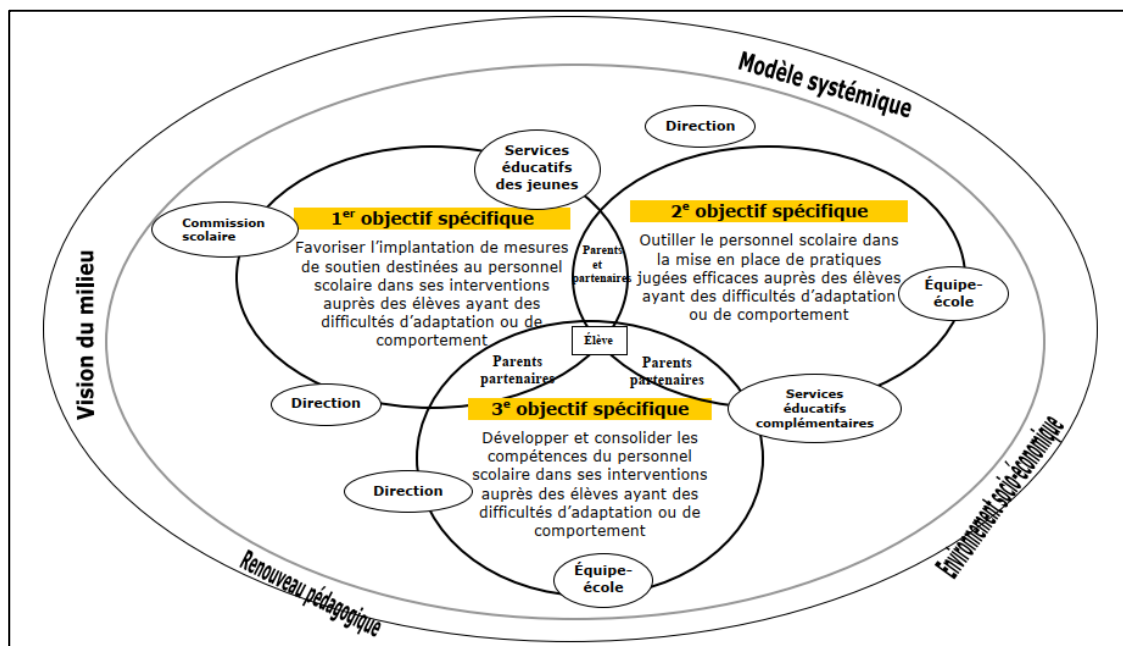


Figure 9

Accompagner le personnel scolaire dans le développement de pratiques gagnantes dans la gestion des difficultés d'adaptation (Girard et al., 2011, p. 13)

8. Démarche méthodologique

« L'école offre à des enfants venus de tous les horizons un lieu pour apprendre et pour s'épanouir, mais elle ne peut mener à bien cette mission primordiale que dans un climat apaisé et serein, où les élèves et leurs professeurs se sentent en confiance. Or il arrive que des élèves perturbent la classe de façon récurrente, exprimant ainsi un mal-être qui peut avoir des répercussions profondes sur leurs camarades et sur la communauté éducative, souvent démunie » (Kerrero, 2023, p. 2).

Dans la partie pratique de notre travail, nous présenterons les facteurs de protection que nous associons directement aux ressources personnelles des enseignants et à leurs compétences pédagogiques.

Afin de clarifier le rôle de chaque composante de notre dispositif dans le développement de la résilience enseignante, nous proposons une structuration méthodologique reprenant le schéma causal *Inputs* → *Processus* → *Outcomes*.

8.1. Ressources initiales mobilisées (input)

- Ressources théoriques et scientifiques

Dans un premier temps, pour la partie input, nous décrivons les ressources initiales mobilisées. Pour les sources théoriques et scientifiques, nous faisons le lien avec le modèle PRÉSENCE© et démontrons l'importance d'une approche écosystémique dans la gestion des comportements inadaptés. Nous pensons en effet qu'en acquérant de nouvelles connaissances en neuropédagogie et en psychologie systémique, ainsi qu'en s'appropriant des outils validés par la recherche, nos enseignants seront en mesure de développer leur résilience.

L'enseignant qui s'approprie l'outil entame son parcours par une phase autoévaluative, structurée autour de différentes échelles en lien avec la résilience, lui permettant de faire le point sur ses ressources personnelles (bien-être, régulation émotionnelle, posture enseignante, sentiment d'efficacité personnelle) ainsi que sur ses ressources professionnelles, notamment les six composantes de la gestion de classe de Nancy Gaudreau (2024). Sur la base de ces résultats, des outils de formation ciblés lui sont ensuite proposés pour l'accompagner dans son processus de (ré)appropriation de la gestion de classe.

- **L'outil**

Pour accompagner nos collègues de l'enseignement ordinaire dans ce processus, nous développons une infographie pédagogique à leur attention.

Shirnin (2022, section « Impact des communautés d'apprentissage professionnel sur le bien-être du personnel scolaire ») nous encourage dans ce sens. Se basant sur de nombreuses études, il explique que :

« les politiques qui visent à soutenir la motivation et l'engagement des enseignants ainsi qu'à promouvoir des stratégies pour leur bien-être jouent un rôle crucial dans l'amélioration du climat scolaire et, par conséquent, du potentiel d'apprentissage des élèves ».

Cet outil revêt une double visée auto-évaluative et formative. Il est conçu pour permettre aux enseignants d'estimer leur niveau de résilience à partir de l'analyse de ses deux composantes principales, les ressources personnelles et les ressources professionnelles, et de leurs sous-composantes respectives. En s'appuyant sur les résultats de la recherche et sur des exemples de terrain, il fournit un ensemble d'outils concrets visant à restaurer une ambiance sécurisante de découverte et de travail au sein des classes. « En cela, il contribuera à faire de l'école un lieu où les jeunes déploient leurs pleines potentialités, et où les professeurs peuvent répondre avec attention et bienveillance aux besoins de chacun » (Kerrero, 2023, p. 2).

- *Echelles d'auto-évaluation*

Nous utilisons un tableur interactif Excel pour la compilation des scores, l'interprétation qualitative et la visualisation graphique.

Le premier domaine évalué est celui des ressources personnelles qui, dans notre modèle, intègre le bien-être et la régulation émotionnelle, la posture enseignante, le sentiment d'efficacité personnelle.

Ces différents scores obtenus et compilés, ce sont les ressources professionnelles qui font l'objet d'une auto-évaluation. Nous reprenons à cet effet le modèle des six composantes de la gestion de classe de Nancy Gaudreau (Gaudreau, 2024), en l'adaptant aux besoins plus spécifiques de nos enseignants.

- *Bibliothèque d'outils*

En combinant les scores des ressources personnelles et des ressources professionnelles, ils parviennent à un pourcentage représentatif de leur niveau global de résilience. Leurs besoins ainsi clairement identifiés, ils pourront dans le second volet de notre infographie puiser dans un certain nombre d'outils de différents formats (pdf, capsules vidéo, liens internet, propositions de mesures d'aide, ...) et ainsi acquérir de la manière la plus interactive possible les ressources qui leur font défaut et les clés d'une intervention efficace.

8.2. Processus de la démarche

• Auto-évaluation et prise de conscience

Les enseignants complètent les échelles relatives aux ressources personnelles et professionnelles.

Le niveau de ressources personnelles est déterminé par *la Compilation des scores des ressources personnelles* obtenus grâce à trois échelles spécifiques :

- *Bien-être et régulation émotionnelle,*
- *Posture enseignante*
- *Sentiment d'efficacité personnelle.*

L'outil, développé sous la forme d'un tableur interactif (Excel), attribue à chaque sous-composante une évaluation sur une échelle de 1 à 5, accompagnée :

- d'une interprétation qualitative (« Préoccupant », « À renforcer », « Satisfaisant », « Bon », « Excellent »),
- d'une représentation graphique ainsi que

- des pistes d'action ciblées, facilitant la mise en place de démarches de développement professionnel adaptées aux besoins identifiés.

L'échelle de Likert utilisée est convertie en pourcentage pour une lecture simplifiée et une visualisation synthétique des priorités de formation.

Pour l'évaluation des ressources professionnelles, après exploration des six composantes de la gestion de classe, ils réalisent les autotests correspondants qui conservent la même méthode de calcul des scores que celle proposée dans son livre. La *Compilation des scores des Ressources professionnelles* leur permet d'identifier la ou les composante(s) correspondant à leur(s) catégorie(s) de besoins.

- **Activation des leviers du modèle PRÉSENCE©**

Dans notre travail, nous avons mis en évidence quatre éléments du modèle PRÉSENCE© qui nous paraissent essentiels pour soutenir la résilience des enseignants et guider la mise en œuvre de notre projet pratique.

La **synchronisation cérébrale** permet d'instaurer des rituels et des pratiques collaboratives favorisant la cohésion émotionnelle et cognitive entre enseignants et élèves.

La **neuroplasticité et la neurogenèse** se traduisent par l'importance accordée à la formation continue et à l'exploration de nouvelles approches pédagogiques, témoignant de la capacité d'adaptation des enseignants.

La **conscience** est mobilisée grâce à l'outil d'auto-questionnement qui favorise la connaissance de soi et de la régulation émotionnelle, transformant ainsi le stress en opportunité de croissance et de développement personnel.

Enfin, le **libre arbitre** est activé en proposant des outils et de parcours adaptés à leurs besoins, leur permettant de mieux agir, de s'adapter et de prendre des décisions face aux défis de leur métier.

- **Développement personnel et professionnel**

Grâce à ce parcours personnalisé, les enseignants sélectionnent dans l'infographie les ressources correspondant à leurs besoins personnels et professionnels. Sous la forme d'actions concrètes, ils enrichissent leurs pratiques de gestion de leur classe. Parallèlement, des temps de partage d'expériences, d'échanges sur les pratiques et de réflexions collectives sont prévus pour consolider les acquis (La Fortune et al., 2011).

8.3. 3. Effets attendus (Outcomes)

Tout notre travail étant guidé par le souci du bien-être de nos collègues enseignants, nous espérons que cette démarche contribue à renforcer leur sentiment d'autoefficacité, ce qui pourrait se traduire par un renforcement du pouvoir d'agir, une meilleure gestion de la classe, une diminution du stress professionnel et une amélioration de la qualité des interactions avec les élèves, favorisant ainsi un climat scolaire plus positif et la réduction des comportements inadaptés.

Par ailleurs, nous souhaitons prévenir, à notre échelle, la saturation du système en encourageant un recours plus ciblé aux ressources externes. En effet, si les sollicitations augmentent simultanément aux ressources que nous mettons à disposition, il nous semble nécessaire de proposer une alternative durable, l'augmentation des moyens et des aides ne constituant pas une solution à long terme.

Dans cette perspective, l'outil que nous proposons est conçu pour que l'appel à une aide extérieure n'intervienne qu'après la mobilisation et la mise en pratique des compétences et connaissances nouvellement acquises. Son introduction dans nos établissements constituera l'occasion de clarifier les rôles et responsabilités de chacun, de définir les attentes envers les enseignants avant toute sollicitation de ressources externes, mais aussi de réaffirmer notre soutien inconditionnel lorsque la situation requiert l'intervention de la direction, d'une personne-ressource, de la mise en place d'un réseau ou d'une intervision. Ce soutien des collègues comme de la direction demeure en effet essentiel (Vlasie, 2021).

9. Limitations

Comme tout projet à visée pratique, notre démarche comporte des limites qu'il convient de souligner. La première limite concerne son contenu, notamment la place accordée aux modèles d'intervention pédagogiques. Des concepts clés tels que la pédagogie universelle, la différenciation ou les plans d'interventions personnalisés n'ont pas été intégrés, bien qu'ils soient indispensables dans la prévention des comportements inadaptés.

Les suivantes ont trait à son implémentation. L'engagement volontaire des enseignants ordinaires dans ce processus d'autoformation reste en effet difficile à prédire et son efficacité à l'échelle de l'établissement difficile à évaluer une fois l'outil mis en œuvre. Des facteurs à la fois externes (manque de temps, charge de travail élevée, ...) et internes (absence de pratique réflexive, croyances et représentations sur les difficultés des élèves, ...) pourraient en effet constituer un obstacle à l'appropriation de l'outil. Il sera donc crucial de travailler en amont pour amener les enseignants à reconsidérer leurs croyances sur les causes des comportements inadaptés. L'objectif est de les encourager à adopter une approche écosystémique, où ces comportements sont perçus

comme des symptômes de relations dysfonctionnelles, et non comme des problèmes isolés à résoudre. Nous devons ainsi les aider à déconstruire ce schéma de pensée qui attribue une cause externe (locus de contrôle externe) et directe (lien de cause à effet) à un comportement inadapté.

Cette nouvelle lecture du comportement inadapté impliquera simultanément la prise de conscience et l'acceptation des enseignants de leur part de responsabilité dans l'apparition de tels comportements mais aussi, et peut-être surtout, dans la prévention de ces difficultés et l'instauration d'un climat de classe propice aux apprentissages. D'un point de vue éthique, un risque apparaît : certains enseignants pourraient percevoir l'évaluation comme un jugement de leur compétence professionnelle. Insister sur la responsabilité individuelle dans l'émergence des difficultés pourrait susciter une forme de culpabilisation aboutissant à des résistances et de la méfiance vis-à-vis du projet.

L'impact direct de notre outil sur la gestion des comportements inadaptés reste lui-aussi difficile à évaluer. En effet, son efficacité dépend non seulement de l'adhésion des enseignants mais aussi de leur capacité à mettre en œuvre dans leur pratique les nouvelles connaissances acquises. Et quand bien même ils profiteront de nouvelles compétences en lien avec la résilience et l'effet enseignant, les bénéfices concrets ou mesurables sur la santé mentale des enseignants et de leurs élèves, le climat scolaire ou la prévention des comportements problématiques se feront sentir à long terme, dans une dynamique systémique.

On le voit, la seule introduction de l'outil dans notre établissement ne constitue pas une condition suffisante pour engager un processus d'initiation à la pratique réflexive. La réussite du projet repose plutôt sur une dynamique collective impliquant l'ensemble de la communauté éducative et un engagement fort de la direction. Celle-ci doit veiller à créer les conditions nécessaires à l'émergence d'une culture institutionnelle favorable à cette démarche, notamment par la mise en place d'un accompagnement progressif, d'une planification de temps dédiés, d'espaces de supervision, ainsi que d'un accès régulier à des formations continues répondant aux besoins spécifiques des enseignants et des élèves. Soutien et reconnaissance dans leur engagement professionnel revêtent également un caractère indispensable pour une implication durable dans une démarche réflexive (Corcoran et al., 1998; Fritz et al., 1995; Jones et Chronis-Tuscano, 2008; Joyce et Showers, 2002; Ross et Bruce, 2007; Shernoff et Kratochwill, 2007; Shields et Zucker, 1998; Weiss et al., 1998, cités par Gaudreau, 2011).

A l'instar de Gaudreau (2011), nous pensons que la réussite éducative des élèves présentant des comportements difficiles ne doit pas uniquement reposer sur des initiatives personnelles ou collectives au sein d'un établissement. Une prise de conscience au niveau institutionnel et politique de la nécessité de réorganiser les contenus des programmes de formation initiale est aussi

nécessaire. Dans une logique préventive, l'enseignement de la neuropédagogie doit permettre à l'enseignant débutant de mettre ses compétences et son bien-être au service de ses élèves.

L'introduction de notre outil à des fins d'autoformation, qui n'est par ailleurs actuellement qu'en toute première phase de conception, doit donc s'inscrire dans une réforme structurelle et organisationnelle dont il peut au mieux mettre en évidence la nécessité. Or, sans cette cohérence d'ensemble, les enseignants risquent de percevoir cet outil non comme une opportunité de développement professionnel, mais comme une charge supplémentaire.

La méthode utilisée (échelles et autotests), quant à elle, ne permet de mesurer que certains aspects de la résilience, à savoir les dimensions personnelles et professionnelles, sans en refléter toute la complexité. De plus, étant basés sur l'auto-évaluation, ces outils peuvent introduire des biais, tels qu'une surestimation des compétences ou une difficulté à percevoir ses propres fragilités. Enfin, le pourcentage global de résilience obtenu ne doit être vu que comme un outil de sensibilisation et non comme une évaluation définitive.

A travers ses limites, notre projet ne constitue qu'une première étape. Il vise principalement à sensibiliser et à ouvrir des pistes de réflexion. Sans prétendre résoudre à lui seul la problématique de la résilience, il peut alimenter des initiatives plus ambitieuses, nécessaires à une amélioration durable du climat scolaire, du bien-être et de l'efficacité des enseignants ordinaires.

10. Conclusion

Témoins au quotidien du désarroi de nos collègues enseignants ordinaires dans la gestion des élèves avec un comportement inadapté et constatant des attentes, et donc une insatisfaction, toujours croissante en soutien externe, nous avons souhaité profiter de ce travail de CAS pour en identifier les ressorts avec l'apport des neurosciences et de la psychologie positive, et ainsi mieux cerner leurs besoins dans une démarche d'accompagnement.

En parcourant la recherche, nous avons pu ainsi mettre en lumière un lien étroit entre la résilience des enseignants et plusieurs facteurs personnels et professionnels qui contribuent à leur adaptation et à leur efficacité dans un environnement scolaire parfois difficile.

Les ressources personnelles ou internes des enseignants comprennent les compétences socio-émotionnelles, le sentiment d'efficacité personnelle et l'identité professionnelle positive. Ainsi, les enseignants résilients mobilisent des ressources personnelles comme l'optimisme, la flexibilité cognitive et la régulation émotionnelle. Ces ressources leur permettent de faire face aux défis quotidiens, d'éviter l'épuisement professionnel et de maintenir leur engagement. En se percevant comme compétents et utiles, en étant en cohérence avec les valeurs inhérentes à sa profession, en

étant convaincus de leur capacité à influencer positivement sur les apprentissages et les comportements des élèves, les enseignants sont plus aptes à faire face aux obstacles. Ce sentiment alimente leur résilience et les pousse à adopter des pratiques pédagogiques plus adaptatives. A son tour, la résilience participe au bien-être de l'enseignant qui sera mieux équipé pour surmonter le stress, créer un climat de classe positif et prendre soin de sa santé mentale.

Les neurosciences nous apprennent que les ressources internes de l'enseignant comme la régulation émotionnelle, l'optimisme ou le sentiment d'efficacité personnelle sont ancrées dans des circuits cérébraux spécifiques. En cultivant ces ressources, un enseignant renforce donc des circuits neuronaux liés à la résilience, préservant son bien-être psychologique, sa santé mentale et sa capacité à maintenir un climat de classe positif et constructif (Bandura, 1997; Davidson et McEwen, 2012; Fahim, 2022, 2023, 2025; Ochsner et Gross, 2005).

Les ressources professionnelles font allusion aux compétences pédagogiques. Elles interagissent de manière dynamique avec les ressources personnelles en renforçant, entre autres, le sentiment d'efficacité. Elles permettent aux enseignants d'assurer une bonne gestion de la discipline et donc de garantir un climat de classe favorable aux apprentissages.

La capacité à gérer efficacement les comportements difficiles des élèves est donc à la fois un indicateur et un moteur de résilience. En d'autres termes, les enseignants résilients utilisent des stratégies de gestion proactive et bienveillante, ce qui diminue le stress en classe et améliore la qualité des interactions. Si elles sont appliquées, ces mesures d'intervention universelle ou de prévention primaire réduisent le risque de comportements inadaptés. Le sentiment d'efficacité que cette bonne gestion de la classe génère favorise leur bien-être et celui des élèves, ce qui augmente la résilience et initie un cercle vertueux.

De notre côté, par nos fonctions d'enseignant spécialisé et d'adjoint de direction, il nous revient de les épauler dans leur mission éducative (Center et Ward, 1987, cités dans Gaudreau, 2011) et c'est à cette fin que nous développons notre outil pratique. L'appropriation de techniques d'intervention efficaces exige en effet que les enseignants soient bien outillés pour comprendre le vécu des élèves et intervenir « de manière à contribuer positivement à leur développement personnel, social et scolaire » (Gaudreau, 2011, p. 136). Il nous tient donc à cœur de contribuer au bien-être de notre personnel et de favoriser ainsi celui de nos élèves et c'est ce à quoi nous nous engageons à travers la conception de cet outil d'autoformation.

À l'échelle communale, nous avons pris pleinement conscience de l'importance de la santé mentale, tant pour notre personnel que pour nos élèves. Une direction d'école sensibilisée à cette réalité peut jouer un rôle déterminant auprès de son équipe et de toute la communauté scolaire, car le bien-être

du personnel enseignant influence directement celui des élèves ainsi que la qualité de leur expérience éducative.

Cette année, nous avons entrepris une démarche pour rejoindre le “Réseau École21”, un réseau d'écoles en santé et durables, qui accompagne les établissements engagés à long terme dans la promotion de la santé et de l'éducation.

Dans ce cadre, nous lançons le projet “Hors-Piste” au sein de notre école. Ce programme vise à prévenir les troubles anxieux et les troubles d'adaptation, du préscolaire au postsecondaire, en favorisant le développement des compétences psychosociales et la promotion du bien-être psychologique.

Le programme HORS-PISTE est une initiative du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale et a été développé en collaboration avec une centaine d'acteurs des milieux scolaires, des Centres intégrés de santé et de services sociaux, des milieux communautaires et des milieux universitaires.

Enfin, nous organiserons des conférences destinées aux parents et aux enseignants de notre commune afin de sensibiliser les adultes à ces enjeux. Nous espérons que cette démarche profitera non seulement aux élèves, mais aussi aux enseignants qui participent et mettent en œuvre le projet auprès de leurs classes.

Références

1. Alberta Education. (2009, janvier). *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines : une méthode intensive et personnalisée*. Gouvernement de l'Alberta. <https://open.alberta.ca/dataset/4a61d4cc-24f9-4f36-8c53-71257b1354f6/resource/8364156a-b20d-4d34-85a9-ee784e038e3d/download/4279905-2009-renforcerpersonnalise.pdf>
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
3. Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit. Tome 1 : Textes choisis*. Paris : Éditions du Seuil. (Ouvrage original publié en 1972 sous le titre *Steps to an Ecology of Mind*.)
4. Ben Alaya, I., Frénette, É. et Gaudreau, N. (2024). *Outil d'autoévaluation des compétences socioémotionnelles du personnel enseignant*. LE CTREQ. https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2025/04/Avril_Questionnaire-CSE_VF.pdf
5. Bernier, V. (2021). Les pratiques de gestion de classe des enseignants sous la loupe des élèves présentant des troubles du comportement. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 11(2), 39–44. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/155>
6. Bouffard, Th. (2018). *Le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève et de l'enseignant : la source de leur motivation et de leur réussite*. Université du Québec. <https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/JPNFP-Bouffard-2018-.pdf>
7. Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
8. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
9. Bronfenbrenner, U. (1984). *The ecology of the family as context for human development: Research perspectives*. Position paper prepared at the request of the Human Learning and Behavior Branch of the National Institute of Child Health and Human Development as a contribution to the preparation of its Five-Year Plan.
10. Centre de service scolaire des Découvreurs. (2015, mars). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportements*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-

scolaire-services-
comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

11. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ]. (2021, 24 janvier). *Bien-être et santé mentale en enseignement*. [rire.le. CTREQ.qc.ca/bien-etre-sante-mentale-enseignement/](http://rire.le.ctreq.qc.ca/bien-etre-sante-mentale-enseignement/)
12. Centres de services scolaires du Québec. (2021, avril). *Guide de santé mentale en milieu scolaire*. <https://sre.servicesscsmb.com/wp-content/uploads/2021/05/Sante-Mentale-Guide.pdf>
13. Dan-Glauser, E. S. et Scherer, K. R. (2013). The Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS-F) : Factor Structure and Consistency of a French Translation. *Swiss Journal of Psychology*, 72(1), in press. https://www.unige.ch/cisa/files/1614/6719/2002/DERS-FSept2012_0.pdf
14. Davidson, R. J. et McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695. <https://doi.org/10.1038/nn.3093>
15. De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B. et Lacocque, J. (2014). Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale. Service de Pédagogie Générale et des Médias Éducatifs, Université de Mons. https://fabrique-formations.univ-lille.fr/fileadmin/user_upload/learning-fab/Documents/Echelles_REFA/auto-efficacite/ESEPE_De_Stercke_2014.pdf
16. Dumoulin A. et Milici M. (2016). *L'enseignant face aux élèves ayant des difficultés de comportement : perceptions, modes de gestion et effets sur le climat de classe* [mémoire de Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaires et primaires, HEP VD]. <https://patrinum.ch/record/16565?ln=fretv=pdf>
17. Dussault, M., Villeneuve, P. et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181–194. <https://doi.org/10.7202/000313ar>
18. Etat du Valais (2025). *Sondage de satisfaction 2024 auprès du personnel administratif et auprès du personnel enseignant de l'Etat du Valais*. <https://www.fmep.ch/enquete-de-satisfaction-2024-pour-le-personnel-de-ladministration-et-de-lenseignement-de-letat-du-valais/>

19. Évéquoz, R. (1998). De la désignation de l'enfant à l'analyse systémique du fonctionnement de la classe. Dans Blanchard, F., Casagrande, E. et McCulloch, P. (Éds.), *Échec scolaire : nouvelles perspectives systémiques* (p. 97-107). Delachaux et Niestlé.
20. 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>
21. Fahim, C. (2022). PRESENCE d'une Prédisposition : Premier épisode d'une série de huit épisodes sur le cerveau. *Cortica*, 1(2), 464-492. <https://doi.org/10.26034/cortica.2022.3344>
22. Fahim, C. (2023). Présence de réseaux de neurones : Où est le plan pour ne pas se perdre dans l'immensité de cette forêt ? *Cortica*, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.26034/cortica.2023.37936>
23. Fahim, C. (2024). L'Elagage synaptique *Cortica*, 3(2), 1-20. <https://doi.org/10.26034/cortica.2024.6091>
24. Fahim, C. (2025). Présence : la pratique. [CAS en en neurosciences de l'éducation, module 3 jours 2]. Département de psychologie, Université de Fribourg.
25. Fahim, C. (2025). Présence 4. [CAS en en neurosciences de l'éducation, module 3 jours 2]. Département de psychologie, Université de Fribourg. https://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_12/d_12_cl/d_12_cl_con/d_12_cl_con.html
26. Gaitzsch, S. (2025, 7 mars). Zurich fait marche arrière sur l'école inclusive. *Le Temps*. <https://www.letemps.ch/suisse/zurich-fait-marche-arriere-sur-l-ecole-inclusive#%3A~%3Atext=Le%20D%C3%A9partement%20zurichois%20de%20l%2Cest%20prononc%C3%A9%20contre%20la%20mesure>
27. Garnefski, N., Kraaij, V. et Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individuals Differences*, 30, 1311-1327. <https://www.unige.ch/fapse/psychoclinique/application/files/3814/2262/7170/CERQ-french2008.pdf>
28. Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122–144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
29. Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels (2e éd.). *Presses de l'Université du Québec*.

30. Gaudreau, N. (2024, 05 septembre). Les 6 composantes de la gestion de classe. *CNIPE*.
<https://cnipe.ca/fr/ressource/89/les-6-composantes-de-la-gestion-de-classe-cnipe>
31. Gaudreau, N., Frenette, É. et Beaumont, C. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*. 35(1) : 82-101
32. Girard, R., Tremblay, C., Paquet, A. et Croteau, G. (2011). Prévention de la suspension et de l'expulsion des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou de comportement au secondaire : guide d'accompagnement du personnel scolaire. Commissions scolaires de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches.
33. Gosselin, P., Pelletier O. et Ladouceur, R. (2005, décembre). Évaluation de l'attitude d'un individu face aux différents problèmes de vie : le questionnaire d'attitude face aux problèmes (QAP). *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*. (15), 4, 141–153.
<https://uqo.ca/sites/default/files/fichiers-uqo/anxiete/qap.pdf>
34. Goyette, N. (2023). Miser sur le développement d'une identité professionnelle positive pour favoriser le bien-être au travail. LE CTREQ. rire.le.ctreq.qc.ca/miser-sur-le-developpement-dune-identite-professionnelle-positive-pour-favoriser-le-bien-etre-au-travail/
35. Goyette, N. et Martineau, S. (dir.). (2021). Le bien-être des enseignants. Presses de l'Université du Québec.
36. Guernalec-Levy, G. (2019, 28 mai). Agir sur les comportements perturbateurs en classe. Gynger : enfance, parentalité, prévention précoce. <https://www.gynger.fr/agir-sur-les-comportements-perturbateurs-en-classe/>
37. Guernalec-Levy, G. (2020, 20 janvier). Les compétences psycho-sociales à l'école. Gynger : enfance, parentalité, prévention précoce. <https://www.gynger.fr/les-competences-psycho-sociales-a-lecole/index.html>
38. Guide ASE. (s. d.). Guide ASE. <https://sites.google.com/csrdn.qc.ca/guide-ase/accueil>
39. Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants. Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
40. Kerrero, Ch. (2023). Guide pour accompagner la gestion des comportements d'élèves perturbateurs à l'école primaire : connaître, prévenir, agir au sein de la communauté

- éducative. Académie de Paris. https://pia.ac-paris.fr/serail/jcms/s2_3246037/fr/guide-pour-accompagner-la-gestion-des-comportements-d-eleves-perturbateurs-a-l-ecole-primaire
41. Lane K., Weatherby K. et Bain, M. (2024, janvier). Le bien-être du personnel est essentiel à la réussite des élèves. *Le réseau EdCan*. <https://www.edcan.ca/articles/le-bien-etre-du-personnel-est-essentiel-a-la-reussite-des-eleves/?lang=fr>
42. Leurquin, P. (2020). *Quand les comportements difficiles me déstabilisent... et les troubles de l'attachement*. Atzéo Editions.
43. Massé, L., Desbiens N. et Lanaris, C. (dirs.). (2020). *Les troubles du comportement à l'école* (3e éd.). Chenelière Education.
44. Ochsner, K. N. et Gross, J. J. (2005). The cognitive control of emotion. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 242–249. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.03.010>
45. Organisation mondiale de la Santé. (2022, 17 juin). Santé mentale : renforcer notre action. Genève : OMS. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
46. Richard, S., Gay, P. et Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? *Apports des sciences cognitives. Raisons éducatives*, 25(1), 261–287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>
47. Sarrasin S., (2022). *L'application de l'approche systémique et stratégique pour gérer les comportements problématiques des élèves en classe d'enseignement spécialisé* [mémoire de Master en pédagogie spécialisée, HEP BEJUNE]. <https://folia.unifr.ch/global/documents/323548>
48. Shirnin, D. (2022, 23 mars). Le bien-être des enseignant.e.s : les facteurs fondamentaux, effets et les stratégies. *Gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg*. <https://www.developpement-scolaire.lu/dds-ressources/le-bien-etre-des-enseignant-e-s-les-facteurs-fondamentaux-effets-et-strategies/>
49. Schürch, V., Benoît, V. et Ayer G. (2023). Difficultés de comportement à l'école régulière : informations à l'intention du corps enseignant sur les difficultés de comportement ainsi que sur les pistes d'intervention. Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée CSPS. https://edudoc.ch/record/233459/files/Fiche%20E_Difficultes_comportement.pdf?ln=fr

-
50. Tarabulsy, G. (2025). *Théorie de l'attachement*. [CAS en en neurosciences de l'éducation, module 6 jours 2]. Département de psychologie, Université de Fribourg.
51. Tardif, G., Paquette, N., Robert-Mazaye, C., April, J. et Lemay, L. (2024, novembre). Comment certaines variables affectives et relationnelles des enseignantes influencent-elles le développement socioémotionnel des enfants à l'éducation préscolaire. *LE CTREQ*. <https://rire.le-CTREQ.qc.ca/comment-certaines-variables-affectives-et-relationnelles-des-enseignantes-influencent-elles-le-developpement-socioemotionnel-des-enfants-a-leducation-prescolaire/>
52. Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? Buxelles, Belgique : Éditions De Boeck Supérieur, Collection Guides pratiques. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 477-481.
53. Turmel, N. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Ministère de l'Éducation du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Cadre-intervention-eleves-difficultes-comportement.pdf>
54. Vianin, P. (2024). Comprendre l'échec scolaire : Évaluation, remédiation et bilan. De Boeck Supérieur.
55. Vlasie, D. (2021). Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions. Études et recherches. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-2114-ER-Sante-bien-etre-du-personnel.pdf>