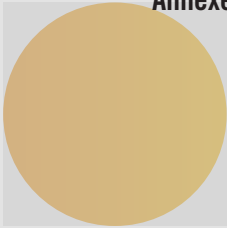





TABLE DES MATIÈRES

Présentation du répertoire	6
Des pratiques efficaces pour prévenir.....	8
Une démarche de prévention des difficultés de comportement	12
Étape 1 : Mettre en place des interventions efficaces pour tous les élèves	14
Étape 2 : Observer les comportements en classe.....	18
Étape 3 : Comprendre les besoins que traduisent les comportements observés	20
Étape 4 : Agir pour répondre aux besoins des élèves	22
Des programmes pour prévenir les difficultés de comportement	27
Conditions facilitantes	29
Outils	30
Outil 1 : Grille réflexive des interventions universelles.....	31
Outil 2 : Grille d'observation des comportements	36
Outil 3 : Fiche d'analyse des comportements.....	40
Outil 4 : Grille de suivi des interventions	41
Bibliographie	43
Annexe 1	46
Annexe 2	47



CRÉDITS

Auteur

Le répertoire *Agir dès les premiers signes* a été rédigé par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) en collaboration avec des chercheurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

Comité de rédaction

Marie-Claude Nicole, chargée de projets au CTREQ

Marie Josée Picher, doctorante en psychoéducation à l'UQTR

Pierre Potvin, professeur associé au Département de psychoéducation de l'UQTR et chercheur associé au CTREQ

Hélène Rioux, directrice des communications au CTREQ

Amélie Roy, chargée de projets au CTREQ

Comité scientifique

Line Massé, professeure au Département de psychoéducation de l'UQTR et chercheuse associée au CTREQ

Pierre Potvin, professeur associé au Département de psychoéducation de l'UQTR et chercheur associé au CTREQ

Nadia Rousseau, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR et chercheuse associée au CTREQ

Collaborateurs

Cécile Boucher, enseignante, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Patrick Chainé, psychoéducateur

Bruno Crépin, enseignant, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Marie-Ève Nadeau, enseignante, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Pascale Nicole, professionnelle à la pédagogie au primaire, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Isabelle Tremblay, professionnelle à la pédagogie au primaire, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Révision linguistique

Odette Fortin

À propos du CTREQ

Le CTREQ a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert des connaissances dans le but de stimuler la réussite éducative au Québec. Il base ses actions sur les connaissances scientifiques et les savoirs d'expérience. Il agit en créant un point de convergence entre les acteurs de la recherche, du terrain et des organisations et vise à aider le développement de la culture scientifique et d'innovation en éducation. Ses actions et services sont multiples : réalisation de projets de développement, d'adaptation, d'accompagnement, d'évaluation et de veille. Le CTREQ collabore avec le milieu scolaire et la communauté ainsi qu'avec des chercheurs du collégial et du milieu universitaire. Le site web du CTREQ permet à tout le milieu scolaire y compris les parents de s'informer sur les dernières réalisations et les résultats de recherche récents tout en mettant à sa disposition des outils pratiques sur une variété de sujets.

Cet ouvrage a été réalisé à l'aide du soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

© Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2017

© Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2017

Dépôt légal : 2017 (2^e trimestre)

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives nationales du Canada

ISBN : 978-2-923232-41-6 (version numérique)

2^e édition

Ce rapport peut être consulté en ligne ou téléchargé en format PDF depuis la section « Réalisations » du site Web du CTREQ : www.ctreq.qc.ca.

Référence bibliographique

Le répertoire *Agir dès les premiers signes* doit être cité de la façon suivante dans les ouvrages :

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

REMERCIEMENTS

Le CTREQ tient à remercier Line Massé, professeure au Département de psychoéducation de l'UQTR, et Nadia Rousseau, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR, toutes deux chercheuses associées au CTREQ, pour leurs conseils judicieux dans la conception de cet ouvrage. Vos recommandations sur l'importance des interventions universelles, particulièrement celles ayant trait à la relation enseignant-élève, et votre suggestion d'adopter une démarche d'analyse des comportements, ont grandement contribué à la qualité de ce répertoire. Nous adressons aussi nos remerciements à Nancy Gaudreau, professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage à l'Université Laval, pour la détermination des comportements problématiques les plus souvent observés dans les écoles. Nous remercions également Manon Veillet, personne-ressource du Service régional de soutien et d'expertise sur les troubles de comportement et la psychopathologie pour les régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec, pour ses conseils sur la gestion des comportements en classe.

Un grand merci aux enseignants et aux professionnels qui ont participé à la validation de l'ouvrage. Votre expertise et vos conseils ont été appréciés et ont contribué à la production d'un répertoire utile pour les enseignants du préscolaire et du primaire et pour les professionnels de l'éducation qui les soutiennent.

Enfin, nous tenons à souligner la contribution des travaux de la Commission scolaire de Laval, du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Fédération des syndicats de l'enseignement portant sur l'intervention auprès des élèves à risque ou ayant des difficultés de comportement. Ceux-ci ont constitué une source d'inspiration pour développer le répertoire *Agir dès les premiers signes*.

PRÉSENTATION DU RÉPERTOIRE

L'outil *Agir dès les premiers signes* constitue un répertoire de pratiques efficaces pour **prévenir les difficultés de comportement chez les élèves d'âge préscolaire et primaire**. Conçu pour les enseignantes¹, il peut également servir aux professionnels de l'éducation ou aux autres membres du personnel scolaire qui les soutiennent (psychologues, psychoéducateurs, éducateurs spécialisés, etc.). Puisque la prévention est l'affaire de tous, l'engagement des différents intervenants ainsi que la collaboration et la complémentarité des actions s'avèrent importants.

Le répertoire recense des interventions qui peuvent être réalisées par les enseignantes au sein de leur classe. Ces interventions réfèrent à des pratiques appuyées par la recherche ou qui ont fait l'objet d'expériences concluantes dans les milieux scolaires (validité scientifique et « de terrain »). Elles ont été identifiées à partir d'écrits pertinents dans le domaine de l'éducation. Des enseignantes de la région de Québec ont également été consultées sur l'utilité des interventions proposées dans ce répertoire.

Pourquoi agir dès les premiers signes?

Telle qu'utilisée dans le répertoire, l'expression « agir dès les premiers signes » a une double signification. Premièrement, elle renvoie à des études qui soulignent l'importance d'agir dès l'entrée des enfants dans un établissement scolaire, afin d'identifier et de soutenir ceux plus à risque de présenter des difficultés de comportement. Deuxièmement, elle fait référence aux interventions recensées dans le répertoire que peuvent réaliser les enseignantes non seulement pour favoriser le bon fonctionnement de l'ensemble de ses élèves, mais également pour repérer ceux qui nécessitent une attention particulière et ainsi pour agir rapidement dès les premières manifestations d'une difficulté de comportement.

Le répertoire *Agir dès les premiers signes* s'inscrit dans une volonté du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) de développer des outils pour soutenir le personnel des écoles en ce qui a trait à l'intervention préventive auprès des élèves à risque. Le CTREQ a d'ailleurs conçu et produit deux autres outils sur le sujet au cours des dernières années :

- *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire Premiers Signes* (2014);
- *Logiciel de dépistage Premiers Signes* (2015).

Après avoir expérimenté le *Logiciel de dépistage* dans leur école², des enseignantes ont manifesté le besoin d'avoir à leur disposition un outil de soutien destiné à leur fournir des idées d'intervention préventive à réaliser en classe. Élaboré dans cette perspective, le répertoire *Agir dès les premiers signes* peut être utilisé de façon complémentaire aux deux autres outils (le *Guide de prévention pour les élèves à risque* et le *Logiciel de dépistage*).

Si le *Logiciel de dépistage* permet d'identifier les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou des difficultés de comportement extériorisées et intériorisées, ainsi que les élèves peu motivés, le répertoire *Agir dès les premiers signes* porte sur la prévention des difficultés de comportement. Il ne comprend donc aucune stratégie d'intervention spécifiquement conçue pour prévenir ou pallier les difficultés d'apprentissage. Toutefois, il recense des interventions universelles qui peuvent contribuer à la création d'un climat de classe propice aux apprentissages. Par ailleurs, puisque ces interventions sont de nature à favoriser la motivation et l'engagement scolaire, les utilisateurs du logiciel peuvent sans aucun doute avoir recours au répertoire et aux interventions qui s'y trouvent pour aider les élèves « peu motivés ».

De plus, les enseignantes peuvent trouver dans ce répertoire des interventions pour répondre aux besoins des enfants qui ont des comportements d'agitation, d'inattention, d'agressivité (difficultés extériorisées), ainsi que d'anxiété et de retrait (difficultés intériorisées). Après avoir effectué le dépistage à l'aide du logiciel, les enseignantes peuvent effectivement consulter le répertoire *Agir dès les premiers signes* afin d'identifier des interventions préventives appropriées pour les élèves qui présentent des comportements problématiques de type extériorisé ou intériorisé.

¹ Dans cet ouvrage, la forme féminine est employée, les femmes étant fortement représentées en enseignement préscolaire et primaire. Ce choix ne reflète aucune intention discriminatoire.

² Les écoles primaires en question relèvent de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy et de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Un modèle d'intervention préventive

Le répertoire *Agir dès les premiers signes* recense donc des interventions universelles et ciblées que les enseignantes peuvent réaliser au sein de leur classe. Il importe de souligner que les **interventions universelles** constituent la base de l'action préventive, parce qu'elles permettent de diminuer la fréquence d'apparition des comportements problématiques, et leurs conséquences négatives sur le climat de classe. Elles permettent également à la grande majorité des élèves de s'adapter aux exigences de l'école et de réaliser des progrès significatifs sur le plan comportemental. D'ailleurs, on peut mettre en place de façon systémique ces interventions, reconnues par la recherche comme efficaces, dès le début de l'année scolaire pour favoriser le bon fonctionnement de tous les élèves.

Quant aux **interventions ciblées**, elles s'ajoutent aux interventions universelles pour pallier les comportements problématiques que présentent certains élèves dans un contexte donné. Souvent temporaires, ces comportements ou difficultés peuvent se résoudre par des ajustements apportés par l'enseignante dans l'environnement de la classe. Les interventions ciblées peuvent prendre différentes formes, selon les besoins des élèves : une aide supplémentaire, une intensification de certaines interventions déjà en place, des mesures plus spécialisées (ex. : des ateliers de gestion de la colère pour un sous-groupe d'élèves qui présentent des comportements d'agressivité), etc. La plupart des interventions ciblées dont il est question dans ce répertoire peuvent être réalisées par l'enseignante au sein de sa classe, sans que celle-ci ait nécessairement recours au soutien de professionnels de l'éducation ou d'autres membres du personnel scolaire. À noter également : le répertoire présente des stratégies d'intervention plus spécialisées (consulter la section intitulée Des programmes pour prévenir les difficultés de comportement).

Les interventions recensées dans le répertoire *Agir dès les premiers signes*, ainsi que la démarche qui y est proposée, rappellent le modèle comportemental de réponse à l'intervention (RAI). Ce modèle permet d'identifier de façon précoce les élèves qui sont à risque de présenter des difficultés de comportement. Il préconise la cueillette et l'analyse de données d'observation ainsi que la mise en place d'interventions universelles, ciblées ou individualisées, selon les besoins des élèves. Le répertoire *Agir dès les premiers signes* peut donc s'utiliser dans le cadre du modèle RAI³.

Les enseignantes peuvent réaliser les interventions universelles et ciblées dont il est question dans le répertoire *Agir dès les premiers signes* auprès des élèves d'âge préscolaire ainsi que des élèves du 1^{er}, du 2^e ou du 3^e cycle du primaire. Bien entendu, suivant la situation, il est possible que certaines interventions soient plus appropriées que d'autres ou doivent être adaptées en fonction du **stade de développement des enfants**. Il est donc suggéré aux enseignantes de s'interroger, au moment de choisir une ou des interventions, sur les caractéristiques développementales des enfants concernés^{4, 5}.

Par exemple, de façon générale, les enfants âgés de 6 à 8 ans commencent à apprécier le fait de travailler en groupe et cherchent à créer des liens affectifs avec des pairs. Plus ils avancent en âge, plus ils sont capables de nommer leurs émotions et de contrôler leurs réactions. Cette période de l'enfance est également déterminante en ce qui a trait à la formation du concept de soi. Les enfants âgés de 6 à 8 ans ont une perception de plus en plus définie de leurs habiletés dans différents domaines, alors que les enfants âgés de 9 à 12 ans comprennent davantage le point de vue des autres et peuvent participer activement à la résolution de conflits. Ces derniers développent également leur capacité à communiquer et à prendre la responsabilité de leurs actions. Pour les enseignantes, connaître ces caractéristiques peut les aider à orienter leurs choix d'interventions.

Enfin, dans ce répertoire, une **démarche de prévention en quatre étapes** est proposée aux enseignantes pour choisir et réaliser des interventions universelles et ciblées. Cette démarche est présentée de façon détaillée après la prochaine section qui porte sur les pratiques auxquelles sont rattachées les interventions universelles et ciblées.

³ L'annexe 2 présente le modèle RAI plus en détail.

⁴ Bouchard, C. et Fréchette, N. (2010). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

⁵ Ferland, F. (2014). *Le développement de l'enfant au quotidien* (de 6 à 12 ans). Montréal, Québec : Éditions du CHU Sainte-Justine.

**DES PRATIQUES
EFFICACES
POUR PRÉVENIR**

DES PRATIQUES EFFICACES POUR PRÉVENIR

Les interventions universelles et ciblées proposées dans ce répertoire sont liées à quatre pratiques pouvant contribuer à prévenir les difficultés de comportement :

1. L'établissement de relations positives;
2. L'utilisation de stratégies éducatives axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence;
3. La gestion des comportements;
4. L'organisation de la classe.

En plus de favoriser la motivation et l'engagement des élèves en classe, le recours à ces pratiques est associé à des effets positifs chez les enseignantes : la motivation à enseigner, le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction au travail. Les quatre pratiques sont présentées dans les sections qui suivent.

L'établissement de relations positives

Établir des relations positives au sein de la classe consiste à offrir un soutien affectif aux élèves et à favoriser la création de liens significatifs (avec un adulte ou des pairs). Lorsque les enseignantes établissent des relations positives, elles adoptent une attitude chaleureuse, elles créent un climat empreint de respect mutuel et elles ont confiance en la capacité de chaque enfant de s'améliorer et d'atteindre ses objectifs. Les enseignantes qui établissent des relations positives au sein de leur classe :

- Prennent le temps de connaître les élèves;
- Les écoutent activement et discutent avec eux;
- Reconnaittent leurs besoins individuels;
- Les encouragent;
- Règlent avec eux les situations conflictuelles;
- Favorisent le développement d'un sentiment d'appartenance sociale.

Principaux effets observés

Les interactions sociales au sein de la classe déterminent en grande partie la qualité de l'expérience vécue par les apprenants. Des relations positives entre l'enseignante et les élèves ainsi qu'entre les élèves sont associées à un climat de classe agréable et propice aux apprentissages. En effet, les élèves qui vivent des relations positives ont le sentiment d'être en sécurité et d'être appréciés, ce qui favorise leur **motivation** et leur **engagement**. Par conséquent, ils sont moins susceptibles d'adopter des comportements perturbateurs. Et s'ils se sentent en sécurité et en confiance, ils sont aussi plus enclins à suivre les règles de la classe et de l'école.

MOTIVATION ET ENGAGEMENT

La **motivation** est la force ou l'énergie qui pousse les élèves à l'action. L'**engagement** comprend trois dimensions : l'engagement comportemental (participation active des élèves lors de la réalisation d'une tâche), l'engagement affectif (attitude positive face à l'école, aux enseignantes et aux autres élèves) et l'engagement cognitif (intérêt pour l'acquisition de nouvelles connaissances et l'utilisation de stratégies enseignées).

L'établissement d'une relation enseignante-élève de qualité est associé chez les élèves aux éléments suivants :

- Une meilleure gestion des émotions à l'intérieur et à l'extérieur de la classe;
- Une attitude positive face aux apprentissages et envers l'école;
- Un meilleur rendement scolaire;
- Une capacité de développer des habiletés sociales importantes (communiquer de manière adéquate, tenir compte du point de vue des autres, résoudre des conflits, etc.);
- Une acceptation par les pairs.

Ces éléments correspondent à des facteurs de protection qui contribuent à prévenir les difficultés de comportement chez les élèves. De la même façon, le sentiment d'appartenance en classe et l'établissement de liens sociaux entre les élèves sont associés à des conséquences positives sur le développement social et la réussite éducative.

L'utilisation de stratégies éducatives axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence

L'autonomie et le sentiment de compétence sont deux besoins psychologiques fondamentaux chez les individus. En contexte scolaire, les élèves dont le besoin d'**autonomie** est satisfait ont l'impression d'être à l'origine de leurs actions, d'avoir la possibilité de poursuivre leurs propres objectifs et de prendre des responsabilités. Le **sentiment de compétence** réfère à la perception qu'ont les élèves de leurs habiletés et à la confiance qu'ils ont en leur capacité de réussir, tant sur le plan comportemental que sur le plan scolaire. Les élèves qui ont un sentiment de compétence favorable et dont le besoin d'autonomie est satisfait ont tendance à entretenir une motivation plus élevée à l'école. Parmi les stratégies éducatives qui peuvent contribuer à développer l'autonomie des élèves et leur sentiment de compétence, on retrouve les suivantes :

- Offrir aux élèves la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions;
- Proposer des activités signifiantes;
- Proposer des défis qui correspondent aux capacités des élèves;
- Valoriser l'effort et le progrès individuel;
- Varier les façons d'enseigner;
- Responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages et leur comportement.

Principaux effets observés

Le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence chez les élèves est associé à des facteurs de protection qui contribuent à prévenir les difficultés de comportement :

- Un plus grand intérêt face aux différentes activités d'apprentissage;
- Une perception favorable de ses habiletés sociales et scolaires;
- Un rendement scolaire plus élevé;
- Une diminution des symptômes d'anxiété et de dépression;
- La persévérance à l'école;
- Un bien-être général.

La gestion des comportements

La gestion des comportements fait référence aux stratégies qui visent l'acquisition par les élèves de comportements positifs et la modification de comportements inappropriés. Parmi les pratiques efficaces pour y parvenir, on retrouve les suivantes :

- Définir et enseigner de façon explicite les attentes comportementales;
- Renforcer positivement les comportements appropriés;
- Apprendre aux élèves à autoréguler leur comportement;
- Enseigner de façon explicite les habiletés sociales et émotionnelles.

Principaux effets observés

Ces stratégies sont associées à des facteurs de protection chez les élèves qui contribuent à prévenir les difficultés de comportement :

- L'établissement de relations positives;
- Le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe;
- L'augmentation de l'estime de soi;
- L'accroissement du temps consacré aux apprentissages;
- La diminution des comportements perturbateurs.

L'organisation de la classe

L'organisation de la classe vise à offrir aux élèves un environnement structuré, prévisible et fonctionnel, afin qu'ils se sentent en sécurité et qu'ils soient mieux disposés aux apprentissages. Dans le cadre du présent répertoire, l'organisation de la classe fait référence aux trois points suivants :

- La planification des règles et des routines;
- La gestion du temps et des transitions;
- L'aménagement de la classe et l'accessibilité aux ressources.

Principaux effets observés

L'organisation de la classe est associée à ces quatre éléments :

- Un sentiment de compétence positif chez les élèves;
- Une implication active des élèves dans leurs apprentissages;
- Un accroissement du temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage;
- Une diminution des comportements problématiques.

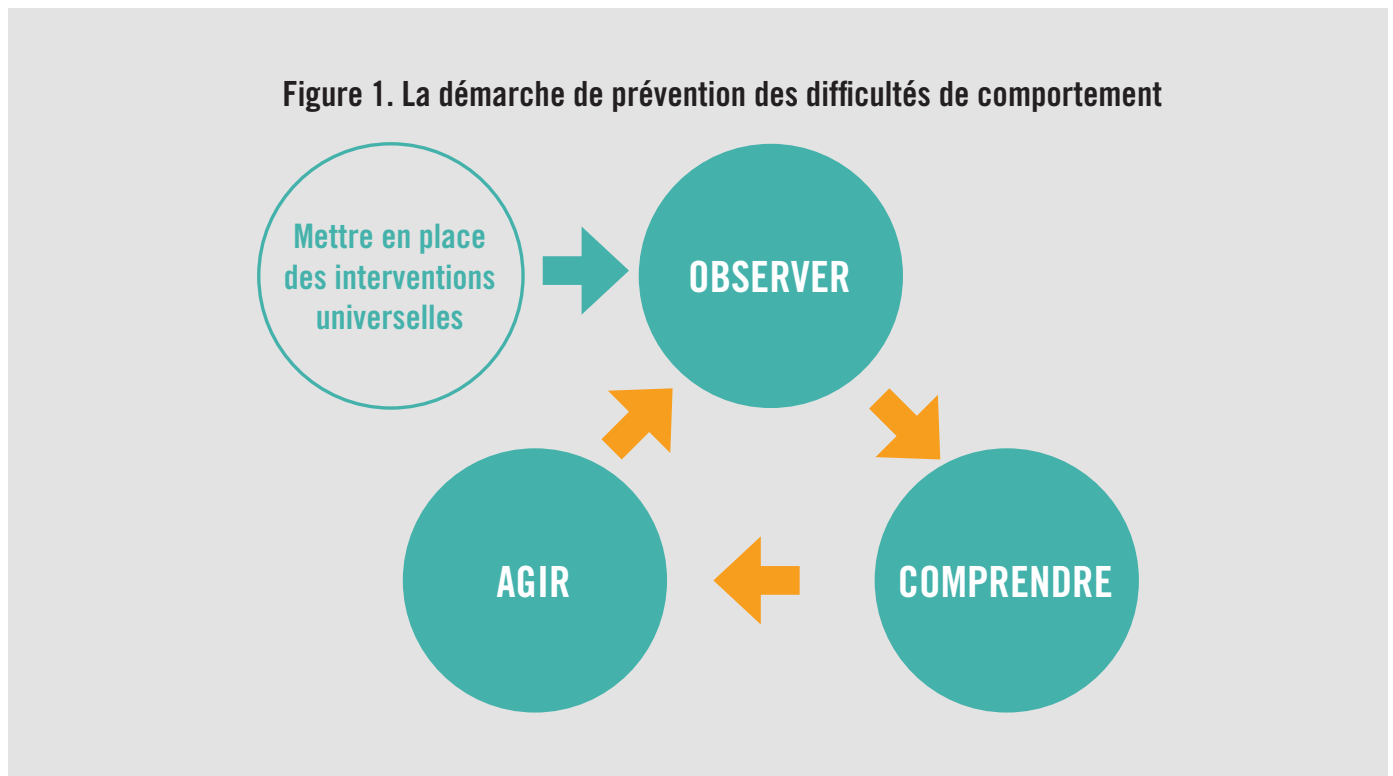
UNE DÉMARCHE DE PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

UNE DÉMARCHE DE PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

Agir dès les premiers signes propose aux enseignantes une démarche de prévention des difficultés qui est axée sur la pratique réflexive. Elle implique quatre étapes :

1. Mettre en place des interventions universelles (qui concernent tous les élèves);
2. Observer les comportements en classe pour identifier les élèves qui méritent une attention particulière;
3. Comprendre les besoins que traduisent les comportements observés;
4. Agir par la mise en place de nouvelles interventions universelles ou d'interventions ciblées pour répondre aux besoins identifiés.

La Figure 1 présente la démarche de prévention des difficultés de comportement.



Cette démarche encourage les enseignantes à analyser de façon plus systématique et approfondie les comportements problématiques observés chez leurs élèves afin de mieux comprendre les besoins qu'ils traduisent. Pour ce faire, il peut être facilitant d'obtenir le soutien de professionnels et de travailler en collaboration avec eux. Le répertoire propose aussi des outils et des pistes de réflexion qui peuvent contribuer à inspirer et à faire évoluer la pratique enseignante.

Les quatre étapes de la démarche de prévention des difficultés de comportement, y compris les interventions universelles et ciblées, sont présentées de façon détaillée dans les sections qui suivent.

ÉTAPE 1

Mettre en place des interventions efficaces pour tous les élèves



Outil 1 : Grille réflexive des interventions universelles

Cet outil permet aux enseignantes de vérifier à quelle fréquence elles ont recours aux interventions universelles proposées et de déterminer celles qui pourraient correspondre le mieux à leur contexte de classe.

Voir la page 31.

À la première étape, les enseignantes mettent en place des interventions reconnues comme étant efficaces pour l'ensemble des élèves (universelles) afin de créer un climat de classe qui favorise les apprentissages et qui permet de prévenir l'apparition de comportements problématiques. Les enseignantes choisissent leurs interventions sur la base de leurs connaissances, de leur expérience, de leurs priorités, de l'information qu'elles détiennent à propos de leurs élèves et des ressources qu'elles ont à leur disposition. L'outil 1 du répertoire fournit des exemples d'interventions universelles qui peuvent être mises en place, tout en invitant les enseignantes à réfléchir à leur pratique.

Cette section présente des interventions universelles liées aux quatre pratiques dont il est question dans le répertoire :

- L'établissement de relations positives;
- L'utilisation de stratégies éducatives axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence;
- La gestion des comportements;
- L'organisation de la classe.

L'établissement de relations positives

Prendre le temps de connaître les élèves (intérêts, forces, défis)

1. Prévoir des activités qui permettent de mieux se connaître (rencontres individuelles, échanges en groupes, etc.).
2. Interroger les élèves à propos de leurs intérêts ou de leurs activités préférées.
3. S'informer à propos du vécu personnel des élèves.
4. Inviter les élèves à partager ce qu'ils ont fait durant la fin de semaine.

Écouter activement les élèves et discuter avec eux

5. Maintenir un contact visuel avec les élèves lors de discussions avec eux.
6. Écouter les propos des élèves et leurs points de vue.
7. Discuter de différents sujets avec les élèves.
8. Poser des questions aux élèves pour mieux comprendre leurs propos.
9. Reformuler les propos des élèves pour s'assurer d'une bonne compréhension.
10. Partager des expériences personnelles avec les élèves.

Reconnaitre les besoins individuels des élèves

11. Être attentif aux émotions vécues par les élèves et s'assurer qu'ils sont disposés aux apprentissages.
12. Offrir de l'aide aux élèves qui en ont besoin (pour apprendre à gérer une émotion, pour résoudre un problème, etc.).
13. Poser des questions aux élèves afin de mieux comprendre leurs préoccupations.
14. Se déplacer régulièrement dans la classe pour favoriser la proximité avec tous les élèves et mieux percevoir leurs besoins.

Encourager les élèves

15. Féliciter les élèves lorsqu'ils font des efforts ou quand ils réalisent des progrès.
16. Utiliser des gestes d'approbation (hocher la tête, lever le pouce, etc.).
17. Dire aux élèves qu'ils sont capables d'atteindre les objectifs.

Régler les situations conflictuelles

18. Interroger les élèves à propos des faits reliés à une situation conflictuelle donnée.
19. Éviter de réprimander les élèves devant leurs pairs.
20. Préserver la confidentialité des propos émis par les élèves.
21. Admettre ses torts lorsqu'il est approprié de le faire.

Favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance sociale

22. Accueillir les élèves lors de leur arrivée et les saluer au moment de leur départ.
23. Prévoir des activités axées sur la coopération et le travail en équipe.
24. Fournir aux élèves des occasions de s'entraider.
25. Parler ouvertement des différences individuelles avec les élèves afin de les amener à être respectueux les uns envers les autres.

L'utilisation de stratégies éducatives axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence

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

1. Prévoir des activités d'apprentissage qui sont basées sur les intérêts des élèves.
2. Laisser les élèves choisir certaines activités.
3. Faire participer les élèves à l'élaboration du code de vie ou des règles de la classe.
4. Inviter les élèves à prendre des décisions quant à leur façon de travailler ou au matériel à utiliser.
5. Confier des responsabilités aux élèves en classe.

Proposer des activités significatives

6. Expliquer aux élèves l'utilité des activités proposées.
7. Prévoir des activités qui permettent aux élèves d'appliquer concrètement les connaissances qu'ils ont acquises.
8. Expliciter les liens entre le contenu enseigné et les connaissances déjà acquises par les élèves.

Proposer des défis qui correspondent aux capacités des élèves

9. Fixer des objectifs réalistes pour les élèves.
10. Planifier des activités ni trop faciles ni trop difficiles.
11. Fournir de l'aide aux élèves qui en ont besoin pour atteindre leurs objectifs.

Valoriser l'effort et le progrès individuel

12. Encourager l'effort avant les résultats.
13. Discuter avec les élèves des progrès qu'ils ont réalisés ou du travail qu'ils ont accompli.
14. Éviter de comparer les élèves entre eux tant sur le plan comportemental que sur le plan scolaire.
15. Partager avec les élèves leurs résultats scolaires de façon individuelle.

Varié les façons d'enseigner

16. Recourir à différentes modalités de regroupement des élèves (sur la base des habiletés, sur la base des intérêts, etc.).
17. Utiliser un matériel pédagogique diversifié (livres, supports visuels, outils technologiques, etc.).
18. Présenter les tâches différemment (utiliser la démonstration ou les exemples, demander à un élève d'expliquer une notion, etc.).

Responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages

19. Inviter les élèves à se fixer des buts en lien avec leurs apprentissages et leur comportement.
20. Questionner les élèves pour leur faire prendre conscience de la stratégie qu'ils ont utilisée pour effectuer une tâche en particulier et de son efficacité.
21. Discuter avec les élèves à propos de ce qu'ils ont appris au cours d'une activité donnée.
22. Expliquer aux élèves ce qu'ils peuvent faire seuls avant de demander de l'aide face à une tâche difficile ou à une situation problématique.

La gestion des comportements

Définir et enseigner de façon explicite les attentes comportementales

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

Renforcer positivement les comportements appropriés

7. Féliciter les élèves en leur soulignant le comportement approprié dont il est question.
8. Accorder des activités-privilèges ou une récompense.
9. Faire un signe d'approbation (sourire, regard, etc.).
10. Utiliser le renforcement de groupe (ex. : jeu en équipe).
11. Communiquer avec les parents des élèves pour les informer à propos des comportements appropriés de leur enfant.

Apprendre aux élèves à autoréguler leur comportement

12. Questionner les élèves pour les aider à identifier leurs émotions et à les exprimer par des mots.
13. Proposer aux élèves de se fixer des objectifs en lien avec l'acquisition de comportements positifs.
14. Demander aux élèves d'observer leur propre comportement et de l'évaluer.
15. Mettre à la disposition des élèves des moyens d'apaisement afin qu'ils puissent apprendre à moduler leurs émotions (techniques de relaxation, coquilles antibruits, balle antistress, etc.).
16. Encourager les élèves à reconnaître leurs comportements positifs et à se féliciter.
17. Expliquer aux élèves les conséquences associées à un comportement inapproprié.

Enseigner de façon explicite les habiletés sociales et émotionnelles

18. Préparer des leçons qui visent à développer chez les élèves des habiletés sociales (écoute des autres, résolution de conflits, gestion du stress, etc.).
19. Enseigner les habiletés sociales.
20. Fournir aux élèves des occasions de mettre en pratique les habiletés enseignées (lors d'activités dirigées ou de manière autonome) : jeu collectif, projet collectif, apprentissage coopératif, activité sportive, etc.

L'organisation de la classe

Planifier les règles et les routines

1. Élaborer des règles claires et cohérentes.
2. Limiter le nombre de règles (3 à 6).
3. Formuler les règles positivement de sorte à mettre l'accent sur le comportement approprié attendu.
4. Illustrer les comportements appropriés par des exemples concrets.
5. Communiquer les règles aux élèves et les enseigner de façon explicite.
6. Prévoir des routines et des procédures de déroulement des activités (moment pour le travail d'équipe, pour la remise des travaux, les déplacements dans la classe, la transition entre deux activités, etc.).
7. Afficher les règles en classe.

Gérer le temps et les transitions

8. Afficher l'horaire de la journée et l'expliquer aux élèves.
9. Offrir différentes possibilités d'activités aux élèves afin d'éviter qu'ils attendent ou qu'ils perdent du temps lorsqu'ils ont terminé une tâche.
10. Enseigner aux élèves comment utiliser un plan de travail afin qu'ils puissent apprendre à gérer eux-mêmes leur temps.
11. Alternier : activités calmes et plus actives, activités d'écoute et participatives, travail individuel et travail en groupe, etc.

Aménager la classe et rendre le matériel accessible

12. Disposer les bureaux et le matériel de sorte à faciliter la circulation dans la classe.
13. Placer les élèves de sorte à tenir compte de leurs besoins particuliers (proximité de l'enseignante, regroupements, etc.).
14. Limiter les distractions (demander aux élèves de faire le ménage de leur bureau, éviter les lumières fortes, mettre des balles de tennis sous les pattes de chaises pour diminuer le bruit, retirer les objets qui sont susceptibles de déranger les élèves, etc.).
15. Aménager un coin d'apaisement pour favoriser la concentration de certains élèves ou pour les aider à moduler leurs émotions.
16. Placer le matériel d'usage courant à proximité du lieu d'utilisation.
17. Mettre à la disposition des élèves tout le matériel dont ils ont besoin pour réaliser les activités d'apprentissage.

ÉTAPE 2

Observer les comportements en classe



Outil 2 : Grille d'observation des comportements

Cet outil comprend deux parties : la grille et la fiche personnelle. La grille permet aux enseignantes de noter les comportements problématiques observés en classe sur une base hebdomadaire. Cette grille fournit à la fois un portrait-classe et un portrait individuel, ce qui permet aux enseignantes de mieux cibler les comportements problématiques sur lesquelles intervenir en priorité. La fiche personnelle peut être utilisée pour documenter de manière plus précise le comportement d'un élève en particulier.

Voir la page 36.

Une fois que les interventions universelles ont été mises en place, des données à propos des comportements problématiques observés en classe sont recueillies (fréquence, durée, impact sur le fonctionnement des élèves, etc.). À cette étape, il importe de décrire les comportements de manière opérationnelle (ce que l'élève fait ou ne fait pas, ses actions, ses gestes, ses paroles, son inaction, etc.). Par exemple, l'énoncé « l'élève est inattentif » correspond davantage à un jugement qu'à une définition opérationnelle. L'un des comportements observables pourrait être le suivant : « l'élève ne regarde pas l'enseignante lorsque celle-ci donne des consignes ». Décrire les comportements de façon opérationnelle assure une plus grande objectivité et une meilleure adéquation entre les besoins des élèves et les interventions choisies pour y répondre.

Pour les fins de ce répertoire, les comportements problématiques abordés ont été regroupés en cinq catégories : agitation, agressivité, inattention, anxiété et retrait. Le tableau qui suit propose une description pour chaque catégorie ainsi que des exemples de comportements observables associés.

Tableau 1. Les comportements problématiques

AGITATION	
Description	Exemples de comportements observables
L'élève qui présente des comportements d'agitation a de la difficulté à maintenir une position assise durant de longues périodes. Il est facilement distrait et son travail paraît désorganisé. Il peut avoir de la difficulté à contrôler son impulsivité et à penser aux conséquences de ses gestes.	L'élève... <ul style="list-style-type: none">• bouge pendant que l'enseignante parle;• interrompt son travail pour porter attention à des éléments distractifs;• ne termine pas les tâches demandées;• parle en classe sans lever la main;• discute avec ses camarades de classe à des moments inappropriés;• agit promptement ou sans réfléchir.
AGRESSIVITÉ	
Description	Exemples de comportements observables
L'élève qui présente des comportements d'agressivité a tendance à se mettre facilement en colère. Il peut briser le matériel scolaire et s'engager dans des altercations avec d'autres élèves. Il a également de la difficulté à faire face à l'autorité de l'enseignante et à suivre les règles et les consignes de la classe.	L'élève... <ul style="list-style-type: none">• se met en colère rapidement;• crie, frappe ou lance des objets en signe de frustration;• ne respecte pas les consignes ou les conséquences qui lui sont imposées;• refuse de faire ce que l'enseignante lui demande;• tient des propos blessants à l'endroit des autres élèves;• se querelle avec les autres élèves.

INATTENTION

Description	Exemples de comportements observables
L'élève qui présente des comportements d'inattention se laisse facilement distraire par les stimulus de son environnement. Il a de la difficulté à s'organiser lors de l'exécution de ses travaux scolaires. Il prend du temps pour débiter une tâche et la termine souvent difficilement dans le délai prescrit.	L'élève... <ul style="list-style-type: none">• interrompt son travail pour porter attention à des éléments distractifs;• ne regarde pas l'enseignante lorsqu'elle donne des consignes;• prend du temps à s'installer avant de se mettre à la tâche;• ne termine pas les tâches demandées;• pose à l'enseignante des questions auxquelles on a déjà répondu.

ANXIÉTÉ

Description	Exemples de comportements observables
L'élève qui présente des comportements d'anxiété a tendance à rechercher le soutien ou la validation de l'enseignante et à poser beaucoup de questions. Il a de la difficulté à planifier les étapes d'une tâche et à les réaliser. Il peut se sentir déstabilisé lors d'un changement de routine ou d'horaire.	L'élève... <ul style="list-style-type: none">• pose des questions à l'enseignante pour se faire rassurer;• demande rapidement de l'aide à l'enseignante;• prend du temps à s'installer avant de se mettre à la tâche;• ne termine pas les tâches demandées;• hésite à sortir des routines établies.

RETRAIT

Description	Exemples de comportements observables
L'élève qui présente des comportements de retrait est susceptible de s'isoler des autres en classe. Il a peu d'amis et joue fréquemment seul. Lors de la réalisation d'une tâche, il a tendance à moins persévérer et à ne pas demander d'aide à l'enseignante ou aux autres élèves.	L'élève... <ul style="list-style-type: none">• évite de prendre la parole en classe;• regarde ailleurs lorsque l'enseignante s'adresse à lui;• évite de parler aux autres élèves;• évite de demander de l'aide à l'enseignante;• joue seul.

Les comportements problématiques dont il est question dans ce répertoire correspondent à des manifestations réactionnelles qui trouvent souvent leur origine dans les caractéristiques de l'élève (ex. : faible estime de soi) ou dans des facteurs environnementaux (ex. : relations difficiles avec des pairs, désintérêt envers certaines activités). Il est donc possible que des ajustements dans l'environnement de la classe suffisent pour pallier ces difficultés avant qu'elles ne deviennent plus sérieuses. Les comportements problématiques se distinguent donc des troubles diagnostiqués (TDAH, trouble oppositionnel avec provocation, trouble anxieux, etc.).

Les données recueillies à propos des comportements problématiques observés peuvent porter sur différents aspects : fréquence du comportement, durée, impact sur le fonctionnement de l'élève en question et des autres élèves, etc. Cette information permet aux enseignantes de déterminer les comportements problématiques qui sont prioritaires pour l'intervention. Afin d'effectuer la cueillette et la consignation des données d'observation, il est possible d'utiliser une grille d'observation (voir l'outil 2), mais le recours à des outils technologiques (ex. : une application, un logiciel) facilite grandement le travail. La cueillette de données d'observation peut permettre aux enseignantes de dresser un portrait général de leur classe en matière de comportements problématiques ou d'identifier les élèves qui méritent une attention particulière ou des interventions ciblées.

Questions de réflexion

- Quels sont les comportements problématiques observés chez les élèves?
- Quelle est la fréquence de ces comportements?
- Depuis quand persistent-ils?
- Ces comportements se manifestent-ils chez plusieurs élèves au sein de la classe?
- Quelles sont les répercussions négatives de ces comportements sur les élèves concernés et sur le reste de la classe?
- Quels comportements problématiques sont prioritaires pour l'intervention?

ÉTAPE 3

Comprendre les besoins que traduisent les comportements observés



Outil 3 : Fiche d'analyse des comportements

Cet outil vise à soutenir l'analyse des comportements problématiques jugés prioritaires pour l'intervention. La collaboration d'un professionnel ou d'un autre membre du personnel scolaire peut faciliter la réalisation de cette analyse.

Voir la page 40.

La cueillette de données d'observation a permis aux enseignantes d'identifier des comportements problématiques prioritaires pour l'intervention. La prochaine étape consiste à reconnaître les besoins réels que traduisent ces comportements afin de choisir les interventions les plus appropriées pour y répondre. Pour ce faire, il est suggéré de se questionner sur les antécédents des comportements (ce qui se produit juste avant leur manifestation) et leurs conséquences (ce qui se produit juste après). Par exemple, en ce qui a trait au comportement observé « l'élève bouge pendant que l'enseignante parle », l'antécédent pourrait être celui-ci : « l'enseignante s'adresse à tous les élèves pour expliquer une tâche à réaliser ». Et la conséquence : « l'enseignante demande à l'élève de se retirer quelques minutes dans un endroit calme de la classe ». À partir de cette information, une hypothèse est émise quant à l'explication du comportement et au besoin de l'élève. Par exemple, l'explication pourrait être celle-ci : « l'élève s'agite, car il souhaite éviter la tâche proposée qui lui semble trop difficile ». Et son besoin : « développer son sentiment de compétence ». En fonction du besoin identifié, des interventions universelles ou ciblées sont choisies et réalisées en vue d'améliorer la situation problématique.

Certains élèves manifestent plus d'un comportement problématique. Ces comportements peuvent traduire plusieurs besoins ou n'en révéler qu'un seul.

BESOIN

Le **besoin** correspond à ce que l'élève doit développer pour atteindre un objectif en particulier (ex. : diminuer la fréquence de ses comportements d'agitation).

Questions de réflexion

- Quels sont les comportements problématiques ciblés?
- Généralement, qu'est-ce qui se produit juste avant les comportements? Juste après?
- Quels sont les éléments du contexte ou les circonstances qui semblent associés à l'apparition des comportements (le moment de la journée, les personnes présentes, les activités, les événements, l'état émotionnel ou la condition physique de l'élève, etc.)?
- Pourquoi l'élève agit-il ainsi?
- Quels sont ses besoins réels?
- Certains élèves ont-ils des besoins communs?

Le tableau qui suit présente des exemples d'éléments qui peuvent être pris en considération lors de l'analyse du comportement des élèves.

Tableau 2. L'analyse du comportement des élèves

AVANT	PENDANT	APRÈS
<p>ANTÉCÉDENTS</p> <p>Les activités, les consignes, l'environnement de la salle de classe, le bruit, les routines, les interactions sociales, les interventions, l'état émotionnel ou la condition physique de l'élève, etc.</p> <p>Les antécédents peuvent déclencher l'apparition des comportements.</p>	<p>COMPORTEMENTS</p> <p>Ce que l'élève fait ou ne fait pas, ses actions, ses gestes, ses paroles, son inaction, etc.</p> <p>Les comportements observables reliés à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'agitation; • l'agressivité; • l'inattention; • l'anxiété; • le retrait; • etc. <p>Exemple : L'élève bouge pendant que l'enseignante parle.</p>	<p>CONSÉQUENCES</p> <p>L'attention de l'enseignante, la réprimande, l'avertissement, le retrait, le privilège, la récompense, l'activité agréable, l'évitement d'une tâche, etc.</p> <p>Les conséquences peuvent renforcer les comportements ou diminuer la probabilité de leur apparition.</p>
<p>Exemple : L'enseignante s'adresse à tous les élèves pour expliquer une tâche à réaliser.</p>	<p>Exemple : L'élève bouge pendant que l'enseignante parle.</p>	<p>Exemple : L'enseignante demande à l'élève de se retirer quelques minutes dans un endroit calme de la classe.</p>

Éléments du contexte ou circonstances qui sont associés à l'apparition du comportement : le moment de la journée, les personnes présentes, les activités, les événements, l'état émotionnel ou la condition physique de l'élève, etc.



EXPLICATION

Pourquoi l'élève agit-il ainsi?

Pour attirer l'attention sur soi, pour être accepté par ses pairs, pour s'exprimer, pour obtenir un renforcement positif, pour éviter une activité désagréable, une situation ou une conséquence, pour répondre à un besoin physique (ex. : bouger, avoir de l'espace), etc.

BESOIN

- Établir une relation positive avec l'enseignante ou avec des élèves de la classe.
- Développer son autonomie ou son sentiment de compétence (être valorisé).
- Mieux comprendre les attentes comportementales de l'enseignante, arriver à autoréguler son comportement, améliorer sa capacité à se calmer, développer des habiletés sociales (ex. : résoudre des conflits).
- Apprendre les règles, apprendre à s'organiser, améliorer sa concentration.

INTERVENTIONS UNIVERSELLES OU CIBLÉES

ÉTAPE 4

Agir pour répondre aux besoins des élèves



Outil 4 : Grille de suivi des interventions






Cet outil peut être utilisé par les enseignantes pour documenter les interventions qu'elles réalisent et les changements observés chez leurs élèves (comportements appropriés, diminution de la fréquence des comportements problématiques, etc.).

Voir la page 41.

Cette étape consiste à choisir et à effectuer les interventions les plus appropriées pour répondre aux besoins identifiés des élèves dont les comportements problématiques ont été jugés prioritaires. Les interventions universelles déjà mises en place n'ont pas été suffisantes pour permettre à ces élèves de réaliser un progrès significatif en matière de comportement. Des ajustements doivent donc être apportés. Il est suggéré de : 1) vérifier si de nouvelles interventions universelles pourraient résoudre le problème; 2) mettre en place des interventions ciblées lorsque les comportements problématiques nécessitent une aide supplémentaire.

Voici quelques exemples d'interventions ciblées qui peuvent être mises en place par l'enseignante au sein de sa classe. Ces interventions sont reliées à quatre types de besoins : 1) l'établissement de relations positives; 2) le développement de l'autonomie ou du sentiment de compétence; 3) la gestion des comportements; 4) l'organisation de la classe. La pertinence des interventions ciblées pour chaque catégorie de comportements problématiques est mise en évidence.

EXEMPLES D'INTERVENTIONS CIBLÉES RELIÉES AUX BESOINS DES ÉLÈVES

Besoins liés à l'établissement de relations positives					
	Agitation	Agressivité	Inattention	Anxiété	Retrait
1. Instaurer un code non verbal avec l'élève pour le prévenir que son comportement dérange les autres élèves.	X	X			
2. Identifier avec l'élève les situations qui peuvent le rendre anxieux.	X	X	X	X	X
3. Rassurer l'élève lorsqu'il fait face à une situation anxiogène.	X	X	X	X	X
4. Discuter avec l'élève pour vérifier sa compréhension d'une consigne ou d'une situation.	X	X	X	X	
5. Questionner l'élève pour l'aider à identifier ses émotions et à les verbaliser.		X		X	X
6. Convenir d'un code avec l'élève qu'il peut utiliser pour demander de l'aide lorsqu'il rencontre des problèmes dans la réalisation d'une tâche.			X	X	X
7. Discuter en privé avec l'élève de ses difficultés scolaires ou sociales et essayer de comprendre le problème ou les raisons pour lesquelles certaines tâches ou situations sont difficiles pour lui.	X	X			X
8. Lors d'interventions, faire référence aux comportements inappropriés de l'élève plutôt qu'à sa personnalité ou à ses caractéristiques personnelles.	X	X	X	X	X
9. Proposer des activités d'apprentissage à réaliser en collaboration avec d'autres élèves.		X			X
10. Placer l'élève dans des équipes de travail composées d'enfants amicaux et aidants.	X	X			X
11. Utiliser un ton de voix doux pour parler à l'élève.	X	X	X	X	X
12. Vérifier fréquemment la progression du travail de l'élève afin de s'assurer de sa compréhension.	X	X	X	X	X

Besoins liés au développement de l'autonomie ou du sentiment de compétence



	Agitation	Agressivité	Inattention	Anxiété	Retrait
1. Impliquer l'élève dans le choix de stratégies qu'il peut utiliser pour diminuer son agitation ou dépenser son énergie (ex. : après avoir terminé une tâche, faire des étirements dans un coin calme de la classe).	X				
2. Dire clairement à l'élève que ses opinions sont importantes.		X			X
3. Amener l'élève à parler de la façon dont il se perçoit.	X	X	X	X	X
4. Adapter les tâches aux capacités de l'élève afin de lui faire vivre des réussites.	X	X	X	X	X
5. Vérifier la compréhension qu'a l'élève de la tâche à effectuer en lui demandant de l'expliquer dans ses propres mots.			X	X	X
6. Reformuler les consignes.	X		X	X	
7. Proposer à l'élève des activités dans lesquelles il réussit bien.	X	X	X	X	X
8. Féliciter l'élève lorsqu'il utilise des moyens pour se calmer ou qu'il adopte un comportement d'approche envers les autres élèves.	X	X			X

Besoins liés à la gestion des comportements



	Agitation	Agressivité	Inattention	Anxiété	Retrait
1. Définir avec l'élève les comportements inappropriés et lui expliquer pourquoi ils ne sont pas tolérés.	X	X	X		
2. Prévoir des conséquences claires reliées aux comportements inappropriés afin d'éviter l'argumentation.	X	X	X		
3. Vérifier le niveau d'agitation de l'élève avant de commencer une nouvelle activité pour s'assurer qu'il est disposé aux apprentissages.	X	X			
4. Identifier avec l'élève ses signes précurseurs de colère ou d'anxiété (augmentation de la respiration, tremblement, poings serrés, sourcils froncés) afin de mettre en place des moyens pour l'aider à moduler ses émotions ou à s'apaiser.		X		X	
5. Convenir avec l'élève d'un signe pour l'informer que sa colère est observée.		X			
6. Définir avec l'élève des moyens qu'il peut utiliser pour diminuer les tensions.		X		X	
7. Fournir à l'élève une procédure qui précise les étapes à suivre pour se calmer et revenir à la tâche.	X	X			
8. Valoriser les comportements positifs au lieu de réprimander les comportements d'agitation.	X				
9. Amener l'élève à diminuer le nombre de questions qu'il pose lors d'une activité (ex. : fournir des jetons en fonction du nombre de questions autorisées).	X		X	X	
10. Prévenir l'élève du moment où il devra prendre la parole (ex. : lors de travaux d'équipe, ou en grand groupe).			X	X	X
11. Fournir à l'élève une procédure de prise de parole et pratiquer cette procédure seul à seul avec lui.	X			X	X
12. Inviter l'élève à se retirer lui-même dans un endroit déterminé de la classe pour se calmer (éviter : d'utiliser ce lieu pour « punir » un comportement inapproprié; de sortir l'élève de la classe).	X	X		X	

Besoins liés à l'organisation de la classe



	Agitation	Agressivité	Inattention	Anxiété	Retrait
1. Permettre à l'élève d'utiliser des objets de stimulation sensorielle lorsqu'il travaille seul à son bureau (balle antistress, pâte à modeler, etc.).	X			X	
2. Fournir à l'élève des objets ou du matériel qui peuvent l'aider à moduler ses émotions ou à s'apaiser (élastique, livre, papier, crayon, jeu, etc.).	X	X		X	
3. Fournir à l'élève une séquence visuelle du déroulement des activités de la journée.	X		X	X	
4. Définir avec l'élève les moments de la journée où il peut se déplacer dans la classe.	X				
5. Préparer avec l'élève les changements à l'horaire et les moments de transition (lui dire quelques mots sur les activités à venir, faire un décompte, etc.).	X		X	X	
6. Fournir à l'élève un repère visuel du temps (minuterie, sablier, etc.).	X		X	X	
7. Donner suffisamment de temps à l'élève pour répondre aux questions.			X	X	
8. Offrir des petites pauses à l'élève entre certaines activités afin qu'il puisse bouger et se changer les idées.	X				
9. Fragmenter les consignes données aux élèves.	X		X	X	
10. Diviser la tâche en plusieurs étapes.	X		X	X	
11. Fournir une liste d'étapes à suivre pour la réalisation d'une tâche.			X	X	
12. Offrir la possibilité à l'élève de travailler en position debout ou assise sur un tabouret (à l'arrière de la classe) ou d'utiliser un ballon d'exercice comme chaise à son pupitre.	X				
13. Mettre à la disposition de l'élève des coquilles antibruits pour limiter les distractions.	X		X	X	
14. Placer l'élève près du bureau de l'enseignante.	X		X	X	X

Une fois que les interventions ont été choisies et mises en place, un suivi du progrès des élèves est réalisé pour vérifier l'efficacité de ces interventions (retour à l'étape d'observation). Par la suite, des ajustements sont de nouveau apportés.

DES PROGRAMMES POUR PRÉVENIR LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

Les interventions universelles et ciblées peuvent prendre la forme de programmes structurés qui, pour la plupart, portent sur le développement d'habiletés sociales et émotionnelles importantes chez les élèves (gestion du stress et de la colère, capacité de communication, résolution de conflits, etc.). Ces programmes font appel à différentes stratégies que les enseignantes et les professionnels peuvent utiliser **auprès de l'ensemble des élèves ou auprès de sous-groupes d'élèves qui ont des comportements problématiques**. Dans cette section, trois stratégies sont présentées :

- L'enseignement explicite;
- Les ateliers ludiques et axés sur la réflexion;
- L'apprentissage coopératif.

Des exemples accompagnent chacune de ces trois catégories.

L'enseignement explicite

Les enseignantes peuvent prodiguer l'enseignement explicite auprès de l'ensemble des élèves de la classe (intervention universelle) ou auprès de sous-groupes d'élèves qui ont des besoins communs (intervention ciblée). Cette stratégie implique généralement les quatre étapes suivantes :

1. Présenter aux élèves l'habileté à développer (la définir et expliquer son importance, la traduire en actions concrètes, l'appuyer par des exemples et des contre-exemples, etc.);
2. « Modeler » l'habileté à développer en proposant aux élèves des mises en situation et en effectuant des jeux de rôles;
3. Fournir aux élèves des occasions de pratiquer de façon autonome l'habileté à développer;
4. Renforcer positivement les comportements appropriés adoptés par les élèves concernant l'habileté à développer.

Le système Soutien au comportement positif (SCP)⁶, adapté au contexte éducatif québécois par Steve Bissonnette, Carl Bouchard et Normand St-Georges, fait appel à l'enseignement explicite d'habiletés sociales et émotionnelles. Il s'implante à l'échelle de l'école en vue de favoriser une gestion efficace des comportements et la création d'un climat propice aux apprentissages.

Les ateliers ludiques et axés sur la réflexion

Plusieurs programmes comprennent des ateliers réalisés par des enseignantes ou des professionnels auprès de l'ensemble des élèves de la classe ou de sous-groupes d'élèves. Ces ateliers prennent souvent la forme de jeux, d'exercices ou d'activités qui suscitent la réflexion et la discussion.

Fluppy

Ce programme, issu d'une recherche menée par Richard E. Tremblay, professeur à l'Université de Montréal, vise à développer chez les enfants des compétences liées à la gestion des émotions, à la résolution de conflits, à l'affirmation de soi et à l'établissement de relations interpersonnelles harmonieuses. Les ateliers, qui constituent une partie du programme, sont destinés à l'ensemble des élèves de la classe. Deux groupes sont formés, dont l'un est pris en charge par l'enseignante et l'autre par un professionnel. Les enfants qui présentent des comportements problématiques sont répartis dans les deux groupes afin d'éviter qu'ils ne soient « étiquetés » comme ayant des difficultés. Il en va de même pour les élèves qui manifestent des comportements prosociaux, ces derniers pouvant servir de modèles dans chaque groupe. Au niveau préscolaire et en 1^{re} année du primaire, les intervenants, soit les enseignantes ou les professionnels, utilisent une marionnette Fluppy pour raconter aux élèves une histoire (mise en situation), leur poser des questions de réflexion, les aider à identifier des solutions pour résoudre les problèmes soulevés par la marionnette et leur enseigner les habiletés sociales reliées à ces problèmes pour les résoudre.

Le *Programme de promotion des comportements prosociaux*, destiné aux élèves de la 2^e et de la 3^e année du primaire, vise à consolider les habiletés sociales acquises dans le cadre du programme Fluppy et à en développer de nouvelles. Au fur et à mesure que les enfants avancent en âge, les thématiques abordées par l'enseignante se complexifient : interprétation du comportement, relations entre garçons et filles, image de soi, respect de l'autre et de ses différences, etc. Quant au *Programme de promotion de la compétence sociale et du rendement scolaire* (pour les élèves de la 4^e, de la 5^e et de la 6^e année du primaire), il prévoit le recours à des ateliers ainsi qu'à l'apprentissage coopératif, une stratégie qui permet aux élèves de développer et de pratiquer des habiletés sociales dans le contexte de l'apprentissage d'une matière scolaire en particulier.

⁶ En anglais (tel qu'intitulé dans les écoles étatsuniennes et ontariennes) : *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS).

Contes sur moi

Ce programme vise la promotion des compétences sociales chez les élèves de 5 à 9 ans. Il comprend un guide de mise en œuvre et une trousse d'activités que les enseignantes ou d'autres intervenants scolaires peuvent animer au sein de la classe : bricolages, mises en situation, exercices inspirés de la vie quotidienne, histoires à discuter, etc. Ces activités, largement basées sur des contes pour enfants, permettent aux élèves d'améliorer leur connaissance de soi, d'apprendre à mieux reconnaître et exprimer leurs émotions, de s'ouvrir aux autres et de développer des habiletés utiles pour résoudre des problèmes interpersonnels.

Les trucs de Dominique

Ce programme a été conçu pour aider les élèves de 10 à 12 ans qui doivent apprendre à mieux gérer leur stress. Mais des enfants plus jeunes qui manifestent des signes d'anxiété ou qui ont tendance à se dévaloriser et à se comparer aux autres de façon désavantageuse peuvent aussi tirer profit de ce programme. Les ateliers proposés s'adressent à des sous-groupes d'élèves, et les enseignantes ou des professionnels peuvent les animer. Par le biais d'histoires, ces intervenants amènent les enfants à mieux comprendre ce qu'est un élément stressant et à identifier les signes physiques et psychologiques associés au stress. Ils apprennent en outre à contrôler leurs réactions face aux situations anxiogènes et à appliquer des techniques de gestion du stress.

L'école, au cœur de l'harmonie

Ce programme permet aux intervenants scolaires de prévenir la violence et de faire la promotion de comportements prosociaux auprès des élèves du primaire. Les enseignantes ou d'autres membres du personnel scolaire peuvent réaliser au sein de leur classe les activités proposées dans le cadre de ce programme. Par le biais de ces activités, les élèves apprennent à identifier les différentes formes de violence dans leur milieu et à réagir adéquatement face à cette dernière. Aussi, ils développent des habiletés sociales et utilisent des stratégies de résolution de conflits interpersonnels.

Dominos

Ce programme consiste en une série d'activités conçues pour les élèves du 2^e et du 3^e cycle du primaire qui présentent des comportements d'agressivité. Des éducateurs spécialisés ou des professionnels (psychoéducateurs, psychologues, etc.) peuvent animer ces ateliers de gestion de la colère auxquels participent les élèves en sous-groupes.

À noter : le langage, les thématiques abordées et les méthodes d'animation proposés dans le cadre des programmes de la catégorie « Ateliers ludiques et axés sur la réflexion » sont adaptés au développement cognitif et affectif des enfants.

L'apprentissage coopératif

La stratégie de l'apprentissage coopératif peut s'avérer utile pour développer et pratiquer les habiletés sociales et émotionnelles dans le contexte de l'apprentissage d'une matière scolaire donnée. Elle consiste à former des regroupements plutôt hétérogènes d'élèves, qui unissent leurs forces et travaillent en équipe dans le but de réaliser une tâche précise et d'atteindre un objectif commun. Au sein du groupe, chaque élève joue un rôle précis et contribue de façon significative à la réalisation du travail demandé.

Cette stratégie permet de développer des habiletés importantes : le sens du leadership, la capacité à prendre des décisions, l'écoute active, la résolution de désaccords, etc. En apprentissage coopératif, l'enseignante observe les comportements de chaque élève au sein de son groupe (par exemple, en utilisant une liste de comportements observables), encourage les comportements positifs et enseigne des habiletés de coopération lorsque nécessaire. Le *Programme de promotion de la compétence sociale et du rendement scolaire*, soit la suite du programme Fluppy qui s'adresse aux élèves de la 4^e, de la 5^e ou de la 6^e année du primaire, fait appel, entre autres stratégies, à l'apprentissage coopératif.

L'enseignement explicite, la réalisation d'ateliers ludiques et axés sur la réflexion ainsi que l'apprentissage coopératif constituent donc des stratégies utilisables par les enseignantes et les professionnels qui les soutiennent. De cette façon, ces intervenants favorisent chez les élèves le développement d'habiletés sociales et émotionnelles essentielles en vue de prévenir des difficultés de comportement.

Bien entendu, l'implantation systématique des programmes cités en exemple ici requiert généralement de la formation et de l'accompagnement. Par ailleurs, l'engagement de l'équipe-école et la priorisation de la prévention des difficultés de comportement au sein de l'établissement scolaire sont des conditions qui optimisent les retombées associées aux différents programmes présentés dans ces pages⁷.

⁷ L'annexe 1 présente quelques détails en lien avec ces programmes.

CONDITIONS FACILITANTES

Le répertoire *Agir dès les premiers signes* est conçu pour offrir aux enseignantes des pistes de réflexion et des idées d'interventions qu'elles peuvent mettre en place au sein de leur classe pour prévenir les difficultés de comportement. Toutefois, la prévention demeure l'affaire de tous. L'engagement des membres de l'équipe-école, le soutien de professionnels et la collaboration des parents facilitent donc l'utilisation du répertoire. Le tableau suivant suggère des actions à mettre en place pour contribuer à l'établissement de conditions facilitantes.

Tableau 3. Conditions facilitantes

MEMBRES DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE	PROFESSIONNELS	PARENTS
<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser et encourager la démarche de prévention des difficultés de comportement. • Fournir des ressources pour faciliter la mise en place de la démarche (soutien de professionnels, outils, temps de planification et d'analyse, etc.). • Échanger des informations à propos des comportements observés. • Partager des méthodes et des idées d'interventions. • Participer au renforcement des comportements appropriés manifestés par les élèves dans d'autres contextes (ex. : pendant le cours de musique). 	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des conseils généraux à propos de l'observation des comportements et de leur analyse. • Fournir des outils qui permettent de recueillir des données sur le comportement des élèves. • Collaborer à l'analyse des comportements problématiques ou à l'identification d'interventions appropriées pour répondre aux besoins des élèves. • Offrir un soutien lors de la réalisation de certaines interventions. • Réaliser certaines interventions (ex. : enseignement explicite d'habiletés sociales en sous-groupes, ateliers sur la gestion des émotions, suivi psychoéducatif quotidien). 	<ul style="list-style-type: none"> • Collaborer à l'analyse des comportements problématiques. • Entretenir une communication régulière pour s'informer du suivi qui est fait de la progression de l'enfant sur le plan comportemental. • Participer au renforcement des comportements appropriés manifestés par les élèves dans d'autres contextes (ex. : à la maison). • Participer à des rencontres d'information et de suivi.

OUTILS

Outil 1 : Grille réflexive des interventions universelles	31
Outil 2 : Grille d'observation des comportements	36
Outil 3 : Fiche d'analyse des comportements.....	40
Outil 4 : Grille de suivi des interventions réalisées	41

OUTIL 1 : GRILLE RÉFLEXIVE DES INTERVENTIONS UNIVERSELLES

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

L'établissement de relations positives (suite)				1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Fréquemment	
Régler les situations conflictuelles				1	2	3	Notes personnelles
18. Interroger les élèves à propos des faits liés à une situation conflictuelle donnée.							
19. Éviter de réprimander les élèves devant leurs pairs.							
20. Préserver la confidentialité des propos émis par les élèves.							
21. Admettre ses torts lorsqu'il est approprié de le faire.							
Favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance sociale				1	2	3	Notes personnelles
22. Accueillir les élèves lors de leur arrivée et les saluer au moment de leur départ.							
23. Prévoir des activités axées sur la coopération et le travail en équipe.							
24. Fournir aux élèves des occasions de s'entraider.							
25. Parler ouvertement des différences individuelles avec les élèves afin de les amener à être respectueux les uns envers les autres.							

L'utilisation de stratégies axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence				1 = Jamais	2 = Parfois	3 = Fréquemment	
Offrir aux élèves la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions				1	2	3	Notes personnelles
1. Prévoir des activités d'apprentissage qui sont basées sur les intérêts des élèves.							
2. Laisser les élèves choisir certaines activités.							
3. Faire participer les élèves à l'élaboration du code de vie ou des règles de la classe.							
4. Inviter les élèves à prendre des décisions quant à leur façon de travailler ou au matériel à utiliser.							
5. Confier des responsabilités aux élèves en classe.							
Proposer des activités significatives				1	2	3	Notes personnelles
6. Expliquer aux élèves l'utilité des activités proposées.							
7. Prévoir des activités qui permettent aux élèves d'appliquer concrètement les connaissances qu'ils ont acquises.							
8. Expliciter les liens entre le contenu enseigné et les connaissances déjà acquises par les élèves.							
Proposer des défis qui correspondent aux capacités des élèves				1	2	3	Notes personnelles
9. Fixer des objectifs réalistes pour les élèves.							
10. Planifier des activités ni trop faciles ni trop difficiles.							
11. Fournir de l'aide aux élèves qui en ont besoin pour atteindre leurs objectifs.							

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

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

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

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

OUTIL 2 : GRILLE D'OBSERVATION DES COMPORTEMENTS

Semaine du _____ au _____

Inscrire dans les cases les numéros qui correspondent aux comportements observés (voir la légende à la page suivante).

Nom de l'élève :	Agitation				Agressivité				Inattention				Anxiété				Retrait				Comportements prioritaires
CLASSE	Comportements prioritaires				Comportements prioritaires				Comportements prioritaires				Comportements prioritaires				Comportements prioritaires				

LÉGENDE

Agitation

L'élève...

1. bouge pendant que l'enseignante parle.
2. interrompt son travail pour porter attention à des éléments distractifs.
3. ne termine pas les tâches demandées.
4. parle en classe sans lever la main.
5. discute avec ses camarades de classe à des moments inappropriés.
6. agit promptement ou sans réfléchir.

Agressivité

L'élève...

7. se met en colère rapidement.
8. crie, frappe ou lance des objets en signe de frustration.
9. ne respecte pas les consignes ou les conséquences qui lui sont imposées.
10. refuse de faire ce que l'enseignante lui demande.
11. tient des propos blessants à l'endroit des autres élèves.
12. se querelle avec les autres élèves.

Inattention

L'élève...

13. interrompt son travail pour porter attention à des éléments distractifs.
14. ne regarde pas l'enseignante lorsqu'elle donne des consignes.
15. prend du temps à s'installer avant de se mettre à la tâche.
16. ne termine pas les tâches demandées.
17. pose à l'enseignante des questions auxquelles on a déjà répondu.

Anxiété

L'élève...

18. pose des questions à l'enseignante pour se faire rassurer.
19. demande rapidement de l'aide à l'enseignante.
20. prend du temps à s'installer avant de se mettre à la tâche.
21. ne termine pas les tâches demandées.
22. hésite à sortir des routines établies.

Retrait

L'élève...

23. évite de prendre la parole en classe.
24. regarde ailleurs lorsque l'enseignante s'adresse à lui.
25. évite de parler aux autres élèves.
26. évite de demander de l'aide à l'enseignante.
27. joue seul.

Autres

28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____

		Fréquence 1 : < 1 fois/mois 2 : ≥ 1 fois/mois 3 : ≥ 1 fois/semaine 4 : 1 fois par jour 5 : > 1 fois par jour	Impact 1 : pas d'impact 2 : léger 3 : modéré 4 : sévère 5 : très sévère	Notes ou précisions
AGITATION				
L'élève...				
1. bouge pendant que l'enseignante parle.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
2. interrompt son travail pour porter attention à des éléments distrayants.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
3. ne termine pas les tâches demandées.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
4. parle en classe sans lever la main.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
5. discute avec ses camarades de classe à des moments inappropriés.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
6. agit promptement ou sans réfléchir.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
AGRESSIVITÉ				
L'élève...				
7. se met en colère rapidement.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
8. crie, frappe ou lance des objets en signe de frustration.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
9. ne respecte pas les consignes ou les conséquences qui lui sont imposées.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
10. refuse de faire ce que l'enseignante lui demande.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
11. tient des propos blessants à l'endroit des autres élèves.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
12. se querelle avec les autres élèves.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
INATTENTION				
L'élève...				
13. interrompt son travail pour porter attention à des éléments distrayants.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
14. ne regarde pas l'enseignante lorsqu'elle donne des consignes.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
15. prend du temps à s'installer avant de se mettre à la tâche.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
16. ne termine pas les tâches demandées.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
17. pose à l'enseignante des questions auxquelles on a déjà répondu.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

		Fréquence 1 : < 1 fois/mois 2 : ≥ 1 fois/mois 3 : ≥ 1 fois/semaine 4 : 1 fois par jour 5 : > 1 fois par jour	Impact 1 : pas d'impact 2 : léger 3 : modéré 4 : sévère 5 : très sévère	Notes ou précisions
ANXIÉTÉ				
L'élève...				
18. pose des questions à l'enseignante pour se faire rassurer.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
19. demande rapidement de l'aide à l'enseignante.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
20. prend du temps à s'installer avant de se mettre à la tâche.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
21. ne termine pas les tâches demandées.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
22. hésite à sortir des routines établies.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
RETRAIT				
L'élève...				
23. évite de prendre la parole en classe.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
24. regarde ailleurs lorsque l'enseignante s'adresse à lui.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
25. évite de parler aux autres élèves.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
26. évite de demander de l'aide à l'enseignante.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
27. joue seul.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
AUTRES				
28.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
29.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
30.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
31.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	
32.	<input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	

OUTIL 3 : FICHE D'ANALYSE DES COMPORTEMENTS

Nom de l'élève : _____

AVANT PENDANT APRÈS

ANTÉCÉDENTS

Les activités, les consignes, l'environnement de la salle de classe, le bruit, les routines, les interactions sociales, les interventions, l'état émotionnel ou la condition physique de l'élève, etc.

Exemple :

L'enseignante s'adresse à tous les élèves pour expliquer une tâche à réaliser.

COMPORTEMENTS

Ce que l'élève fait ou ne fait pas, ses actions, ses gestes, ses paroles, son inaction, etc.

Exemple :

L'élève bouge pendant que l'enseignante parle.

CONSÉQUENCES

L'attention de l'enseignante, la réprimande, l'avertissement, le retrait, le privilège, la récompense, l'activité agréable, l'évitement d'une tâche, etc.

Exemple :

L'enseignante demande à l'élève de se retirer quelques minutes dans un endroit calme de la classe.

Éléments du contexte ou circonstances qui sont associés à l'apparition du comportement :



EXPLICATION

Pourquoi l'élève agit-il ainsi?

Exemples : pour attirer l'attention sur soi, pour être accepté par ses pairs, pour s'exprimer, pour obtenir un renforcement positif, pour éviter une activité désagréable, une situation ou une conséquence, pour répondre à un besoin physique (ex. : bouger, avoir de l'espace), etc.

BESOIN

Qu'est-ce qui doit être développé chez l'élève?

Exemples : établir une relation positive avec l'enseignante ou avec des élèves de la classe, développer son autonomie ou son sentiment de compétence (être valorisé), mieux comprendre les attentes comportementales de l'enseignante, arriver à autoréguler son comportement, améliorer sa capacité à se calmer, développer des habiletés sociales (ex. : résoudre des conflits), apprendre les règles, apprendre à s'organiser, améliorer sa concentration.

Pistes d'intervention :

OUTIL 4 : GRILLE DE SUIVI DES INTERVENTIONS

Nom de l'élève : _____

DATE :		CHANGEMENTS OBSERVÉS (Inscrire vos observations sous la date.)		
BESOIN(S) :	Interventions universelles (Noter les numéros.)		Date :	Date :
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
	Interventions ciblées (Noter les numéros.)		Date :	Date :
		<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>			
BESOIN(S) :	Interventions universelles (Noter les numéros.)		Date :	Date :
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
	Interventions ciblées (Noter les numéros.)		Date :	Date :
		<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>			

DATE :		CHANGEMENTS OBSERVÉS (Inscrire vos observations sous la date.)		
BESOIN(S) :	Interventions universelles (Noter les numéros.)	Date :	Date :	Date :
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
	Interventions ciblées (Noter les numéros.)	Date :	Date :	Date :
		<input type="checkbox"/>		
	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>			
DATE :	CHANGEMENTS OBSERVÉS (Inscrire vos observations sous la date.)			
	Interventions universelles (Noter les numéros.)	Date :	Date :	Date :
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
	Interventions ciblées (Noter les numéros.)	Date :	Date :	Date :
	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>			
	<input type="checkbox"/>			

BIBLIOGRAPHIE

PRÉSENTATION DU RÉPERTOIRE

Bouchard, C. et Fréchette, N. (2010). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Brown-Chidsey, R. et Steege, M. W. (2010). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. New York, NY : The Guilford Press.

Burns, M. K. et Gibbons, K. (2012). *Implementing response-to-intervention in elementary and secondary schools: Procedure to assure scientific-based practices*. New York, NY : Taylor & Francis Group.

Capuano, F., Bigras, M., Poulin, F. et Vinet, I. (2012). Soutenir le développement socioaffectif des enfants en difficulté de comportement par l'implantation de pratiques éducatives prometteuses. Dans G. M. Tarabulsy, M. A. Provost, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Applications pratiques et cliniques* (vol. 2, p. 77-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Crone, D. A., Hawken, L. S. et Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. New York, NY : The Guilford Press.

Ferland, F. (2014). *Le développement de l'enfant au quotidien (de 6 à 12 ans)*. Montréal, QC : Éditions du CHU Sainte-Justine.

Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.

Jimerson, S. R., Burns, M. K. et VanDerHeyden, A. M. (2016). *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support*. New York, NY : Springer.

Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2014). *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire Premiers Signes*. Québec, QC : CTREQ.

DES PRATIQUES EFFICACES POUR PRÉVENIR

L'établissement de relations positives

Baker, J. A., Grant, S. et Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.

Hospel, V., Galand, B. et Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioral engagement: Empirical supports and implications. *International Journal of Educational Research*, 77, 37-49.

Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 112(1), 38-60.

Lessard, A. et Nadeau, S. (2014). La relation élève-enseignant : une comparaison en individuel, petits groupes et grands groupes. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 1(2), 136-151.

Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement : Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Research on Student Engagement* (p. 365-386). New York, NY : Springer.

Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y. et Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional supports motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103.

L'utilisation de stratégies éducatives axées sur le développement de l'autonomie et du sentiment de compétence des élèves

Guay, F., Ratelle, C. F. et Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233-240.

Jang, H., Reeve, J. et Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.

Mega, C., Ronconi, L. et De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.

Niemiec, C. P. et Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.

La gestion des comportements

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Montréal : Chenelière Éducation.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Zumbrunn, S., Tadlock, J. et Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.

L'organisation de la classe

Evertson, C. M. et Weinstein, C. S. (dir.) (2013). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York, NY : Routledge.

Jang, H., Reeve, J. et Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.

Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. et Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.

DÉMARCHE DE PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

Bacon, D., Massé, L., Veillet, M., Lévesque, V. et Couture, C. (2011). *Intervenir auprès des groupes difficiles au secondaire : Guide d'accompagnement des enseignants*. Trois-Rivières, QC : Direction régionale du MELSQ, Mauricie-Centre-du-Québec.

Bissonnette, S., Bouchard, C. et St-Georges, N. (2011). Soutien au comportement positif (SCP) : un système efficace pour la prévention des difficultés comportementales. *Formation et profession*, 18, 16-19.

Bowen, F., Rondeau, N., Rajotte, N. et Bélanger, J. (2000). Évaluation d'un programme de prévention de la violence au premier cycle du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 173-196.

Burke, J. D. et Loeber, R. (2017). Evidence-based interventions for oppositional defiant disorder. Dans L. A. Theodore (dir.), *Handbook of evidence-based interventions for children and adolescents* (p. 181-192). New York, NY : Springer.

Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F., Verlaan, P. et Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de psychoéducation*, 39, 1-26.

Chandler, L. K. et Dahlquist, C. M. (2014). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings* (4^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Higher Education.

- DuPaul, G. J. et Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3^e éd.). New York, NY : Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Essau, C. A., Conradt, J., Sasagawa, S. et Ollendick, T. H. (2012). Prevention of anxiety symptoms in children: Results from a universal school-based trial. *Behavior Therapy*, 43(2), 450-464.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gervais, J., Bouchard, S. et Grenier, N. (2009). *Les trucs de Dominique : programme de développement des habiletés de gestion de l'anxiété et du stress chez les enfants*. Ottawa, ON : Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story : Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2013). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement : cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H. et Sprague, J. R. (2014). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (3^e éd.). Stamford, CT : Cengage Learning.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Theodore, L. A. (2017). *Handbook of evidence-based interventions for children and adolescents*. New York, NY : Springer.

ANNEXE 1 – PROGRAMMES LIÉS À LA PRÉVENTION DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

Le tableau qui suit liste quelques exemples de programmes qui visent à développer les habiletés sociales et émotionnelles chez les élèves d'âge préscolaire et primaire en vue de prévenir les difficultés de comportement.

NOM DU PROGRAMME	CLIENTÈLE CIBLÉE	POUR EN SAVOIR PLUS
Soutien au comportement positif (SCP)	Tous les élèves de l'école (le programme propose des interventions universelles et ciblées)	Steve Bissonnette, Ph. D. Site Web : http://www.teluq.ca/siteweb/univ/sbissonn.html
Fluppy	Élèves d'âge préscolaire et élèves de la 1 ^{re} année du primaire	Centre de Psycho-Éducation du Québec (CPEQ) Site Web : http://www.cpeq.net/
Programme de promotion des comportements sociaux	Élèves de la 2 ^e et de la 3 ^e année du primaire	
Programme de promotion de la compétence sociale et du rendement scolaire	Élèves de la 4 ^e , de la 5 ^e et de la 6 ^e année du primaire	
Contes sur moi	Élèves de la 4 ^e , de la 5 ^e et de la 6 ^e année du primaire	Centre de communication en santé mentale (CECOM) de Direction de santé publique de Montréal Site Web : http://cecom.qc.ca/boutique/ http://www.dsp.santemontreal.qc.ca/accueil.html
Les trucs de Dominique	Élèves de la 4 ^e , de la 5 ^e et de la 6 ^e année du primaire	Librairie du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP) Site Web : http://www.librairieducentre.com/Default.aspx
L'école, au cœur de l'harmonie	Tous les élèves de l'école	Au cœur de l'harmonie Site Web : http://www.aucoeurdelharmonie.ca/index.html
Dominos	Élèves de la 3 ^e , de la 4 ^e , de la 5 ^e et de la 6 ^e année du primaire	L'Avenue, justice alternative Site Web : http://www.lavenuejusticealternative.com/dominos.php

ANNEXE 2 – APERÇU DU MODÈLE COMPORTEMENTAL DE RÉPONSE À L'INTERVENTION

Le modèle comportemental de réponse à l'intervention permet d'identifier de façon précoce les élèves qui sont à risque de présenter des difficultés de comportement. Il comprend trois niveaux caractérisés par des interventions de plus en plus intensives et individualisées.

Au **premier niveau**, les interventions sont dites universelles, c'est-à-dire qu'elles visent à favoriser le bon fonctionnement de l'ensemble des élèves de la classe. Elles sont validées par la recherche scientifique ou reconnues comme étant efficaces pour prévenir les difficultés de comportement. Les interventions universelles sont suffisantes pour la plupart des élèves (environ 80 %).

Le **deuxième niveau** est caractérisé par une intensification des interventions qui sont alors dites ciblées. Elles concernent les élèves qui manifestent des difficultés persistantes sur le plan du comportement en dépit des interventions universelles (environ 15 % des élèves). Les interventions ciblées sont souvent réalisées auprès de sous-groupes d'élèves et visent l'acquisition de compétences en particulier (gestion de la colère, gestion du stress, résolution de conflits, etc.). La planification et la mise en œuvre de ce type d'intervention peuvent nécessiter la collaboration de professionnels ou d'autres membres du personnel scolaire (psychologues, psychoéducateurs, éducateurs spécialisés, etc.) ainsi que des parents.

Au **troisième niveau**, une intervention individualisée est proposée aux élèves qui n'ont pas réalisé de progrès significatifs sur le plan du comportement (environ 5 % des élèves). À ce stade, une équipe multidisciplinaire est généralement impliquée et des actions sont choisies avec la collaboration des parents dans le cadre d'un plan d'intervention précis.

Le modèle RAI est aussi fondé sur le suivi systématique du progrès réalisé par les élèves. Il préconise les actions suivantes :

- Recueillir des données à propos des comportements problématiques observés en classe;
- Analyser ces données afin d'identifier les besoins précis des élèves qui méritent une attention particulière ou une intervention d'appoint;
- Réaliser les interventions les plus appropriées en fonction de ces besoins.

Le modèle RAI

