

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**DIFFICULTÉS COMPORTEMENTALES : INTERVENTIONS PRÉVENTIVES ET  
ÉDUCATIVES**

**RAPPORT DU PROJET D'ACTION PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
JOANY ROBICHAUD**

**OCTOBRE 2022**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

## Sommaire

L'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans les classes régulières apporte son lot de défis pour les enseignants du primaire. Qu'il s'agisse des élèves à risque, des élèves présentant des difficultés comportementales ou des élèves présentant des troubles, les comportements de ces élèves peuvent engendrer plusieurs conséquences, autant pour l'élève lui-même que pour les autres élèves de la classe. Il est donc essentiel que les enseignants optent pour des interventions préventives et éducatives permettant de prévenir ou d'atténuer les comportements d'indiscipline et de favoriser des interventions pouvant améliorer la réussite de ces élèves. Cependant, à l'école aux Quatre-Vents, afin de favoriser l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales, différentes mesures doivent être mises en place, dont la formation des enseignants. Le projet d'action mis en place pour répondre au besoin du milieu s'est avéré être la présentation d'une capsule et la remise d'un guide de référence. Les principaux objectifs de ce projet étaient d'accroître les connaissances des enseignants sur les différentes difficultés comportementales et des interventions à privilégier, en plus de les outiller pour faciliter leur gestion auprès de ces élèves. Les résultats de l'action ont permis de constater que ce genre de projet a répondu au besoin des enseignants de l'école aux Quatre-Vents.

## Table des matières

Sommaire .....	ii
Introduction .....	1
Milieu de stage .....	3
Milieu spécifique dans lequel s'insère le rapport de projet d'action .....	4
Mission et services.....	4
La mission .....	4
Les services .....	5
Clientèle desservie .....	5
Personnel .....	5
Analyse du milieu.....	7
Identification du besoin .....	8
Évaluations des besoins auprès de la direction .....	8
Évaluation des besoins auprès des enseignants .....	9
Le problème duquel découle le besoin .....	10
Cadre de référence et théorique.....	12
Recension des écrits en lien avec les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental .....	13
Les EHDAA.....	13
Différence entre les élèves dits « à risque » ou ayant des difficultés d'adaptation .....	14
Les comportements extériorisés.....	15
Le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) .....	15
Trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble des conduites .....	16
Les comportements intériorisés .....	17
L'anxiété.....	17

La dépression.....	18
La comorbidité des comportements extériorisés et intériorisés .....	19
Trajectoire des comportements extériorisés et/ou intériorisés.....	19
Recension des écrits en lien avec l’action envisagée et les acteurs impliqués (les enseignants)	20
L’inclusion scolaire.....	20
Agir de façon préventive et avoir une gestion de classe efficace .....	21
Le modèle d’intervention à trois niveaux .....	21
L’approche écosystémique et les facteurs de risque et de protection .....	22
Les interventions universelles.....	23
Le développement de relations positives .....	23
Le soutien à la motivation et à l’autonomie .....	24
L’organisation de la classe .....	25
La gestion des comportements d’indiscipline .....	27
Les approches sous-jacentes aux interventions.....	28
L’évaluation fonctionnelle du comportement .....	29
Les interventions ciblées.....	30
Les interventions spécialisées et intensives .....	31
Les enseignants .....	32
Objectifs .....	34
Objectifs poursuivis par le projet, les critères d’évaluation de l’atteinte de ces objectifs et l’outil utilisé.....	35
Contenu et méthode de réalisation .....	37
Description des participants à qui s’adresse l’action prévue.....	38
Description des considérations éthiques.....	38
Description de la démarche et des produits développés pour atteindre les objectifs .....	38
Présentation et discussion des résultats.....	41

Atteinte des objectifs visés et réponse au besoin du milieu .....	42
Discussion.....	43
Recommandations pouvant bonifier ce type de projet .....	46
Conclusion.....	47
Possibilités de généralisation à d'autres milieux ou clientèles.....	48
Limites du projet réalisé .....	48
Apport du projet au développement des connaissances et des pratiques professionnelles en psychoéducation .....	49
Références .....	50
Appendice A. Entretien semi-structuré avec la direction.....	56
Appendice B. Entretien semi-structuré avec certains enseignants .....	58
Appendice C. Questionnaire pour l'élaboration d'un projet d'action dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation .....	60
Appendice D. Nombre de réponses pour le « Questionnaire pour l'élaboration d'un projet d'action dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation ».....	63
Appendice E. Questionnaire sur la capsule : prémisses du guide de référence et outils d'interventions pour la gestion de classe.....	66
Appendice F. Nombre de réponses pour le « Questionnaire sur la capsule : prémisses du guide de référence et outils d'interventions pour la gestion de classe » .....	68
Appendice G. Capsule donnée aux enseignants : Capsule prémisses pour le Guide de référence et outils d'intervention pour la gestion de classe .....	70
Appendice H. Différenciation comportementale : Guide de référence pour la gestion de classe..	92

## **Introduction**

Depuis les dernières années, le nombre d'élèves HDAA est en constante augmentation au Québec. De 2009 à 2021, une augmentation d'environ 80 000 élèves HDAA a été observée dans les classes ordinaires (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2015; Gouvernement du Québec, 2022). Depuis le début des années 2000, avec l'entrée en vigueur de la nouvelle réforme du ministère, qui propose le succès du plus grand nombre d'élèves, et la politique de l'adaptation scolaire, et son plan d'action établis, privilégient l'inclusion des élèves HDAA dans les classes ordinaires (Ministère de l'Éducation, 1999). Cette visée apporte cependant son lot de défis pour les enseignants qui doivent composer avec des classes de plus en plus hétérogènes (Bergeron et St-Vincent, 2011).

À l'école primaire aux Quatre-Vents<sup>1</sup>, les enseignants se disent enthousiastes avec cette intégration et dénotent leur désir de tout mettre en place pour favoriser la réussite de leurs élèves. Cependant, ils mentionnent que le réel défi est relié à la complexité qu'apporte cette hétérogénéité, et ce, particulièrement en lien avec les élèves qui présentent des difficultés d'ordre comportemental. Ils évoquent leur désir d'être davantage informés sur les différentes difficultés que peuvent présenter ces élèves et des interventions à privilégier et d'être davantage outillés. Pour ce faire, le projet d'action réalisé dans le cadre du stage et qui fait l'objet de ce rapport, a été élaboré afin de répondre aux besoins relatés par les enseignants.

Dans ce rapport, il sera tout d'abord question de la description du milieu de stage et de l'analyse des besoins de ce milieu. Suivra la présentation du cadre de référence et théorique en lien avec la clientèle, l'action envisagée et les acteurs impliqués. Ensuite, il sera question des objectifs poursuivis par le projet d'action ainsi qu'une description du contenu et de la méthode de réalisation de celui-ci. La dernière partie de ce rapport fera l'objet d'une présentation et d'une discussion des résultats de ce projet et s'ensuivra une conclusion.

---

<sup>1</sup> Milieu fréquenté dans le cadre du stage à la maîtrise en psychoéducation pour lequel le projet d'action a été effectué.



## **Milieu de stage**

## **Milieu spécifique dans lequel s'insère le rapport de projet d'action**

Le stage a été effectué à l'école primaire aux Quatre-Vents où la stagiaire œuvrait déjà comme agente de réadaptation depuis 1 an (une demi-année en remplacement dans les services spécialisés et l'autre demi-année au régulier). Le stage a été effectué en 2017-2018 lors de la deuxième année en poste au régulier. L'école aux Quatre-Vents fait partie du Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries (CSSDPS) qui se retrouve dans l'arrondissement de Beauport. Comptant 24 classes, cette école est divisée en 2 pavillons et accueille un peu plus de 500 élèves de la maternelle 5 ans à la 6<sup>e</sup> année. Son indice de défavorisation est de 5<sup>2</sup>. Il s'agit d'une école régulière de quartier, mais qui accueille également deux classes spécialisées. Le projet d'action est réalisé plus particulièrement auprès des enseignants des classes régulières en lien avec les élèves présentant des difficultés de comportement.

## **Mission et services**

### **La mission**

La mission de l'école aux Quatre-Vents se définit au travers de son projet éducatif qui a été renouvelé en 2019 et se poursuit jusqu'en 2022. Il est indiqué dans celui-ci : Notre école vise à permettre aux élèves de développer leur plein potentiel en tant qu'individu. Notre programme vise à cultiver le plaisir d'apprendre, la collaboration et le respect. Nos interventions ont pour but de sensibiliser les jeunes à la protection de l'environnement et à la vie active et responsable en société (École aux Quatre-Vents, 2019). Les trois valeurs ciblées sont donc les suivantes : la collaboration, l'engagement et le respect. La vision de l'école se définit comme suit : portée par une équipe solidaire qui a à cœur le développement global des élèves et leur réussite, l'école aux Quatre-Vents est un milieu de vie stimulant et ouvert sur le monde. Trois orientations sont aussi définies et desquelles découlent des objectifs à atteindre : favoriser la réussite des élèves, assurer un milieu de vie ouvert, sain et respectueux de l'environnement, et favoriser la collaboration autour de l'élève (École aux Quatre-Vents, 2019).

---

<sup>2</sup> : Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé (Ministère de l'Éducation, 2021).

## **Les services**

Plusieurs services sont présents à cette école. Dans le volet parascolaire, les élèves peuvent expérimenter différents sports (karaté, soccer, hockey-balle, etc.) ou des activités musicales (piano, djembé et chorale). Un service de bibliothèque est aussi présent dans chacun des pavillons. Plusieurs élèves de l'école fréquentent également le service de garde la Girouette. Il s'agit d'un service qui est offert aux parents qui désirent inscrire leur enfant lors des journées pédagogiques ou lors des journées de classe régulière. Près de 90% des élèves fréquentent la Girouette et plus particulièrement sur l'heure du dîner (École aux Quatre-Vents, 2019). L'école compte également 2 classes en adaptation scolaire et un service de professionnels qui seront définis dans l'une des sections suivantes.

## **Clientèle desservie**

Comme mentionné précédemment, l'école aux Quatre-Vents compte environ 500 élèves répartis dans 2 pavillons. Le premier pavillon compte 11 classes et accueille les élèves du préscolaire 5 ans à la 2<sup>e</sup> année. Le deuxième pavillon compte 13 classes et accueille les élèves de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Ce pavillon accueille également 2 classes d'adaptation scolaire qui sont fréquentées par des élèves âgés entre 6 et 13 ans.

Pour le régulier, environ 7% des élèves ont un profil HDAA et 13% ont un plan d'intervention (École aux Quatre-Vents, 2019). En ce qui a trait aux classes d'adaptation scolaire, il s'agit du service du Havre qui accueille un maximum de 7 élèves par classe. Ces élèves présentent des manifestations comportementales dont la fréquence, la durée, l'intensité, la constance et la complexité compromettent leur évolution en classe ordinaire. Il est possible que des problématiques de psychopathologie soient présentes chez certains élèves (CSSDPS, n.d.).

## **Personnel**

L'équipe-école est composée d'une direction, d'une direction adjointe, de 2 secrétaires, de 2 concierges, de 24 enseignants titulaires, dont 2 enseignants en adaptation scolaire, et de 6 enseignants spécialistes (musique, éducation physique et anglais) assignés aux 2 pavillons. Il y a

aussi 2 enseignants qui se partagent les tâches de différents enseignants dans l'école. L'équipe d'intervenants est aussi composée de 8 techniciens en éducation spécialisée (T.E.S.) dont 3 qui œuvrent seulement dans les classes spécialisées et de 2 orthopédagogues. De plus, différents services de professionnels sont offerts à l'école. Il y a le service en psychoéducation qui compte une agente de réadaptation (la stagiaire) qui offre le service pour le régulier au pavillon 1 et une psychoéducatrice qui est rattachée au service du Havre ainsi qu'aux classes régulières du pavillon 2. Il y a également des services de psychologie et d'orthophonie. Ils sont présents pour les 2 pavillons, incluant les services spécialisés. Une animatrice de la vie spirituelle et d'engagement communautaire complète l'équipe de professionnels. En ce qui concerne le service de garde la Girouette, celui-ci compte une responsable (technicienne), une intervenante classe principale ainsi qu'une vingtaine d'éducateurs.

## **Analyse du milieu**

## **Identification du besoin**

L'analyse des besoins du milieu a été faite en plusieurs étapes. En fait, en œuvrant déjà dans le milieu, plusieurs constatations ont été réalisées par l'agente de réadaptation. Les différentes tâches exécutées auprès des classes spécialisées et des classes régulières ont permis de faire ressortir les constats suivants : il existe un écart particulier entre les interventions effectuées en classe spécialisée et celles réalisées en classe régulière auprès des élèves présentant des difficultés comportementales (DC); les enseignants des classes spécialisées semblent avoir un discours plus positif envers les manifestations de leurs élèves comparativement à certains enseignants des classes régulières qui ont des élèves avec des manifestations similaires; les enseignants en classe spécialisée semblent intervenir davantage et de finaliser leurs interventions comparativement à certains enseignants du régulier.

La personne qui était tutrice de la stagiaire avait comme titre : psychologue, professionnelle en adaptation scolaire rattachée aux services éducatifs du CSSDPS. En lien avec l'école aux Quatre-Vents, son rôle principal était l'accompagnement des classes spécialisées ainsi que des classes régulières. Les constats mentionnés ci-haut faisaient également partie de ses observations du milieu. Lors de discussions avec cette même personne, l'un des faits ressortis est celui que les élèves qui fréquentent les classes spécialisées sont des élèves provenant de classes régulières et que le taux d'élèves référés en classe spécialisée est important. En considérant ces différents constats, la réalisation du projet d'action auprès des enseignants des classes régulières, plus spécifiquement en lien avec les élèves présentant des difficultés comportementales, semblait être des plus pertinentes.

## **Évaluations des besoins auprès de la direction**

Tout d'abord, un entretien semi-structuré (voir Appendice A) avec la direction a eu lieu pour discuter de la ligne directrice du projet d'action. La direction était en accord avec l'idée proposée et trouvait pertinent de se questionner sur ce sujet. Le directeur a mentionné que plusieurs enseignants lui dénotent des problématiques qu'ils vivent au quotidien en lien avec leurs élèves présentant des DC. Il mentionne recevoir des demandes d'ajout de services et des

demandes d'ouverture de plan d'intervention qui ne peuvent pas être acceptées par le fait qu'au départ, plusieurs mesures ne sont pas mises en place pour répondre aux besoins de ces élèves. Une certaine méconnaissance ou des inquiétudes reliées avec les interventions auprès de ces élèves semblent rendre certains enseignants moins à l'aise. De plus, dans un souci éthique, la direction a également donné son accord afin que la stagiaire effectue l'analyse des besoins auprès de l'équipe-école.

### **Évaluation des besoins auprès des enseignants**

Dans un premier temps, pour effectuer l'analyse des besoins auprès des enseignants, quelques informations ont été obtenues lors d'échanges semi-structurés avec sept enseignants (voir Appendice B). Ces derniers étaient questionnés par rapport à leur vision de l'accompagnement des élèves ayant des DC. Les principaux éléments qui ont été ressortis sont les suivants : il est difficile de percevoir d'autres possibilités d'interventions outre celles déjà tentées; l'impression qu'ils n'ont pas suffisamment de connaissances en lien avec ces élèves; l'impression qu'ils ne sont pas suffisamment outillés. De plus, quelques enseignants ont mentionné leur désir de vouloir adapter certaines choses dans leur classe, mais qu'ils ne trouvent pas cela toujours évident comparativement aux autres élèves qui n'ont pas besoin de ces adaptations. Plusieurs enseignants disent aussi avoir un nombre important d'élèves ayant des besoins particuliers et qu'ils ont l'impression de ne pas être en mesure de répondre aux besoins de tous leurs élèves. Ils se disent aussi préoccupés par le fait que lorsqu'ils font appel aux services de soutien professionnel, la situation est souvent rendue à un niveau plus complexe qui demande une réponse de soutien plus rapide, mais que le professionnel n'a pas nécessairement les disponibilités pour répondre rapidement à cette demande. Certains disent se sentir démunis face à cette situation, malgré l'aide apportée par l'équipe-école et que les services d'appuis ne sont pas suffisants pour parvenir à répondre aux différents besoins présents.

Dans un deuxième temps, un questionnaire a été construit et distribué aux enseignants titulaires afin d'établir un besoin plus précis (voir Appendice C). Ce questionnaire a été élaboré en tenant compte des éléments obtenus lors des discussions antérieures avec les différents

acteurs. Le questionnaire construit contenait six questions et les enseignants devaient encercler l'énoncé dans l'échelle de Likert qui décrivait le mieux leur pensée par rapport à la question posée. Le questionnaire a été déposé dans leur pigeonier et un courriel leur a été envoyé afin de résumer l'intention de celui-ci. Au total, 16 enseignants sur 24 ont complété et remis le questionnaire (voir l'Appendice D pour le nombre de réponses à chacune des questions). En résumé, une majorité d'enseignants disent ne pas détenir suffisamment de connaissances et ne pas être suffisamment outillés pour intervenir auprès des élèves présentant des DC. La plupart des enseignants disent aussi qu'ils aimeraient recevoir plus de formations afin d'en connaître davantage sur ces élèves et désireraient être davantage outillés pour leurs interventions. Malgré les différentes réponses indiquées, la plupart des enseignants indiquent se sentir à l'aise pour intervenir auprès de ces élèves.

En se référant aux discussions avec les différents intervenants et aux différentes réponses du questionnaire, il est manifeste que le besoin prioritaire pour les enseignants c'est qu'ils désirent être plus informés et outillés pour leurs interventions auprès des élèves présentant des difficultés de comportement. Plusieurs des éléments présentés ci-haut permettent également de définir le problème duquel découle le besoin.

### **Le problème duquel découle le besoin**

En se référant aux différents constats effectués ci-haut, il existe une différence entre le discours et les interventions des enseignants du régulier comparativement à ceux des services spécialisés. Plusieurs enseignants du régulier semblent aussi répondre de façon isolée aux besoins de chacun de leurs élèves et se retrouvent parfois démunis devant cette ampleur de besoins. Le lien entre certains élèves et leur enseignant peut aussi être affecté par le fait qu'ils se sentent moins compris par ce dernier. Tous ces facteurs peuvent donc avoir des répercussions sur le cheminement de l'élève. Le problème à l'origine du besoin, c'est que malgré le bon vouloir des enseignants et des autres acteurs scolaires, plusieurs élèves du régulier présentant de grands défis sur le plan comportemental vont multiplier les échecs scolaires, à la fois sur les plans académique et social. Un écart peut ensuite se creuser pour certains de ces élèves, comparativement aux autres



élèves de la classe, et leurs comportements vont soit perdurer, augmenter et devenir plus intenses et leur cheminement au régulier deviendra compromis. Afin d'améliorer la réussite des élèves ayant des DC et dans le but que ces derniers poursuivent leur cheminement au régulier une attention particulière doit être portée sur la formation des enseignants en lien avec les enjeux ou les problématiques comportementales. Qu'il s'agisse de leur formation initiale ou des formations continues, qu'il s'agisse de leur gestion de classe ou de leurs connaissances sur les différentes manifestations et des interventions à privilégier, une majorité d'enseignants mentionnent ne pas se sentir suffisamment outillés et ne pas avoir les connaissances nécessaires pour un accompagnement approprié. De plus, plusieurs enseignants tendent à répondre de façon individuelle aux besoins de leurs élèves ou ont de la difficulté à mettre en place certaines mesures universelles, particulièrement en lien avec les DC. Aussi, il est possible de constater que plusieurs interventions qui pourraient être réalisées en classe se font à l'extérieur du cadre d'apprentissage, et ce, par un intervenant différent. Un discours négatif est aussi présent chez quelques enseignants concernant l'intégration des élèves ayant des troubles de comportement. En tenant compte des différents besoins et du problème qui en découle, c'est pour ces raisons que la construction d'un référentiel et d'une capsule a été réfléchi.

## **Cadre de référence et théorique**

## **Recension des écrits en lien avec les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental**

Cette section du rapport fait l'objet d'une recension des écrits portant sur des statistiques, des concepts, des caractéristiques et des troubles en lien avec la clientèle visée par ce projet d'action. Il s'agit ici des élèves présentant des difficultés de comportement.

### **Les EHDAA**

Pour cette section, les statistiques<sup>3</sup> répertoriées proviennent du document statistique créé par le MEES (2015) et de la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (Gouvernement du Québec, 2022). Dans ces documents, il est possible de constater que de 2009 à 2021 au Québec, une augmentation d'environ 80 000 élèves HDAA a été observée dans les classes ordinaires du préscolaire, du primaire et du secondaire. Pour l'année 2020-2021, 245 456 élèves HDAA ont été répertoriés dont 192 155 d'entre eux fréquentaient une classe ordinaire. Pour l'année 2020-2021, les élèves HDAA fréquentant une classe régulière représentaient environ 17% de la population totale d'élèves répertoriés (HDAA ou non). Ce pourcentage est en continuelle augmentation depuis 2009. En se référant à la catégorisation des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (DAA) dans le document du MEES (2015), pour l'année 2020-2021, les élèves DAA, fréquentant une école publique, privée spécialisée ou gouvernementale, représentent environ 87% des élèves HDAA intégrés en classe ordinaire. Dans cette recension, pour les élèves DAA, il n'est cependant pas possible d'isoler les élèves appartenant spécifiquement à chacune des difficultés. Ces élèves sont répertoriés dans l'appellation « sans catégorie mais avec plan d'intervention ». Étant donné que les élèves présentant des troubles graves de comportement détiennent un code, ceux-ci se retrouvent exclus de l'appellation « sans catégorie mais avec plan d'intervention ». Pour le nombre d'élèves présentant des TGC, pour l'année 2020-2021, sur un total de 975 élèves, 28% d'entre eux étaient répertoriés fréquentant une classe régulière.

---

<sup>3</sup> Le document du MEES (2015) contient les données pour les années 2009 à 2014 et la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (Gouvernement du Québec, 2022) contient les données pour les années 2014 à 2021.

### **Différence entre les élèves dits « à risque » ou ayant des difficultés d'adaptation**

Avec la nouvelle visée du gouvernement, le ministère introduit la notion d'élèves à risque et abolit la déclaration des élèves en difficulté afin de s'assurer que tout élève rencontrant certaines difficultés dans son parcours scolaire fera l'objet d'une attention particulière, sans qu'il soit nécessaire de le reconnaître comme un élève handicapé ou en difficulté (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Dans l'appellation EHDAA, les élèves à risque ne sont pas considérés. Selon le MELS (2007), les élèves considérés comme « à risque » présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leurs apprentissages ou leurs comportements et peuvent ainsi être à risque particulièrement au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation si aucune intervention rapide n'est effectuée. Ainsi, la situation se dégradera, et il deviendra un élève HDAA (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2018).

Pour les difficultés, le MEESR (2015) les définit comme étant des manifestations réactionnelles, généralement temporaires, dans un contexte particulier et susceptibles de se manifester avec une intensité variable selon le lieu, le moment ou l'intervenant. Elles peuvent trouver leur origine dans les caractéristiques personnelles de l'élève, dans son environnement scolaire ou survenir à la suite d'évènements de vie, extérieurs au milieu scolaire. Souvent, il suffira d'interventions simples et ponctuelles axées sur les facteurs de risque environnementaux ou sur les vulnérabilités personnelles de l'élève afin de résoudre la problématique (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020).

Pour les troubles de comportement, dans le document du MEESR, ces derniers sont principalement décrits comme suit :

Ce type de manifestation est en fait un déficit important de la capacité d'adaptation qui se manifeste par de sérieuses difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Il peut trouver son origine dans une trajectoire développementale d'inadaptation de l'élève [...] ou dans son environnement. La fréquence, la durée, l'intensité, la constance et la complexité des comportements observés nuisent au développement de l'élève et à celui des autres élèves (p.11).

En ce qui a trait aux troubles graves du comportement, c'est le code 14 (MELS, 2007) qui est associé aux élèves présentant ce trouble. Comme décrit dans le document du MELS (2007), l'élève qui présente des troubles graves du comportement est celui :

Dont la majeure comportementale de la vie est dominée par la présence de comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par : leur intensité très élevée, leur fréquence très élevée, leur constance (dans différents contextes) et leur persistance (depuis plusieurs années) malgré les mesures d'aide soutenues offertes à l'élève (p.12).

### **Les comportements extériorisés**

Les différents types de DC peuvent se manifester par des comportements extériorisés, aussi appelés sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (MEESR, 2015, MELS, 2007). Pour Massé *et al.* (2020), les principaux types de difficultés d'adaptation extériorisés sont les suivants : agressivité directe et indirecte, hyperactivité, impulsivité, inattention, opposition/provocation, problème de conduite. En milieu scolaire, les principaux troubles associés à ces difficultés sont les suivants : le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité, le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014; Veenman, Luman et Oosterlaan, 2018; Potvin et Lacroix, 2009). Les troubles extériorisés sont généralement plus présents chez les garçons (Masfety *et al.*, 2021).

### ***Le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH)***

Le TDAH est un trouble neurodéveloppemental qui se distingue par trois types de troubles. Il y a le type avec « l'inattention prédominante », le type « avec hyperactivité/impulsivité prédominante » et le type mixte lorsqu'il y a présence de ces deux symptômes (Massé *et al.*, 2014; American Psychiatric Association [APA], 2015). L'inattention se manifeste par : a) la difficulté à maintenir son attention ou son effort au travail; b) la difficulté à sélectionner les éléments d'information les plus importants; c) les difficultés sur le plan de la mémoire de travail; d) la difficulté à se mettre au travail ou en action; e) la difficulté à suivre les règles et les consignes; f) la difficulté à s'organiser; g) des oublis fréquents, la perte ou la détérioration des biens personnels ou du matériel de travail; h) la difficulté à s'adapter en cours d'action et la tendance à la « surpersévérance »; et i) une perception erronée du temps et de

l'espace (Massé *et al.*, 2014). L'hyperactivité est principalement caractérisée par une activité motrice excessive dans des situations où cela est inapproprié, ou par excès de « bougeotte », de tapotements des doigts ou de bavardage (APA, 2015). L'impulsivité se manifeste par : a) des difficultés d'autocontrôle; b) une faible inhibition comportementale; c) une faible tolérance au délai de gratification; et d) une prise de décision rapide.

Pour le Québec, en se rapportant à un rapport de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ, 2019), pour 2015-2016, 4,1% des enfants âgés entre 1 et 24 ans avaient un diagnostic de TDAH, dont 5,3% chez les garçons et 2,8% chez les filles. Selon l'APA, le type avec « l'inattention prédominante » serait plus présent chez les filles.

### ***Trouble oppositionnel avec provocation (TOP) et le trouble des conduites***

Le TOP et le trouble des conduites sont des troubles impliquant des difficultés dans l'autocontrôle des émotions et des comportements. Ces difficultés peuvent se percevoir dans d'autres troubles, mais pour le TOP et le trouble des conduites, ces difficultés se traduisent par des comportements qui nuisent aux droits d'autrui et/ou qui exposent le sujet à des conflits significatifs avec les normes sociétales ou les personnes en position d'autorité. (APA, 2015). Le TOP se définit par la présence marquée et persistante de comportements colériques/irritables, de désobéissance et de provocation ou vindicatifs (APA, 2015; Massé *et al.*, 2014). Les comportements doivent aussi excéder ce qui est normal pour l'âge, le genre et la culture de la personne. Aussi, selon l'APA (2015), la prévalence des symptômes dans plusieurs cadres autres que le milieu familial est un indicateur de la sévérité du trouble. Pour le trouble des conduites, il s'agit d'un ensemble de conduites répétitives et persistantes qui peuvent être qualifiées de délinquantes. Parmi celles-ci, il y a l'agression (de nature proactive) envers des personnes ou des animaux, la destruction de biens matériels, les comportements mensongers ou le vol et les violations graves de règles établies. Un jeune qui reçoit un diagnostic de trouble des conduites peut aussi être désigné « insensible et non émotif » s'il démontre sur une base chronique au moins deux des caractéristiques suivantes : absence de remords ou de culpabilité; insensibilité/manque d'empathie; insouciance de la performance; et affect superficiel ou déficient

(APA, 2015; Massé *et al.*, 2014). Alors, les comportements perturbateurs des sujets présentant un TOP sont moins graves que ceux des sujets ayant un trouble des conduites et n'incluent généralement pas d'agressions physiques. Le TOP comporte des problèmes de dysrégulation émotionnelle qui ne sont pas inclus dans la définition du trouble des conduites. Cependant, selon l'APA, le TOP précède souvent l'apparition du trouble des conduites.

Toujours selon l'APA (2015), la prévalence du TOP varie de 1 à 11% avec une moyenne estimée à 3,3%. Le trouble semble être aussi légèrement plus fréquent chez les garçons que chez les filles. Pour le trouble des conduites, la prévalence varie entre 2 et 10% avec une médiane à 4% et est plus fréquent chez les garçons. Les garçons seraient plus enclins à présenter à la fois des agressions physiques et des conduites sociales agressives et les filles seraient plus enclines aux conduites sociales agressives.

### **Les comportements intériorisés**

Les différents types de DC peuvent aussi se manifester par des comportements intériorisés, aussi appelés sous-réactifs au regard des stimuli de l'environnement (MEESR, 2015, MELS, 2007). Pour Massé *et al.* (2020), les principaux types de difficultés d'adaptation intériorisées sont l'anxiété, la dépression et les idées suicidaires, et le retrait social. En lien avec le projet d'action, dans ce rapport, il sera seulement question de l'anxiété et de la dépression qui sont les troubles les plus fréquents chez l'enfant (Piché, Cournoyer, Bergeron, Clément et Smolla, 2017) et plus particulièrement chez les filles (Cournoyer-G, Bergeron, Piché et Berthiaume, 2013; Merikangas, Nakamura et Kessler, 2009; Masfety *et al.*, 2021; Piché *et al.*, 2017).

### ***L'anxiété***

Dans les écrits, lorsqu'il est question d'anxiété, différents concepts peuvent être abordés, comme la peur, le stress et l'anxiété. Cependant, il existe une réelle distinction entre ces concepts. La peur est une émotion de base ressentie par l'humain à une menace imminente réelle ou perçue. (APA, 2015; Massé *et al.*, 2014). Une personne qui ressent de la peur, se retrouvera stressée. Le

stress est davantage une réaction psychophysiologique (sécrétion d'hormones, le cortisol) normale devant une situation réelle, nouvelle et imprévisible qui est perçue comme difficile à maîtriser ou menaçante pour l'égo (Dickerson et Kemeny, 2004; Dumais, 2020; *Massé et al.*, 2014). Pour l'anxiété, l'APA (2015) l'a défini comme étant l'anticipation d'une menace future (danger indéterminé). Cette émotion provoque principalement des réactions sur les plans physiologique, cognitif, émotif ou comportemental (Dumais, 2020; *Massé et al.*, 2014). Selon l'APA (2015), on parle de troubles anxieux lorsque chez certains élèves la peur ou l'anxiété deviennent excessives et persistantes au-delà des périodes développementales appropriées et génèrent une détresse cliniquement significative (*Massé et al.*, 2014). Aussi, ces élèves surestiment habituellement le danger dans les situations qu'ils craignent ou évitent. On parle alors de troubles anxieux. Les principaux troubles anxieux chez les enfants sont : l'anxiété de séparation, les phobies spécifiques et le trouble d'anxiété généralisé (Cournoyer-G. *et al.*, 2013). Il existe aussi l'anxiété de performance, mais cette dernière n'est pas incluse dans les troubles. Lorsque l'élève éprouve de l'anxiété de performance, il craint principalement de se faire juger ou de mal performer (Dumais, 2020).

Lorsqu'il est question des trois troubles mentionnés ci-haut (incluant la phobie sociale), la prévalence de ces troubles se situe entre 5,7% et 17,7% chez les enfants et les adolescents (*Massé et al.*, 2014; Woodward et Fergusson, 2001). Selon Merikangas *et al.* (2009), les troubles anxieux figurent comme la problématique la plus fréquente chez les enfants.

### ***La dépression***

Les troubles dépressifs se caractérisent par des symptômes qui perturbent significativement les capacités de fonctionnement de l'individu (APA, 2015). Les principaux symptômes du trouble dépressif sont les suivants : humeur triste, pleure facilement, irritabilité, perte d'intérêt dans les activités habituelles ou en classe, une dévalorisation de soi et des problèmes de sommeil (fatigue), difficulté à se concentrer et à prendre des décisions alors que ce n'était pas le cas avant, perte d'appétit ou gros appétit (mange trop), expression de sentiment de culpabilité (être sans valeur), pessimisme, démontre de l'agitation motrice ou bouge plus rapidement, expression



d'idée suicidaire (Marcotte, Cournoyer, Gagné et Bélanger, 2005; Massé *et al.*, 2020).

Lorsqu'une élève présente plusieurs de ces symptômes à la fois (au moins cinq), et ce, avec une certaine intensité depuis au moins deux semaines, on parle de syndrome dépressif (Massé *et al.*, 2014). Le trouble dépressif s'observe chez 2 à 3% des enfants (Marcotte *et al.*, 2005; Massé *et al.*, 2014).

### **La comorbidité des comportements extériorisés et intériorisés**

Lorsque l'on parle des troubles mentaux chez les enfants, la comorbidité est extrêmement fréquente (Caron et Rutter, 1991; Cournoyer-G *et al.*, 2013; Merikangas *et al.*, 2009). La comorbidité se définit principalement par la présence de deux troubles mentaux chez un même individu (Caron et Rutter, 1991; Cournoyer-G *et al.*, 2013). En ce qui a trait aux troubles extériorisés, il existe une forte concomitance entre ces troubles. (APA, 2015; Déry, Toupin, Pauzé, et Verlaan, 2004; Veenman *et al.*, 2018). Par exemple, chez un élève présentant un TOP, il n'est pas rare que celui-ci présente également un TDAH. Pour les troubles intériorisés, il existe aussi une forte concomitance entre ces troubles (Cournoyer-G *et al.*, 2013). Les troubles extériorisés et intériorisés peuvent aussi être concomitants. Cette concomitance se perçoit aussi chez les garçons, mais davantage chez les filles (Déry *et al.*, 2004). Par exemple, un élève présentant un TOP à un risque accru de développer des troubles anxieux ou dépressifs (APA, 2015). Il est aussi possible qu'un élève adopte des comportements de types extériorisés alors qu'il présente un trouble intériorisé (MEESR, 2015). Il est donc essentiel de bien définir le besoin de l'élève afin d'intervenir adéquatement. Les mesures d'aide peuvent varier selon le réel besoin de l'élève.

### **Trajectoire des comportements extériorisés et/ou intériorisés**

Qu'il s'agisse des difficultés ou des troubles de comportements, ces derniers sont caractérisés par des comportements extériorisés et/ou intériorisés qui lorsqu'ils se manifestent précocement avec une intensité importante tôt dans l'enfance sont à risque de perdurer jusqu'à l'adolescence ou à l'âge adulte (APA, 2015; MEESR 2015). La présence de comorbidité entre

ces troubles peut également être associée à une trajectoire de développement plus sévère (Cournoyer-G *et al.*, 2013). Le développement personnel, social et psychologique de ces élèves, en sera alors affecté, ainsi que leur cheminement scolaire (MEESR, 2015). De ce fait, des risques accrus d'échecs scolaires, de décrochage scolaire, de problèmes liés au travail, à la toxicomanie et à des comportements antisociaux peuvent définir le cheminement futur de ces élèves (APA, 2015; Conseil supérieur de l'éducation, 2001; Veenman *et al.*, 2018). Il est impératif que le milieu scolaire soit sensibilisé à ces effets pour que des actions rapides et préventives soient mises en place, particulièrement en lien avec les pratiques probantes.

### **Recension des écrits en lien avec l'action envisagée et les acteurs impliqués (les enseignants)**

Dans cette section du rapport, il sera question des pratiques probantes en lien avec la clientèle visée par le projet d'action, ainsi que des besoins des enseignants en lien avec ces différentes pratiques. Cette recension permet principalement d'orienter le projet d'action.

### **L'inclusion scolaire**

Au fil des années, plusieurs changements du système éducatif québécois ont eu lieu. Vers le début des années 2000, la réforme de l'éducation au Québec visait dorénavant le succès du plan grand nombre d'élèves (Ministère de l'Éducation, 1999). Issus de cette réforme, qu'il s'agisse de la politique de l'adaptation scolaire et de son plan d'action établis par le ministère (Ministère de l'Éducation, 1999) ou du plan d'action pour la réussite des EHDAA (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008), l'inclusion de ceux-ci dans les classes ordinaires est privilégiée. La socialisation avec des pairs ayant des comportements prosociaux est encouragée pour favoriser la scolarisation des élèves présentant des problèmes de comportement (Gaudreau, 2011). L'hétérogénéité des groupes doit toutefois respecter un ratio d'élèves ayant des besoins particuliers et ceux n'ayant pas de besoins particuliers (Massé, Verret, Gaudreau et Nadeau, 2018). L'inclusion, qui envisage l'adaptation autant de la part de l'individu que du milieu qui l'accueille, amène les intervenants à accueillir tous les élèves, sans égards à leur ressemblances et différences (Massé *et al.*, 2020).

### **Agir de façon préventive et avoir une gestion de classe efficace**

En ce qui concerne les élèves ayant des DC, un milieu scolaire soucieux d'assurer la réussite des élèves doit miser sur la mise en place rapide et quotidienne de gestes à caractère préventif afin de prévenir ou réduire l'apparition de ces difficultés. Pour Gaudreau (2017), l'approche proactive (préventive) en gestion de classe permet d'agir sur les situations de classe au lieu d'y réagir. L'environnement de classe et les comportements des enseignants sont aussi déterminants pour la réussite de ces élèves (MEESR, 2015). L'un des modèles d'intervention qui est à privilégier pour la mise en place de ces différentes actions est le modèle d'intervention à trois niveaux.

### **Le modèle d'intervention à trois niveaux**

Le modèle d'intervention à trois niveaux est l'un des courants actuels en matière de soutien aux élèves ayant des DC (Barrett et Turner, 2001; MEESR, 2015). Ce modèle favorise la prévention et une intervention rapide et tient compte des difficultés d'ordre intériorisé ou extériorisé. Pour Massé et al. (2020), ce modèle s'inspire principalement des modèles « Réponse à l'intervention » (RAI) qui a été développé aux États-Unis sous le nom « *Response to intervention* » et qui s'adresse davantage aux apprentissages. Selon Whitten, Esteves et Woodrow (2012), il s'agit d'une approche récente qui cherche à répondre aux différents défis que peuvent poser les classes diversifiées. Le modèle d'intervention à trois niveaux s'inspire aussi du « Soutien au comportement positif » (SCP), un modèle de RAI comportementale qui a été développé également aux États-Unis sous le nom « *Positive Behavioural Interventions and Supports* » (PBIS) et qui est fondé sur les données probantes (Bissonnette, Bouchard, St-George, Gauthier et Bocquillon, 2020; Massé et al., 2020). Comme son nom l'indique, le modèle d'intervention à trois niveaux permet de répondre aux besoins des élèves en fonction de trois niveaux : les interventions universelles, les interventions ciblées, et les interventions spécialisées et intensives. Les interventions sont graduées afin d'éviter de diriger inutilement tout élève présentant des difficultés dans son cheminement vers l'éducation spéciale (Massé *et al.*, 2020). Selon le MELS (2008), parmi les programmes les plus efficaces recensés, ceux qui disposent à la fois d'un volet universel et d'un volet ciblé sont les plus prometteurs, autant pour les garçons que

les filles. En plus du modèle à trois niveaux, une approche écosystémique, qui préconise également une action préventive et qui permet d'envisager globalement les différentes difficultés d'un élève, est également à prioriser pour orienter la compréhension de la situation des élèves et ainsi favoriser la mise en place d'interventions efficaces.

### **L'approche écosystémique et les facteurs de risque et de protection**

Selon le MEESR (2015), l'approche écosystémique permet d'envisager globalement les difficultés d'un élève et elle préconise une action préventive et concertée dans plusieurs de ses milieux de vie. Pour Massé *et al.* (2020), cette approche tient compte des différents facteurs, qu'ils soient de risque ou de protection, qui caractérisent autant l'individu (ontosystème) et ceux des milieux de vie immédiat où il évolue (microsystème) et des relations entre ces différents milieux de vie (mésosystèmes). Les éléments de l'environnement qui exercent une influence indirecte sur l'individu (exosystème), ainsi que les caractéristiques culturelles et politiques qui exercent une influence sur les autres systèmes (macrosystème). Alors, tant les facteurs de risque que les facteurs de protection peuvent être reliés soit à l'individu, à son écosystème, ou plutôt aux interactions entre les différents niveaux de cet écosystème, et ce, tout en étant en constante mutation dans le temps (chronosystème).

Les problèmes de comportement sont influencés par différents facteurs qui sont groupés en deux catégories. Il s'agit des facteurs de risque, qui sont définis comme susceptibles d'influencer négativement un comportement, ou des facteurs de protection, qui sont définis comme étant des facteurs pouvant contrer les effets négatifs des facteurs de risque (Gaudreau, 2017). Ces différents facteurs, associés aux difficultés comportementales, sont divisés selon les quatre domaines suivants : individuel (facteurs biologiques et psychologiques), familial (comme les caractéristiques des parents, les relations conjugales, le fonctionnement familial, etc.), scolaire (comme la relation entre les pairs, la relation avec l'enseignant, les pratiques éducatives, etc.), et social et environnemental (comme l'accès à des services de soutien, etc.) (Massé *et al.*, 2020; MEESR, 2015). Principalement, les facteurs de risque ne constituent pas des causes directes au développement des difficultés, mais il s'agit d'indicateurs pouvant nuire aux élèves ou les rendre

plus vulnérables (MEESR, 2015). Les facteurs de protection sont pour leur part susceptibles d'influencer positivement le développement des élèves et servent de levier dans l'intervention (MEESR, 2015). Pour une gestion de classe préventive et efficace, il est important que les enseignants tiennent compte de ces facteurs et s'assurent de mettre en place des interventions étant reconnues comme des facteurs de protection.

### **Les interventions universelles**

Ces interventions, se retrouvant au premier niveau du modèle à trois niveaux, sont des interventions efficaces destinées à tous les élèves sans distinctions (MEESR, 2015). Comme mentionné ci-haut, la relation éducative et l'encadrement pédagogique permettent de prévenir l'apparition de problèmes de comportement en classe et de diminuer leur fréquence et leur intensité (Gaudreau, 2011; Massé *et al.*, 2020). Les actions effectuées à ce niveau cherchent le renforcement des facteurs de protection de l'élève. Environ 80% de la population générale des élèves vont répondre à ce genre d'intervention et adopter les comportements désirés (Bissonnette *et al.*, 2020). Afin de favoriser un environnement de classe de qualité et le bon fonctionnement des élèves, des pratiques éducatives différenciées répondant à tous les élèves doivent être mises en place par l'enseignant. Il s'agit, entre autres, du développement de relations positives, du soutien à la motivation et à l'autonomie, de l'organisation de la classe et de la gestion des comportements d'indiscipline (Massé *et al.*, 2020; MEESR, 2015; Potvin *et al.*, 2017).

### ***Le développement de relations positives***

La relation enseignant-élève positive est un facteur de protection de première ligne. La qualité de la relation entre l'élève et son professeur joue un rôle crucial dans l'apparition ou non de problèmes de comportements (Gaudreau, 2011; MEESR, 2015; Nye, Gardner, Hansford, Edwards, Hayes et Ford, 2016). Dans le document du MEESR (2015), il est dit : « une relation positive agirait comme facteur de protection, principalement en début de scolarisation, et pourrait même compenser la présence de facteurs de risque dans l'environnement de l'élève ». Toutefois, la présence d'une mauvaise relation entre un élève et son enseignant constitue un bon indice permettant de prédire le développement des troubles de comportements dans les années futures

(Gaudreau, 2011; MEESR, 2015; Nye *et al.*, 2016). L'attitude de l'enseignant est aussi un élément clé dans la gestion de classe. En plus d'influencer la qualité de la relation enseignant-élève, l'attitude de l'enseignant va jouer un rôle décisif dans l'établissement d'un environnement de classe positif (MEESR, 2015). En fait, le climat de classe sera grandement influencé par le style d'autorité que l'enseignant adoptera et aura une incidence sur les comportements et la personnalité des élèves. L'adoption d'un style de gestion de classe de type démocratique et coopératif est à préconiser (Gaudreau, 2017; Massé *et al.*, 2020). L'enseignant qui adopte ce style d'enseignement, exerce un leadership positif sans imposer ses solutions ou ses façons de faire (Gaudreau, 2017). En fait, comme mentionné dans le document du MEESR (2015), la classe est un endroit privilégié pour encadrer les relations entre les élèves et pour enseigner les habiletés sociales. Voici quelques interventions à privilégier par l'enseignant pour développer des relations positives avec les élèves : prendre le temps de les connaître (intérêts, forces et défis), les écouter activement et discuter avec eux, reconnaître leurs besoins individuels, les encourager, régler les situations conflictuelles et favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance sociale (Potvin *et al.*, 2017). Pour les élèves ayant des difficultés comportementales, ce genre d'intervention favorisera, entre autres, une meilleure gestion des émotions des élèves à l'intérieur et à l'extérieur de la classe, une meilleure collaboration et résolution de conflits, une acceptation des pairs, etc. (MEESR, 2015; Potvin *et al.*, 2017).

### ***Le soutien à la motivation et à l'autonomie***

Le rôle de l'enseignant est de faciliter l'épanouissement et le développement de ses élèves. En plus de favoriser le développement de relations positives, l'adoption d'un climat de classe démocratique favorise la motivation et l'autonomie des élèves (Massé, Verret, Gaudreau, & Nadeau, 2018; Massé *et al.*, 2020). L'approche bienveillante de l'enseignant, qui exerce une autorité juste sans chercher à contrôler les comportements des élèves, favorise la coopération et l'engagement des élèves. De plus, un élève qui joue un rôle actif dans le fonctionnement de la classe (comme participer à l'élaboration des règles de vie et à leurs conséquences) sera plus enclin à modifier ses comportements (Massé *et al.*, 2020). Comme il est possible de le constater dans l'ouvrage de Massé *et al.* (2020), pour favoriser la responsabilisation individuelle et

collective, des interventions qui amènent l'élève à se fixer des buts et exercer sa volonté sont à préconiser. L'autoévaluation, qu'elle soit individuelle ou de groupe, fait également partie des interventions à privilégier pour favoriser la responsabilisation des élèves. Pour ceux ayant des DC, l'autoévaluation peut contribuer à améliorer leur estime de soi. Ce genre d'activité doit toujours se réaliser dans un contexte d'apprentissage et non pas punitif. De plus, la perception de contrôle de l'élève joue un grand rôle dans la motivation. En ce qui a trait à l'objet d'apprentissage, pour qu'un élève s'engage aisément dans une tâche, cette dernière doit être intéressante, signifiante ou utile. L'élève doit aussi estimer être capable de réussir cette tâche (Gaudreau, 2017). Par exemple, plusieurs élèves qui présentent des difficultés d'ordre comportemental peuvent user de comportements perturbateurs afin d'éviter une tâche si celui-ci ne se sent pas suffisamment compétent pour la réaliser (MEESR, 2015). Alors, toujours selon Gaudreau (2017), la tâche doit avoir du sens pour l'élève et elle doit être perçue comme étant ni trop facile ni trop difficile. Il est donc important que l'enseignant s'assure de différencier les contenus (l'objet de la tâche), les structures (la façon d'organiser la tâche), les processus (la manière de réaliser la tâche) et les productions (les résultats de la tâche) pour que chacun des élèves y trouve son compte (Gaudreau, 2017). En bref, les interventions axées sur les aspects suivants sont à préconiser dans une gestion de classe qui soutient la motivation et l'autonomie des élèves : leur offrir la possibilité de faire des choix et de prendre des décisions, proposer des activités signifiantes, proposer des défis qui correspondent à leurs capacités, valoriser l'effort et le progrès individuel, varier les façons d'enseigner et les responsabiliser face à leurs apprentissages (Potvin *et al.*, 2017).

### ***L'organisation de la classe***

Pour une gestion de classe préventive et éducative, l'organisation de la classe joue également un grand rôle (Massé *et al.*, 2018; MEESR, 2015). Ici, l'enseignant doit également user de la différenciation afin que l'environnement de sa classe réponde à tous les besoins des élèves (Massé *et al.*, 2020). Pour ce faire, dans sa gestion de classe, l'enseignant doit tenir compte de l'aménagement physique, de la gestion du temps et des transitions et de la gestion du matériel (MEESR, 2015; Potvin *et al.*, 2017). Comme il est mentionné dans le répertoire de Potvin et al.

(2017), l'organisation de la classe permet d'offrir aux élèves un environnement structuré, prévisible et fonctionnel. Cette organisation permet une diminution des comportements problématiques et permet l'établissement de comportements propices aux apprentissages (Massé *et al.*, 2018). En ce qui a trait à l'aménagement physique, l'enseignant doit se demander quelle configuration permet de favoriser le meilleur engagement cognitif et comportemental des élèves tout en s'assurant que l'environnement soit agréable, ordonné et vivant, et ce, sans être surchargé (MEESR, 2015). Cet aménagement doit permettre à l'enseignant de voir tous les élèves (Gaudreau, 2017; MEESR, 2015) et les places des élèves doivent tenir compte des besoins des élèves et doit répondre aux besoins des activités pédagogiques (Gaudreau, MEESR, 2015; Potvin *et al.*, 2017). La disposition des bureaux, ainsi que la disposition du matériel doivent également faciliter la circulation dans la classe (MEESR, 2015; Potvin *et al.*, 2017). L'aménagement d'un coin d'apaisement ou d'un coin de travail en retrait son à préconiser pour favoriser la concentration ou aider à la régulation des émotions de certains élèves (Gaudreau, 2017; Massé *et al.*, 2018; Potvin *et al.*, 2017). Le matériel étant utilisé par les élèves doit être aussi facilement accessible (MEESR, 2015). De plus, une autre ressource que l'enseignant dispose est la gestion du temps. Pour les élèves, particulièrement ceux ayant des DC, il est important qu'ils puissent se situer par rapport au déroulement des activités (procédure qui précise les consignes à suivre pour réaliser l'activité), celles présentes et à venir, et qu'ils sachent ce qui est attendu d'eux pour chacun des moments de la journée. L'horaire de la journée, les routines et les règles de classe établies doivent être affichées afin que les élèves puissent s'y référer à tout moment (MEESR, 2015; Potvin *et al.*, 2017). Il est important que ces dernières soient expliquées et modélisées par l'enseignant (Potvin *et al.*, 2017). De plus, les transitions entre les différentes activités, périodes (incluant la période transitoire du matin, des récréations, du dîner et du départ) ou entre les spécialités suscitent souvent des comportements dérangeants chez les élèves, il est donc important que l'enseignant planifie ces moments afin de réduire le risque d'apparition de comportements dérangeants, particulièrement chez les élèves pouvant être davantage affectés. Pour ce faire, l'enseignant peut offrir aux élèves différentes possibilités d'activités pour éviter qu'ils attendent ou qu'ils perdent leur temps lorsqu'ils terminent une activité. L'un des derniers éléments à considérer, pour l'organisation de la classe, est la gestion du matériel. En fait, pour la



réalisation de différentes activités, la manipulation de matériel est nécessaire. Il est important que l'enseignant s'assure que tous les élèves soient en mesure d'utiliser ce dit matériel (Gaudreau, 2017). De plus, afin de limiter les distractions, l'enseignant doit s'assurer que les élèves, particulièrement ceux ayant des difficultés comportementales, aient en leur possession que le matériel nécessaire. Une organisation appropriée du matériel assure également le respect entre les élèves ainsi qu'une perte de temps. Pour ce faire, le matériel peut par exemple être bien identifié et être disposé de façon ordonnée (MEESR, 2015).

### *La gestion des comportements d'indiscipline*

Plusieurs stratégies ou interventions préventives et éducatives mentionnées précédemment permettent principalement de favoriser l'adoption de comportements positifs chez les élèves et/ou de réduire le risque d'apparition de comportements d'indiscipline. Cependant, malgré la mise en place de toutes ces interventions, l'enseignant se voit dans l'obligation de gérer certains écarts de conduite en classe (Gaudreau, 2017). Parmi les interventions à privilégier qui permettent l'acquisition de comportements positifs ou la modification ou l'évitement de comportements d'inconduite, plusieurs d'entre elles ont été présentées dans les sections précédentes. Il s'agit principalement des interventions préventives. En lien avec la gestion des comportements d'indisciplines, d'autres interventions préventives peuvent aussi être favorisées, mais également des interventions réactives positives ou négatives qui elles permettront de gérer les écarts de conduites. Ces dernières constituent une réponse à l'apparition des comportements inappropriés (Gaudreau, 2017).

Les principales stratégies préventives à utiliser sont les suivantes (certaines d'entre-elles ont été définies dans les sections précédentes) : 1) les relations positives et la reconnaissance des efforts; 2) les attentes claires, les règles, les procédures et les consignes; 3) l'enseignement explicite des comportements (les comportements attendus, habiletés sociales, la gestion des émotions, etc.); 4) l'aide opportune (dans la réalisation d'une tâche); 5) la proximité et la guidance physique ou verbale; 6) la limitation de l'environnement physique et des autres ressources; 7) la précorrection (la consolidation de l'encadrement qui consiste à anticiper et de

gérer les comportements problématiques avant qu'ils n'apparaissent); 8) les techniques physiques (techniques de relaxation); 9) les techniques centrées sur les pensées (Gaudreau, 2017; Massé *et al.*, 2020; MEESR, 2015). En ce qui a trait aux stratégies réactives, ces dernières constituent des interventions efficaces dans la gestion des comportements indésirables, mais elles ne permettent pas d'encourager le développement des comportements désirés. Les interventions préventives doivent toujours être priorisées. Les principales stratégies réactives à utiliser sont les suivantes : 1) le renforcement des comportements attendus (renforceurs tangibles, sociaux, par des activités offertes en classe ou par des activités hors classe); 2) l'appel direct, 3) l'ignorance intentionnelle; 4) l'application de conséquences logiques et naturelles; 5) les systèmes de renforcement (système d'émulation); et 6) le retrait (doit être utilisé de façon à ne pas nuire aux autres sphères développementales de l'élève). Certaines de ces interventions, qu'elles soient préventives ou réactives, peuvent être aussi utilisées au niveau 2 (interventions ciblées).

### ***Les approches sous-jacentes aux interventions***

Qu'il s'agisse des interventions préventives ou des interventions réactives (positives ou négatives) ces dernières sont principalement issues de deux types d'approches. Il y a l'approche comportementale, qui décrit le comportement déviant comme étant représentatif d'une réponse aux conditions de l'environnement (Massé *et al.*, 2014), et l'approche cognitivo-comportementale, qui combinent des stratégies à la fois cognitives et comportementales. Selon Massé *et al.* (2020), chez les élèves présentant des difficultés de comportement, ce genre d'intervention permet l'ajustement de leurs comportements en augmentant leur maîtrise de leurs propres pensées, émotions et comportements.

Les comportements adoptés par les élèves remplissent des fonctions, soit pour l'obtention de quelque chose de positif ou pour échapper à quelque chose de désagréable, visant à satisfaire leurs besoins (Bégin, Massé, Couture et Blais, 2019; Gaudreau, 2017; Massé *et al.*, 2014). De ces fonctions principales, huit autres fonctions sont aussi identifiées : réponse à un besoin physique, la stimulation interne, protection/contrôle, attention sociale/communication, acceptation/affiliation, expression de soi, gratification et justice/revanche (Bégin *et al.*, 2019;

Massé *et al.*, 2014). De plus, en milieu scolaire, c'est les interventions basées sur le conditionnement opérant (approche comportementale), qui sont le plus utilisées. Le conditionnement opérant définit que le comportement se modifie selon les contingences (antécédents et conséquences) qu'on lui associe (Massé *et al.*, 2014). La conséquence d'un comportement peut agir comme un renforçateur, une punition ou l'extinction de celui-ci. Le renforcement se définit comme l'ajout ou le retrait d'un stimulus, ou d'un évènement, et qui augmente la probabilité du comportement. La punition se définit comme une conséquence désagréable qu'on ajoute ou une conséquence agréable qu'on enlève, et ce, dans le but de diminuer sa fréquence et son intensité. L'extinction est la diminution et l'arrêt de l'ajout d'un renforcement (Massé *et al.*, 2014; Massé *et al.*, 2020).

Comme mentionné précédemment, pour les comportements d'indisciplines, les interventions, issues de l'approche comportemental ou de l'approche cognitivo-comportementale sont à préconiser pour la gestion des comportements extériorisés ou intériorisés et sont largement utilisées en milieu scolaire (Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec, 2017). Comme mentionné par Veenman *et al.* (2018), les interventions de types comportementales contribuent à la réduction des comportements perturbateurs et contribuent ainsi à prévenir l'escalade de ces comportements. De plus, une approche cognitive comportementale figure parmi les plus répandues dans la gestion des troubles émotionnels (Clark et Beck, 2010; Lambert-Samson et Beaumont, 2017).

### ***L'évaluation fonctionnelle du comportement***

L'évaluation fonctionnelle des comportements consiste, à elle seule, une intervention à privilégier auprès des élèves présentant des DC. Elle permet de favoriser plus rapidement des changements positifs et se révèle plus efficace à long terme (Bégin *et al.*, 2019). Lorsque des élèves présentent des DC en classe, l'enseignant doit user des interventions préventives et efficaces. Cependant, lorsque ces comportements persistent, une évaluation des comportements est à préconiser (Gaudreau, 2017; Massé *et al.*, 2020; MEESR, 2015; Potvin *et al.*, 2017). Selon le document du MEESR (2015) : « ces évaluations permettent d'obtenir un portrait global de

l'élève et de déterminer la nature, l'importance et la fréquence des manifestations comportementales associées à ses difficultés ». Ce genre d'évaluation n'est pas effectuée par les enseignants, mais ces derniers sont cependant collaborateurs dans ce processus. L'évaluation fonctionnelle du comportement peut être davantage effectuée au niveau deux du modèle d'intervention, soit les interventions ciblées. Pour le niveau un, l'enseignant peut participer à l'étape de la collecte de données en effectuant des observations directes informel (Massé *et al.*, 2014). Comme il est indiqué dans l'ouvrage de Gaudreau (2017) et dans l'ouvrage de Massé et ses collègues (2014), afin d'être en mesure de poser un regard objectif sur les comportements, l'enseignant peut procéder à l'évaluation de l'importance du comportement selon les critères suivants : la durée, la fréquence, la constance, l'intensité (les impacts du comportement sur l'élève et les autres) et la comorbidité (est-ce qu'il y a plusieurs problèmes). Dans l'évaluation des comportements il est important de se baser sur des faits observables et mesurables afin d'éviter tout jugement. Une autre collecte de données qui peut être effectuée par l'enseignant a été identifiée précédemment. Il s'agit de la reconnaissance des facteurs qui déclenchent les comportements et ceux qui renforcent le comportement. Il s'agit spécifiquement de la séquence comportement A (antécédents) -B (comportement) -C (conséquence). Ces collectes de données permettront à l'enseignant, dans un premier temps de se questionner sur les interventions à privilégier, et dans un deuxième temps, de procéder à une évaluation fonctionnelle du comportement en collaboration avec les différents intervenants scolaires impliqués auprès de l'élève. Cette évaluation peut s'effectuer par le psychoéducateur de l'école au deuxième niveau d'intervention.

### **Les interventions ciblées**

Ces interventions, se retrouvant au deuxième niveau du modèle d'intervention à trois niveaux, se rapporte aux élèves à risques de développer des difficultés d'adaptation qui correspond à environ 15% de la population générale des élèves (Bissonnette *et al.*, 2020; Lambert-Samson et Beaumont, 2017, Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec, 2017). Lorsque des interventions universelles ne suffisent pas pour améliorer le comportement des élèves, des interventions spécifiques s'adressant à de petits groupes ou à des élèves en particulier

sont nécessaires. À ce niveau, la responsabilité des interventions est partagée par les différents intervenants et les parents (MEESR, 2015). Selon Massé et ses collègues (2018), les élèves bénéficiant d'un suivi ou d'une aide professionnelle développerait davantage leurs compétences. De plus, à cette étape, l'évaluation fonctionnelle du comportement est à préconiser et permettra de bien décortiquer les séquences comportementales (Bégin *et al.*, 2019). Cette évaluation permet également l'élaboration d'un plan d'action ou d'intervention. Les interventions offertes au deuxième niveau, pouvant être maintenu au troisième niveau, permet aux élèves de faire des apprentissages additionnels à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, en sous-groupe de besoins ou en individuel (MEESR, 2015). Certaines interventions identifiées dans les sections précédentes peuvent être utilisées ici, mais adapter spécifiquement à l'individu ou à un sous-groupe d'élèves. Pour les élèves présentant des comportements perturbateurs d'intensité modérée à sévère, d'autres pistes d'intervention peuvent être tentées : le renforcement des comportements incompatibles (rejoint les précorrections), retenir l'élève un temps en classe, l'interprétation (aider l'élève à comprendre une situation mal interprétée), le miroir (nommer les émotions exprimées par le comportement), la restructuration (proposer une toute autre activité qui répond aux besoins de l'élève), l'alternative (proposer deux possibilités), le temps d'arrêt (consiste à retirer l'élève), l'échappatoire (ex. dessiner son sentiment) et le disque rayé (répéter une consigne avec un ton neutre) (MEESR, 2015). Si les difficultés de comportements persistent à ce niveau, et si l'intensité des comportements est très sévère, il faudra réfléchir à la mise en place d'interventions spécialisées et intensives.

### **Les interventions spécialisées et intensives**

Les élèves ciblés dans ce niveau d'intervention sont ceux présentant des difficultés importantes d'adaptation (trouble du comportement ou difficultés graves de comportement). Il s'agit d'environ 5% de la population générale des élèves pour qui des interventions spécialisées et intensives doivent être mises en place (Bissonnette *et al.*, 2020). Ici, l'évaluation fonctionnelle complète de types normatives doit être préconisée. Les évaluations normatives consistent à l'administration d'instruments de mesure à l'élève ou à d'autres répondants le connaissant afin de le comparer à une norme de référence. Ce processus permet de confirmer, de réfuter ou de

modifier les impressions cliniques. Il en est de même pour les élèves HDAA qui sont validés et détiennent ainsi un code. Il s'agit des élèves reconnus handicapés ou comme ayant des troubles grave du comportement (MELS, 2007). Comme inscrit dans le document du MELS (2007), afin de déclarer un élève handicapé ou comme ayant des troubles graves du comportement, trois conditions sont essentielles : une évaluation diagnostique doit avoir été réalisée par un personnel qualifié pour préciser la nature de la déficience ou du trouble, des incapacités et des limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire, et des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble. Des codes respectifs sont attribués à chacun des handicaps ou aux troubles graves du comportement et l'allocation allouée peut différer selon les codes.

De plus, dans ce troisième niveau, des services impliquant une intervention individualisée d'intensité plus grande, structurée et systématique sont ici offerts (Massé *et al.*, 2014; MEESR, 2015). Le travail de collaboration entre l'élève, l'école, la famille et les partenaires externes s'intensifie et nécessite la mise en place d'un plan d'intervention (si ce n'est pas déjà fait au niveau 2). À ce niveau, des situations de crise marquées par les comportements perturbateurs et/ou agressifs des élèves peuvent aussi caractérisées le quotidien de certains élèves. Malgré les différentes interventions effectuées en classe ou à l'extérieur de celle-ci, les besoins de ces élèves s'avèrent trop grands et la réponse à ces besoins ne s'avèrent plus possible en contexte régulier. Alors, certains élèves vont être orientés en classe spécialisée. Ce milieu permettra l'intensification des interventions tout en améliorant l'offre de services. Ce milieu offrira un environnement plus adapté aux capacités de ces élèves et permettra de leur faire vivre des réussites. La réintégration de ces élèves en classe régulière demeurera une priorité (Massé *et al.*, 2020).

### **Les enseignants**

Les DC chez les élèves figurent parmi les problèmes les plus complexes avec lesquels il est difficile de composer et représentent un défi de taille pour plusieurs enseignants (Gaudreau, 2011; Massé *et al.*, 2018). Comme mentionné par Gaudreau (2011), la réussite éducative des

élèves présentant des comportements difficiles en milieu inclusif: « est possible lorsque les intervenants scolaires sont prêts à les accueillir, lorsqu'ils croient en eux et qu'ils interviennent dans une visée éducative avec respect en toute circonstance ». Cependant, en ce qui a trait à l'inclusion de ces élèves dans les classes régulières, plusieurs recherches ont démontré que les pratiques actuelles des enseignants ne correspondent pas forcément aux interventions probantes décrites dans les sections précédentes (Gaudreau, 2011). En fait, plusieurs enseignants ne connaissent pas, ou ne savent pas mettre à profit, les variables (comme la relation enseignant-élève et l'établissement d'attentes claires) qui exercent une influence sur les comportements des élèves présentant des DC (Gaudreau, 2011; Massé, Bégin, Couture, Plouffe-Leboeuf, Beaulieu-Lessard et Tremblay, 2015). De ce fait, certaines pratiques non recommandées sont encore trop utilisées (Massé *et al.*, 2018). De plus, la méconnaissance des enseignants peut être considérée comme un facteur de risque puisque les enseignants peuvent adopter des interventions qui auront pour effet de maintenir un comportement inadapté plutôt que de prévenir son émergence (Gaudreau, 2017) Comme intervenir sur des comportements sans s'interroger sur leur cause ou d'intervenir de la même manière pour tous les comportements et tous les élèves (Gaudreau, 2017). Principalement, comme décrit par Massé *et al.* (2018), la méconnaissance ou l'absence de lien significatif avec l'élève et le recours aux interventions coercitives constituent une contrainte à l'inclusion. Les résultats d'une recherche effectuée par Massé et ses collègues (2018), a permis de constater que l'inclusion scolaire des élèves ayant des DC est perçue comme étant exigeante par les enseignants et leurs croyances envers les bienfaits de l'inclusion sont plutôt faible. Plusieurs des enseignants vivent également un stress élevé en lien avec cette inclusion, et mène parfois à l'épuisement professionnel.

Différentes pistes d'interventions doivent être mises en place auprès des enseignants afin que ces derniers soient mieux outillés pour comprendre la réalité des élèves ayant des DC et mieux informer des interventions à privilégier. Les résultats de différentes études stipulent que les enseignants, soit plus de 65% d'entre eux, jugent qu'une formation additionnelle est nécessaire pour favoriser l'inclusion de ces élèves (Massé *et al.*, 2015; Massé *et al.*, 2018) puisqu'ils ne se sentent pas suffisamment préparés à la fin de leur formation initiale (Nye *et al.*,

2016). Afin de préparer les enseignants à intervenir efficacement auprès des élèves ayant des DC, il est impératif que des formations continues sur le développement des compétences nécessaires dans l'intervention auprès de ces élèves leur soit offertes (Gaudreau, 2011). Principalement, comme décrit par Gaudreau (2011) : « préparer les enseignants à intervenir efficacement auprès des élèves qui présentent des comportements difficiles permet de développer à la fois leurs compétences et d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle ». Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants influence principalement leurs pratiques éducatives et leur perception des élèves présentant des DC, ce qui aura pour effet de contrer les comportements d'indiscipline en classe (Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette, 2012; Savolainen, Malinen et Schwab, 2022). Il est démontré que les enseignants d'adaptation scolaire, ceux débutants et ceux ayant reçus plus d'heures de formation sont ceux qui ont une meilleure attitude envers les bienfaits de l'inclusion et qui ont de l'ouverture à répondre aux besoins des élèves présentant des DC (Massé *et al.*, 2018).



## **Objectifs**

## **Objectifs poursuivis par le projet, les critères d'évaluation de l'atteinte de ces objectifs et l'outil utilisé**

Principalement, la finalité souhaitée avec ce projet d'action est l'amélioration de la réussite des élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental afin que ceux-ci poursuivent leur cheminement au régulier. Pour ce faire, il est essentiel d'aborder le principal acteur qui aura une incidence directe sur ce processus, il s'agit ici des enseignants. Le but principal du projet d'action, est d'augmenter les connaissances des enseignants sur les DC et des stratégies d'intervention à privilégier, en plus d'offrir des outils pouvant faciliter leur gestion de classe. À partir des besoins des enseignants, deux objectifs généraux ont été fixés dans le cadre de ce projet. Afin de réaliser ces objectifs, deux actions sont envisagées : la création et la présentation d'une capsule et la conception d'un guide. La capsule aura principalement pour but d'accroître les connaissances des enseignants sur les différentes DC et d'une présentation plus brève des interventions à privilégier. Le guide, qui sera présenté aux enseignants à la fin de la capsule, inclura les différentes informations transmises lors de la capsule, mais présentera de façon plus détaillée les interventions à privilégier et offrira des outils pouvant faciliter la gestion de classe des enseignants. Afin d'évaluer les retombées du projet d'action, des objectifs spécifiques découlant des objectifs généraux ont été élaborés. Le Tableau 1 présente ces différents objectifs et des critères d'évaluation permettant l'atteinte de ces derniers. Afin d'évaluer chacun des objectifs, un questionnaire (voir Appendice E) a été distribué aux enseignants ayant participé à la capsule. La compilation des réponses (voir Appendice F), de chacun des questionnaires, a permis de constater l'atteinte ou non des différents objectifs spécifiques.

**Tableau 1***Les objectifs et leur critère d'atteinte*

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques	Critères d'atteinte
1. Accroître le niveau de connaissances des enseignants sur les différentes difficultés comportementales et des interventions à privilégier.	1.1 Que les enseignants participant à la capsule augmentent leur niveau de connaissances à propos des différentes difficultés comportementales.	Plus de la moitié des enseignants ayant participé à la capsule diront avoir appris au moins trois nouvelles informations.
	1.2 Que les enseignants participant à la capsule augmentent leur niveau de connaissances à propos des interventions à privilégier auprès des élèves présentant des difficultés comportementales.	Plus de la moitié des enseignants ayant participé à la capsule diront avoir appris au moins trois nouvelles interventions à privilégier.
	1.3 Que les enseignants soient satisfaits de la capsule.	Au moins 80% des enseignants diront être satisfaits de cette capsule.
2. Faciliter l'établissement d'interventions universelles et l'utilisation d'outils chez les enseignants en lien avec les élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental.	2.1 Que les enseignants considèrent le guide utile pour établir les interventions universelles à mettre en place.	Au moins 80% des enseignants diront que le guide est utile pour l'établissement d'interventions universelles.
	2.2 Que la banque d'outils des enseignants soit améliorée.	Plus de la moitié des enseignants diront se sentir plus outillés.

## **Contenu et méthode de réalisation**

### **Description des participants à qui s'adresse l'action prévue**

Le projet d'action s'adresse principalement aux enseignants du régulier de l'école aux Quatre-Vents. Comme mentionné dans la section descriptive du milieu, pour les classes régulières, l'école compte 32 enseignants, soit 24 enseignants titulaires, six enseignants spécialistes et deux enseignants qui partagent les tâches de différents enseignants de l'école. Pour ces différents enseignants, le nombre d'années d'enseignement de chacun est très variable. Il y a des enseignants qui comptent plus de 25 ans d'expériences et d'autres qui débutent leur profession.

### **Description des considérations éthiques**

Tout au long de la mise en œuvre du projet d'action, soit pendant la période de collectes d'informations pour définir les besoins du milieu ou lors de la présentation du projet d'action, l'aspect éthique a été considéré. En fait, pour effectuer l'analyse des besoins auprès des enseignants, l'accord du directeur de l'école a été obtenu. Pour les entretiens semi-structurés avec les enseignants, l'anonymat des répondants a été respecté par le fait qu'aucun nom n'était indiqué sur les feuilles de notes de la stagiaire. Tous les enseignants consentaient également à participer à l'entretien semi-structuré. De plus, deux questionnaires ont été utilisés pendant le processus. L'un a été utilisé pour effectuer l'analyse des besoins du milieu et l'autre a été utilisé à la suite de la présentation de la capsule et du guide. Pour les deux questionnaires, l'anonymat des enseignants a été respecté puisque leur nom n'était pas inscrit sur le formulaire. De plus, les enseignants ayant participé à la présentation étaient également tous consentants à y participer. Il est aussi important de mentionner que le respect des droits d'auteur a été considéré pour la création de la capsule et du guide, particulièrement en ce qui a trait aux différentes informations ou outils présents dans ceux-ci.

### **Description de la démarche et des produits développés pour atteindre les objectifs**

Comme mentionné précédemment, le but du projet d'action était d'augmenter les connaissances des enseignants sur les différentes DC et des stratégies d'interventions à privilégier auprès de ces élèves, en plus d'une offre d'outils pouvant faciliter leur gestion de classe. Ce but

visait principalement l'amélioration de la réussite des élèves présentant des DC pour que ces derniers poursuivent leur chemin au régulier. Pour ce faire, à l'école aux Quatre-Vents, les différents constats qui avaient été effectués entre les services spécialisés et les classes régulières (hiver 2017), les informations et les résultats issus des entretiens semi-structurés ainsi que les questionnaires complétés par les enseignants (automne 2017), avaient permis de préciser le besoin du milieu. Afin de répondre à ce besoin, un projet d'action avait été réfléchi. Ce projet consistait à l'élaboration d'une capsule (voir Appendice G) et d'un guide de référence (voir Appendice H) ayant été présentés aux enseignants de l'école (hiver 2018). Pour l'élaboration de la capsule et du guide de référence, plusieurs documents, en lien avec les élèves présentant des DC, avaient été consultés. Il s'agissait principalement : des capsules de formation réalisées par l'équipe d'adaptation scolaire du CSSDPS, des documents et des outils du CSSDPS accessibles à tous et d'autres réservés à un volet formation, des ouvrages ou des documents portant sur les caractéristiques des différentes difficultés comportementales ou des différents troubles (ex. : TDAH, anxiété, etc.) et des interventions à privilégier, des articles ou des études scientifiques portant sur les données probantes en lien avec la clientèle et les interventions à privilégier, et des documents ministériels ou des banques de données.

Avant la présentation de la capsule et du guide, ces documents avaient été présentés à la tutrice de stage afin qu'elle puisse juger de la pertinence de ces documents et de suggérer des ajustements. Par la suite, le tout avait été brièvement présenté à la direction. Pour la présentation du projet d'action, une date avait été ciblée par la direction. Dans le souci de rejoindre le plus d'enseignants possible, la journée sélectionnée était une journée pédagogique. Pour ce faire, en matinée une rencontre du personnel avait lieu. La présentation avait été inscrite à l'ordre du jour de cette rencontre.

Lors de cette journée pédagogique, la capsule avait été présentée dès l'arrivée du personnel. Des enseignants, des orthopédagogues et la direction étaient présents lors de cette rencontre. Toutefois, les T.E.S. étaient absents, ainsi que les membres des équipes spécialisées. Le temps alloué à la présentation de la capsule et à la présentation du guide était de deux heures.

Lors de la capsule, des activités sous formes de techniques d'impact avaient été réalisées auprès des enseignants afin de démontrer ce que peuvent vivre les élèves présentant des DC et expliquer davantage ce qui les caractérise. Ces techniques d'impact permettaient de démontrer la pertinence de mettre en place des interventions pouvant privilégier la réussite de ces élèves et de démystifier certaines croyances qu'ont certains enseignants sur les manifestations et les causes de ces dernières. Des images et des vidéos avaient aussi été présentés afin d'expliquer différents concepts. Les informations présentes dans la capsule concernaient davantage la description de différents concepts associés aux élèves présentant des DC et de la description des différents troubles pouvant être associés aux manifestations des élèves. Des interventions à privilégier ainsi que quelques outils avaient aussi été présentés aux enseignants. À la fin de la capsule, le guide de référence avait été transmis aux enseignants et un moment de consultation pour prendre connaissance du guide leur avait été accordé. Le guide, principalement caractérisé par le modèle d'intervention à trois niveaux, présentait les mêmes informations que celles présentées dans la capsule. Toutefois, le guide se voulait un outil de référence par le fait qu'il contenait divers outils pouvant être utilisés par les enseignants afin de faciliter leur gestion de classe (grilles d'observations déjà construites, des pistes et des listes d'interventions à privilégier). Il constituait en fait, un recueil d'informations destiné aux enseignants. Les informations s'y retrouvant étaient présentées de façon à faciliter la lecture des enseignants et rendre la consultation le plus efficace possible. La présentation de la capsule et du guide s'était terminée par la distribution d'un questionnaire aux enseignants. Ce questionnaire servait d'outil permettant l'évaluation de l'atteinte des différents objectifs visés. Les enseignants devaient répondre à trois questions dont les réponses devaient être encerclés dans l'échelle de Likert correspondant, à deux questions où ils devaient encercler le chiffre correspondant à leur pensée, ainsi qu'à une section suggestions/commentaires. À la fin de la rencontre du personnel, les enseignants devaient déposer le questionnaire sur un pupitre qui était situé près de la sortie de la classe.

## **Présentation et discussion des résultats**



### **Atteinte des objectifs visés et réponse au besoin du milieu**

Le questionnaire, transmis à la fin de la présentation de la capsule et du guide de référence, a permis de recueillir les différentes réponses des enseignants et de vérifier si les objectifs visés par le projet d'action ont été atteints. En fait, 31 personnes avaient participé à la présentation, dont la direction et deux orthopédagogues. Ce qui stipule que 28 enseignants avaient participé à la présentation, dont 21 enseignants régulier (un enseignant titulaire étant absent), cinq enseignants spécialiste (un enseignant spécialiste étant absent) et un enseignant qui partage les tâches de certains enseignants (l'autre enseignant étant absent). À la fin de la présentation, les questionnaires ont seulement été distribués aux enseignants. Sur les 28 enseignants, 28 questionnaires ont été transmis et remplis.

En lien avec le premier objectif général, le premier objectif spécifique consistait à augmenter le niveau de connaissances des enseignants en lien avec les différents DC. Cet objectif peut être considéré atteint puisque plus de la moitié des enseignants disent avoir appris au moins trois nouvelles informations à propos des différentes DC, soit 54% des enseignants. Les autres enseignants disent avoir appris une ou deux nouvelles informations. Le deuxième objectif spécifique, qui consistait à l'augmentation des connaissances des enseignants à propos des interventions à privilégier auprès des élèves présentant des DC, est également atteint. Plus de la moitié des enseignants ont répondu avoir appris au moins trois nouvelles interventions à privilégier, soit 68% d'entre eux. Les autres enseignants disent avoir appris une ou deux nouvelles interventions. Le troisième objectif spécifique, sur la satisfaction des enseignants, est considéré atteint parce que 100% des enseignants disent être satisfait de la capsule, alors que le critère ciblé était de 80%. De la totalité des enseignants, 71% d'entre eux disent être « extrêmement en accord » et les autres disent être « en accord ».

En ce qui a trait au deuxième objectif général, le premier objectif spécifique est atteint puisque 100% des enseignants considèrent le guide utile pour établir les interventions universelles à mettre en place. Le critère d'évaluation pour cet objectif était ciblé à 80%. De la totalité des enseignants, 54% d'entre eux disent être « extrêmement d'accord » et les autres disent

être « en accord ». Pour finir, le dernier objectif, qui consistait à améliorer la banque d'outils des enseignants, peut être considéré atteint puisque 100% des enseignants disent se sentir plus outillés. Le critère d'atteinte de cet objectif était situé à plus de 50%. De la totalité des enseignants, 64% d'entre eux disent être « extrêmement d'accord » et les autres disent être « en accord ».

De plus, dans le questionnaire, une partie suggestions/commentaires était insérée. Sur un total de 28 questionnaires, 23 enseignants ont émis des suggestions ou des commentaires. Les principaux commentaires étaient les suivants : « il est toujours pertinent de se faire rafraichir la mémoire », « les vidéos et les techniques d'impact ont été aidants à la compréhension et sont fort de sens », « très satisfait de la présentation et du guide », « explications claires », « répond à des questionnements », « il serait intéressant de rendre les diapositives disponibles », « il aurait été intéressant d'avoir ces informations au début de l'année et non pas à la fin, mais hâte à l'année prochaine pour mettre ces choses en place », « besoin d'être plus aiguillé sur l'utilisation des différents outils ».

Avec la compilation de toutes ces données, il est possible de dire que le projet d'action a répondu au besoin du milieu, ce dernier étant l'amélioration des connaissances des enseignants sur les différentes DC et des interventions à privilégier, en plus des outillés davantage pour leur gestion de classe.

### **Discussion**

Dans le cadre de ce rapport, en se référant à l'analyse du milieu et à la problématique, il a été possible de discerner qu'à l'école aux Quatre-Vents, il existe un écart important chez les enseignants du régulier et ceux des services spécialisés quant aux interventions effectuées et des attitudes adoptées envers les élèves présentant des DC. Ce constat est similaire à ce qui est relaté par la recherche. Comme définit par Massé et ses collègues (2008), les enseignants d'adaptation scolaire comptent parmi ceux qui ont une meilleure attitude envers les bienfaits de l'inclusion et qui ont de l'ouverture à répondre aux besoins des élèves présentant des DC. De plus, différentes

recherches ont démontré que les pratiques actuelles en classe régulières ne correspondent pas nécessairement aux interventions à privilégier issues des données probantes (Gaudreau, 2011). Pourtant, au Québec, pour l'année 2020-2021, 17% de la population générale d'élèves sont des élèves HDAA fréquentent une classe régulière (Gouvernement du Québec, 2022). À l'école aux Quatre-Vents, 7% des élèves ont un profil HDAA et 13% des élèves ont un plan d'intervention (École aux Quatre-Vents, 2019). La méconnaissance des enseignants peut figurer, à elle seule, un facteur de risque à l'intégration des élèves présentant des DC. Cette méconnaissance peut entraîner certains enseignants à adopter des interventions qui vont avoir pour effet d'augmenter les comportements inadaptés chez leurs élèves plutôt que de prévenir leur émergence (Gaudreau, 2017).

Comme mentionné par Massé et ses collègues (2008), différentes pistes d'interventions doivent être mises en place auprès des enseignants afin que ces derniers soient mieux outillés pour comprendre la réalité des élèves ayant des DC et qu'ils puissent intervenir de façon préventive et éducative. En lien avec le besoin identifié dans le milieu, le projet d'action mis en place visait particulièrement l'augmentation des connaissances des enseignants en lien avec les élèves présentant des DC et des interventions à privilégier, en plus de leur offrir des outils pouvant faciliter leur gestion de classe. L'atteinte des objectifs a démontré que le projet d'action, soit la présentation d'une capsule et d'un référentiel, a bien répondu aux besoins des enseignants. Cet aspect est aussi démontré par la recherche. Il est spécifié que plus de 65% des enseignants jugent qu'une formation additionnelle est nécessaire pour l'inclusion scolaire des élèves présentant des DC ou des troubles de comportement (Massé *et al.*, 2015 ; Massé *et al.*, 2018).

Par contre, même si l'aspect formation est jugé nécessaire, étant donné qu'aucune observation n'a été faite dans le milieu à la suite de la présentation et de la remise du guide, il est difficile de savoir si cette formation (capsule) a eu des retombées positives dans le milieu. Dans le cadre du projet d'action, plus de la moitié des enseignants disent avoir appris au moins trois nouvelles informations sur les différentes DC et des interventions à privilégier, et que 100% des enseignants ont dit se sentir plus outillés et qui considèrent le guide utile pour la mise en place

d'interventions. L'atteinte des différents objectifs et le haut taux de satisfaction des enseignants peut cependant laisser entrevoir que le projet d'action aura des retombées positives dans la gestion de classe des enseignants pour l'accompagnement des élèves présentant des DC. De plus, en se référant aux différents commentaires des enseignants, il est possible de constater que les techniques d'impacts et les vidéos présentés lors de la capsule semblent avoir été bénéfiques pour démontrer ce qui caractérise les élèves présentant des DC et ainsi mieux comprendre les fonctions des comportements que les élèves adoptent. Il est possible de penser qu'avec cette compréhension de la situation, l'enseignant tentera d'instaurer des interventions préventives et éducatives.

Ce genre d'activité peut avoir également des répercussions sur la relation enseignant-élève en ce qui a trait à l'attitude d'ouverture et de disponibilité, deux facteurs présents dans une relation enseignant-élève positive. Comme mentionné dans le document du MEESR (2015), « une relation positive agirait comme facteur de protection, principalement en début de scolarisation ». En se référant aux différents commentaires des enseignants, certains ont mentionné qu'ils avaient appréciés la capsule et le guide, mais qu'ils auraient aimé recevoir toutes ces informations au début de l'année et non pas à la fin de cette dernière. Dans les circonstances du stage, le projet d'action n'aurait pas pu être présenté en début d'année, mais ce genre d'action qui serait présenté en début d'année pourrait avoir encore plus de répercussions positives. Toujours en se référant aux différents commentaires, il est possible de constater que certains enseignants aimeraient être davantage aiguillés sur les différents outils pouvant être utilisés. Ce commentaire peut révéler qu'une formation supplémentaire pourrait être nécessaire sur la présentation des outils afin de s'assurer de la compréhension des enseignants afin qu'ils puissent les utiliser. Comme décrit par Gaudreau (2011), le développement des compétences et du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants se fait par la préparation de ces derniers à intervenir efficacement auprès des élèves présentant des DC.

Malgré les différents constats effectués à l'école aux Quatre-Vents entre les services spécialisés et le régulier, l'atteinte des différents objectifs montrent que les enseignants de l'école

ont, du moins, une meilleure connaissance sur les différentes DC et des interventions en privilégier et se sentent plus outillés. Leur satisfaction de la capsule et du guide montre que le plan d'action a répondu au besoin du milieu et permettra éventuellement un changement dans les pratiques observées afin d'améliorer la réussite des élèves ayant des DC et que ceux-ci poursuivent leur cheminement au régulier.

### **Recommandations pouvant bonifier ce type de projet**

Le projet d'action mis en place semble avoir répondu au besoin du milieu. Cependant, plusieurs pistes d'action peuvent être recommandées afin de bonifier le projet mis en place. Tout d'abord, il est important de mentionner que ce projet visait principalement les enseignants. Cependant, il est reconnu, comme dans l'approche écosystémique, que la réussite des élèves présentant des DC est l'affaire de tous (enseignants, autres intervenants scolaire, parents, etc.) (MEESR, 2015). Il serait pertinent que ce genre de projet mette en lumière toutes les interventions pouvant être posées par les différents acteurs qui accompagnent ces élèves. Dans le cadre de ce projet, différents intervenants étaient absents à la présentation de celui-ci, mais ce genre de projet devrait être présenté à tous les intervenants de l'école afin d'envisager une vision commune de la compréhension des comportements et des interventions à privilégier. Le guide de référence pourrait aussi être accessible en format numérique pour tous les membres du personnel afin qu'ils puissent apporter des modifications au besoin. Cet aspect faisait également partie des commentaires des enseignants. Il serait aussi pertinent que d'autres formations ou capsules, en lien avec les élèves présentant des DC ou des troubles de comportement, soient présentées tout au long de l'année (formation sur la gestion de crise, sur l'attachement, etc.). En plus, il serait intéressant que les informations, transmises dans la capsule et le guide, intègrent autant les informations en lien avec les élèves présentant des DC, mais aussi les informations en lien avec les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, en plus, souvent que ces deux aspects peuvent être comorbides. Pour la conception de guide, un travail de collaboration entre les différents professionnels de l'école et les orthopédagogues pourrait être envisagée.

## **Conclusion**

### **Possibilités de généralisation à d'autres milieux ou clientèles**

Le projet d'action décrit dans ce rapport a été réalisé pour répondre à un besoin d'enseignants du primaire œuvrant auprès d'élèves présentant des DC en classe régulière. Ce projet pourrait très bien être généralisé dans les autres écoles primaires du CSSDPS. Ce projet pourrait également être transmis au personnel des services éducatifs qui accompagnent les différentes équipes de la CSSDPS et servir comme objet de formation ou d'accompagnement. Au niveau des clientèles, le projet d'action pourrait être utilisé en milieu secondaire, cependant le contenu de la capsule et du guide de référence devrait être modifié afin que les informations inscrites correspondent aux réels besoins du milieu secondaire.

### **Limites du projet réalisé**

Quelques limites en lien avec le projet d'action sont à considérer. En fait, comme le projet d'action a été présenté vers la fin de l'année scolaire, ce principe va à l'encontre de la prémisse des interventions probantes auprès des élèves présentant de DC, il s'agit de la prévention. Il est difficile, par ce fait même, de dire si le projet d'action a eu des retombées positives dans le milieu en plus qu'aucune observation n'a été effectuée pour évaluer cet aspect. Une autre limite du projet c'est que ce dernier s'adresse seulement aux enseignants, même si ce choix était volontaire. Pour les interventions universelles, l'enseignant est le maître d'œuvre de cette étape (Massé *et al.*, 2020), mais les différents acteurs impliqués dans l'accompagnement des élèves présentant de DC doivent faire partie intégrante de ce niveau d'intervention. En ce qui a trait aux réponses du questionnaire, il n'est pas possible de distinguer si les réponses inscrites correspondent aux enseignants titulaires ou aux enseignants spécialistes. Même si ce projet s'adresse parfaitement aux enseignants spécialistes, il aurait été intéressant d'obtenir les réponses provenant seulement des enseignants titulaires afin d'avoir un portrait plus clair des retombées du projet d'action. Le questionnaire ayant servi à l'analyse du milieu n'avait pas été transmis aux enseignants spécialistes. Il est possible de se poser la question suivante : est-ce que tous les objectifs ciblés auraient été atteints si seulement les enseignants titulaires avaient répondu au questionnaire relié à la présentation du projet.

### **Apport du projet au développement des connaissances et des pratiques professionnelles en psychoéducation**

Principalement rattaché à une démarche d'accompagnement, le projet d'action a permis de mettre en lumière le travail d'accompagnement qui doit être effectué par le psychoéducateur afin que les pratiques des enseignants, en lien avec les élèves présentant de DC, se rapprochent des interventions dites « probantes ». Plusieurs interventions ou plusieurs accompagnements effectués auprès de l'équipe-école ou des élèves peuvent découler de ce manque de connaissances chez le personnel enseignants. Quelques élèves peuvent se retrouver en accompagnement de niveau deux ou trois, alors que le tout ne serait peut-être pas nécessaire si les pratiques de niveau un chez les enseignants étaient efficaces. Il est primordial que les psychoéducateurs œuvrant dans les écoles s'attardent à cet aspect de formation et d'accompagnement auprès des enseignants afin d'améliorer la réussite des élèves présentant des difficultés de comportement.



## Références

- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5<sup>e</sup> éd.). Traduction française par M.-A. Crocq et J. D. Guelfi. Elsevier Masson.
- Barrett, P. et Turner, C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children : Preliminary results from a universal school-based trial. *British Journal of Clinical Psychology*, 40(4), 399. <https://doi.org/10.1348/014466501163887>
- Bégin, J. Y., Massé, L., Couture, C. et Blais, C. (2019). L'ABC d'une évaluation fonctionnelle du comportement. *La foucade*, 19(2), 15-18. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/333802481\\_L'ABC\\_d'une\\_evaluation\\_fonctionnelle\\_des\\_comportements](https://www.researchgate.net/publication/333802481_L'ABC_d'une_evaluation_fonctionnelle_des_comportements)
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Bigras, M., Paquette, D. et LaFrenière, P. (2001). Pluralité des troubles socio-affectifs et attachement chez les petits. *Enfance*, 53(4), 363-378. <https://doi.org/10.3917/enf.534.0363>
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (Ràï) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152. <https://doi.org/10.7202/1070386ar>
- Caron, C. et Rutter, M. (1991). Comorbidity in child psychopathology : concepts, issues and research strategies. *J Child Psychol Psychiatry*, 32(7), 1063-80. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00350.x>.
- Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries. (n.d.). *Services de l'Archipel, du Havre et de l'Îlot des petits*. [Signet].
- Clark, D. A. et Beck, A. T. (2010). Cognitive theory and therapy of anxiety and depression : Convergence with neurobiological findings. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(9), 418-424. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.06.007>
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Les élèves en difficultés de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Gouvernement du Québec. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0434-AV-eleves-difficulte-comportement-ecole-primaire.pdf>

- Cournoyer-G., M., Bergeron, L., Piché, G. et Berthiaume, C. (2013). Comorbidité entre les troubles anxieux et la dépression chez les enfants âgés de 6 à 11 ans. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 49-66. <https://doi.org/10.7202/1061723ar>
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49(11), 769-75. <https://doi.org/10.1177/070674370404901108>
- Dickerson, S. S. et Kemeny, M. E. (2004). Acute Stressors and Cortisol Responses : A Theoretical Integration and Synthesis of Laboratory Research. *Psychological Bulletin*, 130(3), 355-391. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.355>
- Dumais, F. (2020). *Le stress et l'anxiété des enfants à l'école*. Repéré à <https://rire.ctreq.qc.ca/stress-et-anxiete-des-enfants-ecole/>
- École aux Quatre-Vents. (2019). *École aux Quatre-Vents : Projet éducatif 2019-2022*. Repéré à : [https://quatrevents.csdps.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Sites\\_ecoles/Quatre-Vents/Projet\\_%C3%A9ducatif\\_plan-r%C3%A9ussite/Projet\\_educatif\\_Quatre-Vents\\_2019-22.pdf](https://quatrevents.csdps.qc.ca/fileadmin/user_upload/Sites_ecoles/Quatre-Vents/Projet_%C3%A9ducatif_plan-r%C3%A9ussite/Projet_educatif_Quatre-Vents_2019-22.pdf)
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA. Destiné au personnel enseignant*. Auteur. Repéré à [http://lafse.org/fileadmin/Grands\\_dossiers/EHDAA/Referentiel\\_EHDAA\\_avril\\_2018.pdf](http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf)
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Presse de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/283756195\\_Le\\_sentiment\\_d'efficacite\\_personnelle\\_des\\_enseignants\\_et\\_leurs\\_pratiques\\_de\\_gestion\\_de\\_la\\_classe\\_et\\_des\\_comportements\\_difficiles\\_des\\_eleves](https://www.researchgate.net/publication/283756195_Le_sentiment_d'efficacite_personnelle_des_enseignants_et_leurs_pratiques_de_gestion_de_la_classe_et_des_comportements_difficiles_des_eleves)
- Gouvernement du Québec (2022). *Banque de données des statistiques officielles sur le Québec*. Repéré à [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPERXKXRZX08-173123137236UM7y&p\\_lang=1&p\\_id\\_raprt=3606](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERXKXRZX08-173123137236UM7y&p_lang=1&p_id_raprt=3606)

- Institut national de santé publique du Québec. (2019). *Surveillance du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) au Québec*. Québec, QC : Bureau d'information et d'études en santé des populations. Repéré à [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2535\\_surveillance\\_deficit\\_attention\\_hyperactivite.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2535_surveillance_deficit_attention_hyperactivite.pdf)
- Lambert-Samson, V. et Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*, 5, 101-129. <https://doi.org/10.7202/1043356ar>
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M.-É. et Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67. <https://doi.org/10.7202/1017529ar>
- Masfety, V. K., Woodward, M. J., Keyes, K., Bitfoi, A., Carta, M. G., Koc, C., Lesinskiene, S., Mihova, Z., Otten, R. et Husky, M. (2021). Gender, the gender gap, and their interaction; analysis of relationships with children's mental health problems. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 56(6), 1049-1057. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01950-5>
- Massé, L., Bégin, J-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200. <https://doi.org/10.7202/1034491ar>
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.
- Massé, L., Verret, C., Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2018, août). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des troubles du comportement et conditions de mise en place. Rapport scientifique intégral*. Québec, QC : Fonds de recherche du Québec Société et Culture. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/327966461\\_Portrait\\_des\\_pratiques\\_educatives\\_utilisees\\_pour\\_les\\_eleves\\_presentant\\_des\\_troubles\\_du\\_comportement\\_et\\_conditions\\_de\\_mise\\_en\\_place](https://www.researchgate.net/publication/327966461_Portrait_des_pratiques_educatives_utilisees_pour_les_eleves_presentant_des_troubles_du_comportement_et_conditions_de_mise_en_place)
- Merikangas, K. R., Nakamura, E. F., Kessler, R. C. (2009). Epidemiology of mental disorders in children and adolescents. *Dialogues Clinical Neuroscience*, 11(1), 7-20. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2009.11.1/krmerikangas>

- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_comp/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/politi00F_2.pdf)
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2020-2021*. Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Indices-defavorisation-2020-2021.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisation-2020-2021.pdf)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2015). *Statistiques de l'éducation : Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14\\_00479\\_cadre\\_intervention\\_eleves\\_difficultes\\_comportement.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_comp/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_comp/PlanActionEHDAA.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/PlanActionEHDAA.pdf)
- Nye, E., Gardner, F., Hansford, L., Edwards, V., Hayes, R. et Ford, T. (2016). Classroom behaviour management strategies in response to problematic behaviours of primary school children with special educational needs: views of special educational needs coordinators. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(1), 43-60. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1120048>

- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2017). *Le psychoéducateur en milieu scolaire*. Auteur. Repéré à [https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/VF\\_2018\\_Cadre-de-referance-en-milieu-soclaire-VFinale-201802.pdf](https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/VF_2018_Cadre-de-referance-en-milieu-soclaire-VFinale-201802.pdf)
- Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M.-È. et Smolla, N. (2017). Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 19-42. <https://doi.org/10.7202/1040242ar>
- Potvin, P. et Lacroix, M.-E. (2009). *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Repéré à <https://rire.ctreq.qc.ca/de-lintegration-a-linclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-dadaptation-et-dapprentissage/>
- 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. Repéré à [https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/AGIR\\_sept2017.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/AGIR_sept2017.pdf)
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R. et Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Savolainen, H., Malinen, O.-P. et Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Veenman, B., Luman, M. et Oosterlaan, J. (2018). Efficacy of behavioral classroom programs in primary school. A meta-analysis focusing on randomized controlled trials. *PLOS One*, 13(10), 1-23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201779>
- Whitten, E., Esteves, K. J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse à l'intervention un modèle efficace de différenciation*. Traduction française par G. Cardinal. Chenelière éducation.
- Woodward, L. J. et Fergusson, D. M. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40(9), 1086-93. <https://doi.org/10.1097/00004583-200109000-00018>

**Appendice A.**  
Entretien semi-structuré avec la direction

## **Entretien semi-structuré avec la direction**

- Proposition du projet d'action à la direction.
- Questions en lien avec l'analyse des besoins :
  - Quels sont les principaux enjeux en lien avec l'intégration des élèves présentant des difficultés/troubles de comportements?
  - Quels sont les principaux défis des enseignants dans l'accompagnement de ces élèves?
  - Qu'est-ce qui peut expliquer ces différents défis?
- Demander l'accord de la direction pour effectuer l'analyse des besoins auprès des enseignants et la mise en place du projet d'action.



## **Appendice B.**

Entretien semi-structuré avec certains enseignants

### **Entretien semi-structuré avec les enseignants**

- Quel est votre vision de l'accompagnement des élèves présentant des difficultés/troubles de comportement?
- Quels sont les principaux défis rencontrés dans l'accompagnement de ces élèves?
- Qu'est-ce qui explique ces principaux défis?

Joany Robichaud, Stagiaire à la maîtrise en psychoéducation

**Appendice C.**  
Questionnaire pour l'élaboration d'un projet d'action dans le cadre de la maîtrise en  
psychoéducation

## **Questionnaire pour l'élaboration d'un projet d'action dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation**

Dans le cadre de ma maîtrise en psychoéducation, je dois mettre en place un projet d'action. Ce dernier portera sur les élèves présentant des difficultés de comportement. Afin que ce projet réponde le plus possible à vos besoins, j'aimerais avoir votre avis par rapport aux questions suivantes.

*Pour chacune des questions, veuillez encercler le chiffre correspondant à votre réponse.*

1. Selon vous, à la fin de votre formation comme enseignant, croyez-vous détenir suffisamment de connaissances sur les élèves présentant des difficultés de comportement et des interventions à privilégier (l'abordez-vous suffisamment lors de votre formation) ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalement en désaccord
------------------------------	---------------	-------------------------------------	-------------------	---------------------------------

2. Selon vous, à la fin de votre formation comme enseignant, croyez-vous être suffisamment outillé pour intervenir auprès de ces élèves ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalement en désaccord
------------------------------	---------------	-------------------------------------	-------------------	---------------------------------

3. Aimeriez-vous recevoir plus de formations afin d'en connaître davantage sur les élèves présentant des difficultés de comportement et des interventions à privilégier ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalement en désaccord
------------------------------	---------------	-------------------------------------	-------------------	---------------------------------

4. Aimeriez-vous être davantage outillé pour votre intervention auprès de ces élèves ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalement en désaccord
------------------------------	---------------	-------------------------------------	-------------------	---------------------------------

5. Vous sentez-vous à l'aise d'intervenir auprès de ces élèves ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalement en désaccord
------------------------------	---------------	-------------------------------------	-------------------	---------------------------------

6. Trouvez-vous qu'il est parfois difficile de distinguer chacune des difficultés comportementales selon les différentes manifestations de vos élèves ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalemt en désaccord
------------------------------	---------------	-------------------------------------	-------------------	-------------------------------

Merci de votre collaboration!

### **Appendice D.**

Nombre de réponses pour le « Questionnaire pour l'élaboration d'un projet d'action dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation »

## **Questionnaire pour l'élaboration d'un projet d'action dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation**

### **Réponses des enseignants**

1. Selon vous, à la fin de votre formation comme enseignant, croyez-vous détenir suffisamment de connaissances sur les élèves présentant des difficultés de comportement et des interventions à privilégier (l'abordez-vous suffisamment lors de votre formation) ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalement en désaccord
		3	6	7

2. Selon vous, à la fin de votre formation comme enseignant, croyez-vous être suffisamment outillé pour intervenir auprès de ces élèves ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalement en désaccord
		3	7	6

3. Aimerez-vous recevoir plus de formations afin d'en connaître davantage sur les élèves présentant des difficultés de comportement et des interventions à privilégier ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalement en désaccord
3	11	1	1	

4. Aimerez-vous être davantage outillé pour votre intervention auprès de ces élèves ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalement en désaccord
4	12			

5. Vous sentez-vous à l'aise d'intervenir auprès de ces élèves ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalement en désaccord
	13	3		

6. Trouvez-vous qu'il est parfois difficile de distinguer chacune des difficultés comportementales selon les différentes manifestations de vos élèves ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalemment en désaccord
4	10	1	1	

Merci de votre collaboration !



**Appendice E.**

Questionnaire sur la capsule : prémisse du guide de référence et outils d'interventions pour la gestion de classe

## **Questionnaire sur la capsule : prémisses pour le guide de référence pour la gestion de classe**

*Pour chacune des questions, veuillez encircler le chiffre correspondant à votre réponse.*

1. Par rapport aux différentes informations transmises, encerclez le nombre correspondant aux nouvelles informations apprises en lien avec les différentes difficultés comportementales ?

0	1	2	3	+ de 4
---	---	---	---	--------

2. Par rapport aux différentes informations transmises, encerclez le nombre correspondant aux nouvelles informations apprises en lien avec les différentes interventions à privilégier auprès des élèves présentant des difficultés comportementales ?

0	1	2	3	+ de 4
---	---	---	---	--------

3. Êtes-vous satisfait de cette capsule ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalemment en désaccord
------------------------------	---------------	-------------------------------------	-------------------	----------------------------------

4. Croyez-vous que le guide de référence pourrait vous être utile pour établir des interventions universelles à mettre en place ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalemment en désaccord
------------------------------	---------------	-------------------------------------	-------------------	----------------------------------

5. En vous référant au guide, vous sentez-vous plus outillés pour l'accompagnement des élèves présentant des difficultés comportementales ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalemment en désaccord
------------------------------	---------------	-------------------------------------	-------------------	----------------------------------

Commentaires/Suggestion : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Appendice F.**

Nombre de réponses pour le « Questionnaire sur la capsule : prémisse du guide de référence et outils d'interventions pour la gestion de classe »

## **Questionnaire sur la capsule : prémisses pour le guide de référence pour la gestion de classe**

### **Réponses des enseignants**

*Pour chacune des questions, veuillez encrer le chiffre correspondant à votre réponse.*

1. Par rapport aux différentes informations transmises, encrer le nombre correspondant aux nouvelles informations apprises en lien avec les différentes difficultés comportementales ?

0	1	2	3	+ de 4
	1	12	6	9

2. Par rapport aux différentes informations transmises, encrer le nombre correspondant aux nouvelles informations apprises en lien avec les différentes interventions à privilégier auprès des élèves présentant des difficultés comportementales ?

0	1	2	3	+ de 4
		9	5	14

3. Êtes-vous satisfait de cette capsule ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalelement en désaccord
20	8			

4. Croyez-vous que le guide de référence pourrait vous être utile pour établir des interventions universelles à mettre en place ?

1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalelement en désaccord
15	13			

5. En vous référant au guide, vous sentez-vous plus outillés pour l'accompagnement des élèves présentant des difficultés comportementales ?

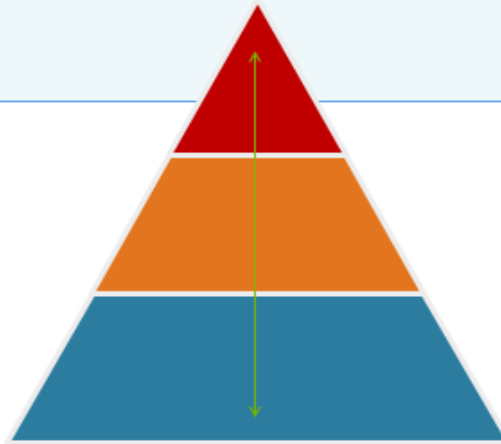
1 Extrêmement d'accord	2 D'accord	3 Ni d'accord ni en désaccord	4 En désaccord	5 Totalelement en désaccord
18	10			

### **Appendice G.**

Capsule donnée aux enseignants : Capsule prémisses pour le Guide de référence et outils d'intervention pour la gestion de classe

## Difficultés comportementales Interventions préventives et éducatives

Capsule, prémisses pour le Guide de référence pour  
la gestion de classe



## Technique d'impact de l'élastique



Adaptation de cette technique d'impact de Danie Beaulieu  
<https://www.youtube.com/watch?v=D9SPiV7bhU> pour le but de la capsule.

L'image est tirée du site Google images.

## Difficultés vs Trouble

### Difficultés de comportement

- Manifestations réactionnelles
- Généralement temporaires, dans un contexte particulier
- Se manifeste avec une intensité variable selon le lieu, le moment ou l'intervenant
- Trouvent leur origine dans les caractéristiques personnelles de l'élève, dans son environnement scolaire ou survenir à la suite d'évènements de vie

## Difficultés vs Trouble

### Trouble de comportement

- Déficit important de la capacité d'adaptation
- Se manifestent par de sérieuses difficultés d'interactions avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial
- Trouvent leur origine dans une trajectoire développementale d'inadaptation de l'élève ou dans son environnement
- La fréquence, la durée, l'intensité, la constance et la complexité des comportements observés nuisent au développement de l'élève et à celui des autres élèves.

## Troubles graves du comportement

- Trois conditions sont essentielles :
  - Une évaluation diagnostique doit avoir été réalisée par un personnel qualifié pour préciser la nature de la déficience ou du trouble ;
  - Des incapacités et des limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire ;
  - Et des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble.
- Code 14
- Élèves dont la majeure comportementale de la vie est dominée par la présence de comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par : leur intensité très élevée, leur fréquence très élevée, leur constance (dans différents contextes) et leur persistance (depuis plusieurs années) malgré les mesures d'aide soutenues offertes à l'élève.



### Types de comportements

#### Comportements extériorisés (sur-réactifs)

- Hyperactivité
- Inattention
- Impulsivité
- Opposition/Provocation

#### Comportements intériorisés (sous-réactifs)

- Anxiété
- Dépression

### Comorbidité des comportements extériorisés et intériorisés

Les images sont tirées du site Google images.



## Types de comportements

- Trajectoire développementale plus sévère :
  - Lorsqu'ils se manifestent précocement avec une intensité importante tôt dans l'enfance
  - Présence de comorbidité
- Risque accrus :
  - Échecs scolaires
  - Décrochage scolaire
  - Problèmes liés au travail
  - Problèmes liés à la toxicomanie
  - Problèmes liés à des comportements antisociaux

## Les fonctions du comportement

### Fonctions principales

- Obtenir quelque chose de positif
- Échapper à quelque chose de désagréable

## Les fonctions du comportement

### Fonctions secondaires

**Réponse à un besoin physique** (manger, dormir, besoin d'espace, etc.):

pour satisfaire ou parce qu'un de ces besoins n'est pas satisfait

**Stimulation interne:** pour obtenir un renforcement positif sensoriel

**Protection/évitement:** se protéger, sentiment de vulnérabilité

**Pouvoir/contrôle:** pour avoir du pouvoir sur une situation ou la contrôler

**Attention sociale/communication:** pour attirer l'attention

**Acceptation/affiliation:** pour être accepté par les pairs

**Expression de soi:** pour exprimer ses sentiments

**Gratification:** pour se sentir bien, avoir du plaisir

**Justice/revanche:** pour exprimer une injustice (réel ou imaginaire)

## Les fonctions du comportement

Un même  
comportement peut  
servir différentes  
fonctions.

Un comportement peut  
servir différentes  
fonctions selon les  
élèves.

Plusieurs comportements  
différents peuvent servir la  
même fonction.

## Technique d'impact des blocs L go



Adaptation de cette technique d'impact de Danie Beaulieu <https://www.youtube.com/watch?v=gfM7NDdfs> pour le but de la capsule

L'image est tirée du site Google images.


## Opposition/Provocation



L'image est tirée du site Google images.

## Trouble oppositionnel avec provocation TOP

Présence marquée et persistante:

- Colères/irritabilités
  - Désobéissance
  - Provocation
  - Vindictifs
- 
- Les comportements excèdent ce qui est normal pour l'âge, le genre et la culture de la personne.
  - La prévalence des symptômes dans plusieurs cadres autres que le milieu familial est un indicateur de la sévérité du trouble.
  - Les comportements perturbateurs sont moins graves que ceux du trouble des conduites.
  - Chez environ 1 à 11% de la population et légèrement plus fréquent chez les garçons

L'image est tirée du site Google images.

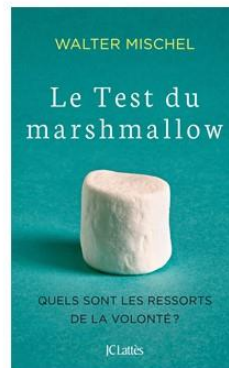
## Troubles des conduites

- Ensemble de conduites répétitives et persistantes qui peuvent être qualifiées de délinquantes :
  - Agression (de nature proactive) envers des personnes ou des animaux
  - Destruction de biens matériels
  - Comportements mensongers ou le vol
  - Violations graves de règles établies
- Chez environ 2 et 10% de la population et plus présent chez les garçons

## Opposition/Provocation

### Le test du marshmallow

<https://www.youtube.com/watch?v=QEQLSJ0zcpQ>



L'image est tirée du site Google images.

## Opposition/Provocation



- Test réalisé avec environ 500 enfants âgés de 4-5 ans (pendant 10-15 minutes) = 30% attendent la deuxième guimauve
- Apprendre à différer son plaisir et savoir maîtriser ses émotions.
- Le contrôle de soi est intimement lié:
  - à un meilleur fonctionnement cognitif et social
  - à une plus grande confiance en soi
  - est souvent révélateurs de succès futurs

L'image est tirée du site Google images.

## Opposition/Provocation



### L'autocontrôle:

- Filtre (avant 5 ans = réactions démesurées qui peut paraître comme de l'opposition)
- Se développe de manière accélérée entre 6 et 9 ans
- Permet d'ajuster nos réactions et notre comportement en fonction de ce qui est socialement acceptable
- Permet d'accepter les délais de gratification, remettre à plus tard ce qui nous fait plaisir

L'image est tirée du site Google images.

## L'ANXIÉTÉ

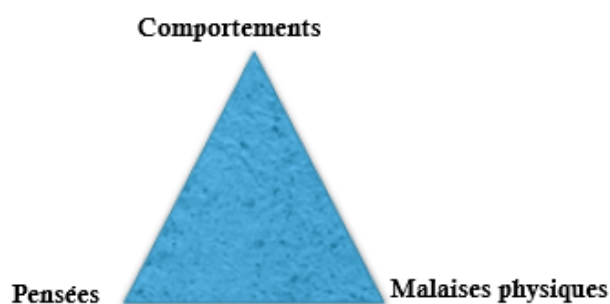


L'image est tirée du site Google images.



## Anxiété

- Chez environ 5 et 17% des enfants et des adolescents
- Difficulté la plus présente chez les enfants
- Anticipation d'une menace future.
- Émotion qui provoque principalement des réactions sur les plans :
  - Psychologique
  - Cognitif
  - Émotif
  - Comportemental



## Anxiété

- Trouble anxieux : Lorsque chez l'élève la peur ou l'anxiété deviennent excessives et persistantes au-delà des périodes développementales appropriées et génèrent une détresse cliniquement significative.
- Principaux troubles :
  - Anxiété de séparation
  - Phobies spécifiques
  - Trouble d'anxiété généralisé
- Anxiété de performance (ne fait pas partie des troubles) :
  - L'élève craint principalement de se faire juger ou de mal performer

# Dépression

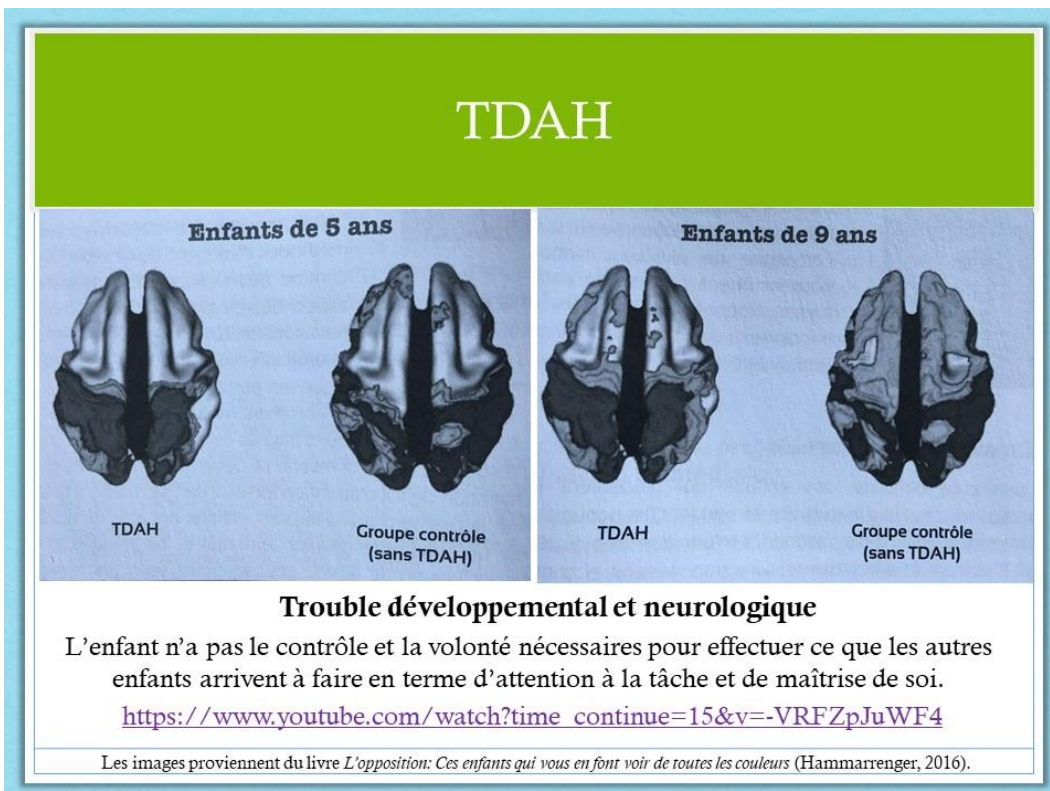


## Dépression

- Symptômes qui perturbent significativement les capacités de fonctionnement
- Principaux symptômes (au moins 5 symptômes avec une certaine intensité et présents depuis au moins 2 semaines) :
  - Humeur triste
  - Pleurs fréquents
  - Irritabilité
  - Perte d'intérêt dans les activités habituelles ou en classe
  - Dévalorisation de soi
  - Problèmes de sommeil (fatigue)
  - Difficulté à se concentrer et à prendre des décisions alors que ce n'était pas le cas avant
  - Perte d'appétit ou gros appétit
  - Expression de sentiment de culpabilité (être sans valeur)
  - Pessimisme
  - Démontre de l'agitation motrice ou bouge plus rapidement
  - Expression d'idées suicidaire

Chez environ 2 à 3% des enfants





## TDAH

### Trois types de TDAH :

- Inattention prédominante (plus présent chez les filles)
- Hyperactivité/impulsivité prédominante
- Mixte (présence de deux des symptômes précédents)

\*Chez environ 5% des enfants

## TDAH

- Inattention prédominante:
  - La difficulté à maintenir son attention ou son effort au travail
  - La difficulté à sélectionner les éléments d'information les plus importants
  - Les difficultés sur le plan de la mémoire de travail
  - La difficulté à se mettre au travail ou en action
  - La difficulté à suivre les règles et les consignes
  - La difficulté à s'organiser
  - Des oublis fréquents, la perte ou la détérioration des biens personnels ou du matériel de travail
  - La difficulté à s'adapter en cours d'action et la tendance à la « surpersévérance »
  - Une perception erronée du temps et de l'espace

## TDAH

- **Hyperactivité:**
  - Principalement caractérisée par une activité motrice excessive dans des situations où cela est inapproprié, ou par excès de « bougeotte », de tapotements des doigts ou de bavardage.
  
- **Impulsivité:**
  - Des difficultés d'autocontrôle
  - Une faible inhibition comportementale
  - Une faible tolérance au délai de gratification
  - Une prise de décision rapide

## Les facteurs de risque et de protection

**Pourquoi certains développent-ils de graves problèmes de comportement alors que d'autres passent au travers sans subir d'impact?**

## Les facteurs de risque et de protection

### SCOLAIRE

+	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>Relation positive avec l'enseignant</li> <li>Haut niveau de participation des élèves</li> <li>Engagement des parents</li> <li>Groupe de pairs prosociaux</li> <li>Occasion de réussite et reconnaissance des efforts</li> <li>Sentiment d'appartenance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faible attachement envers l'école</li> <li>Interventions comportementales inadaptées aux besoins de l'élève</li> <li>Méconnaissance des problématiques</li> <li>Présence de pressions à la performance et à la compétition</li> <li>Faible rendement scolaire</li> </ul>

### FAMILIAL

+	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>Famille stable</li> <li>Harmonie familiale et communication saine</li> <li>Parents soutenant et chaleureux</li> <li>Bon réseau de soutien social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faible encadrement parental</li> <li>Discipline inconsistante ou coercitive</li> <li>Faible présence d'attention et de chaleur parentale</li> <li>Négligence</li> <li>Problème de santé mentale</li> </ul>

## Les facteurs de risque et de protection

### INDIVIDUEL

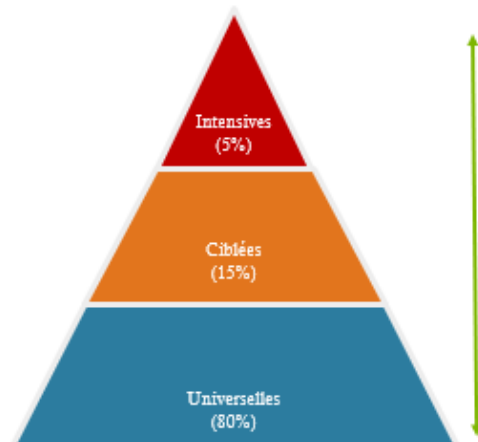
+	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacité d'adaptation</li> <li>Capacité de contrôle interne</li> <li>Habilités cognitives et langagières élevées</li> <li>Répertoire varié d'habiletés sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tempérament difficile</li> <li>Faible potentiel intellectuel</li> <li>Pauvres habiletés sociales</li> <li>Faible estime de soi</li> <li>Hyperactivité, impulsivité et comportements perturbateurs</li> <li>Présence d'autres troubles</li> </ul>

### SOCIAL ET ENVIRONNEMENT

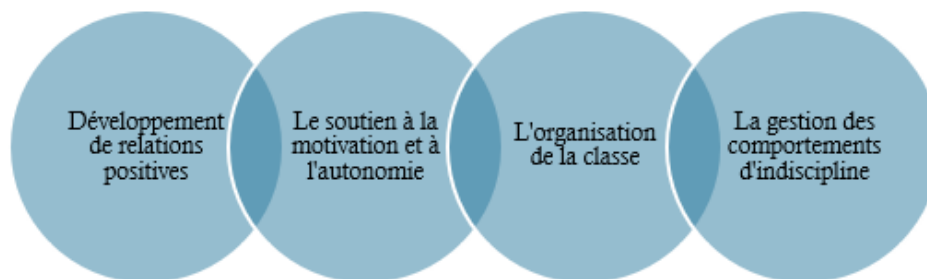
+	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>Attachement à la communauté</li> <li>Accès à des services de soutien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Milieu économique faible</li> <li>Manque de services de soutien</li> </ul>

## Présentation du guide

### Le modèle d'intervention à trois niveaux



### Les interventions universelles : préventives et éducatives



## Le développement de relations positives

La relation enseignant-élève  
L'attitude de l'enseignant

Adopter un style de gestion de classe de type **démocratique et coopératif**.

## Le soutien à la motivation et à l'autonomie

- L'adoption d'un climat de classe démocratique favorise la motivation et l'autonomie des élèves.
- Favoriser la coopération et l'engagement des élèves
- La perception de contrôle de l'élève joue un grand rôle dans la motivation
- L'objet d'apprentissage doit être perçu par l'élève comme ayant du sens pour lui et ni trop facile, ni trop difficile.
- S'assurer de différencier les contenus (l'objet de la tâche), les structures (la façon d'organiser la tâche), les processus (la manière de réaliser la tâche) et les productions (les résultats de la tâche).

## L'organisation de la classe

- L'aménagement physique
- La gestion du temps et des transitions
- La gestion du matériel

## La gestion des comportements d'indiscipline

### **Les interventions préventives:**

- 1) les relations positives et la reconnaissance des efforts
- 2) les attentes claires, les règles, les procédures et les consignes
- 3) l'enseignement explicite des comportements
- 4) l'aide opportune
- 5) la proximité et la guidance physique ou verbale
- 6) la limitation de l'environnement physique et des autres ressources
- 7) la précorrection
- 8) les techniques physiques
- 9) les techniques centrées sur les pensées



## La gestion des comportements d'indiscipline

### Les interventions réactives:

- 1) le renforcement des comportements attendus
- 2) l'appel direct
- 3) l'ignorance intentionnelle
- 4) l'application de conséquences logiques et naturelles
- 5) les systèmes de renforcement (système d'émulation)
- 6) le retrait (doit être utilisé de façon à ne pas nuire aux autres sphères développementales de l'élève)

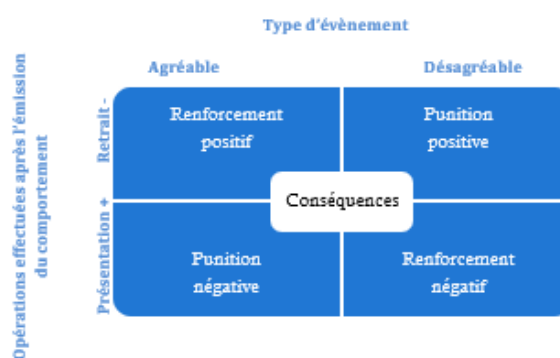
## L'évaluation du comportement

- Cette procédure permet :
  - d'identifier et de comprendre les fonctions des comportements
  - d'estimer l'ampleur des problèmes observés
  - d'identifier les facteurs qui contribuent à l'émergence et au maintien des comportements
  - de formuler des hypothèses explicatives du comportement et de ses fonctions
  - de déterminer quelles variables peuvent être modifiées pour améliorer la situation
  - de planifier des interventions à mettre en place pour modifier la situation



## L'évaluation du comportement

### A (antécédents) - B (comportement) – C(conséquences)



## Références

- American Psychiatric Association. (2015). DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (5e éd.). Traduction française par M.-A. Crocq et J. D. Guelfi. Elsevier Masson.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Presse de l'Université du Québec.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR). (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14\\_00479\\_cadre\\_intervention\\_eleves\\_difficultes\\_comportement.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf)
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2017). *Le psychoéducateur en milieu scolaire*. Auteur. Repéré à [https://ordrepseps.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/VF\\_2018\\_Cadre-de-referance-en-milieu-scolaire-VFinale-201802.pdf](https://ordrepseps.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/VF_2018_Cadre-de-referance-en-milieu-scolaire-VFinale-201802.pdf)
- Patvin, 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. Repéré à [https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/AGIR\\_sept2017.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/AGIR_sept2017.pdf)
- Savard, K. (n.d.). Les problèmes de comportements chez les jeunes: Comprendre, prévenir et intervenir [Présentation Power Point].



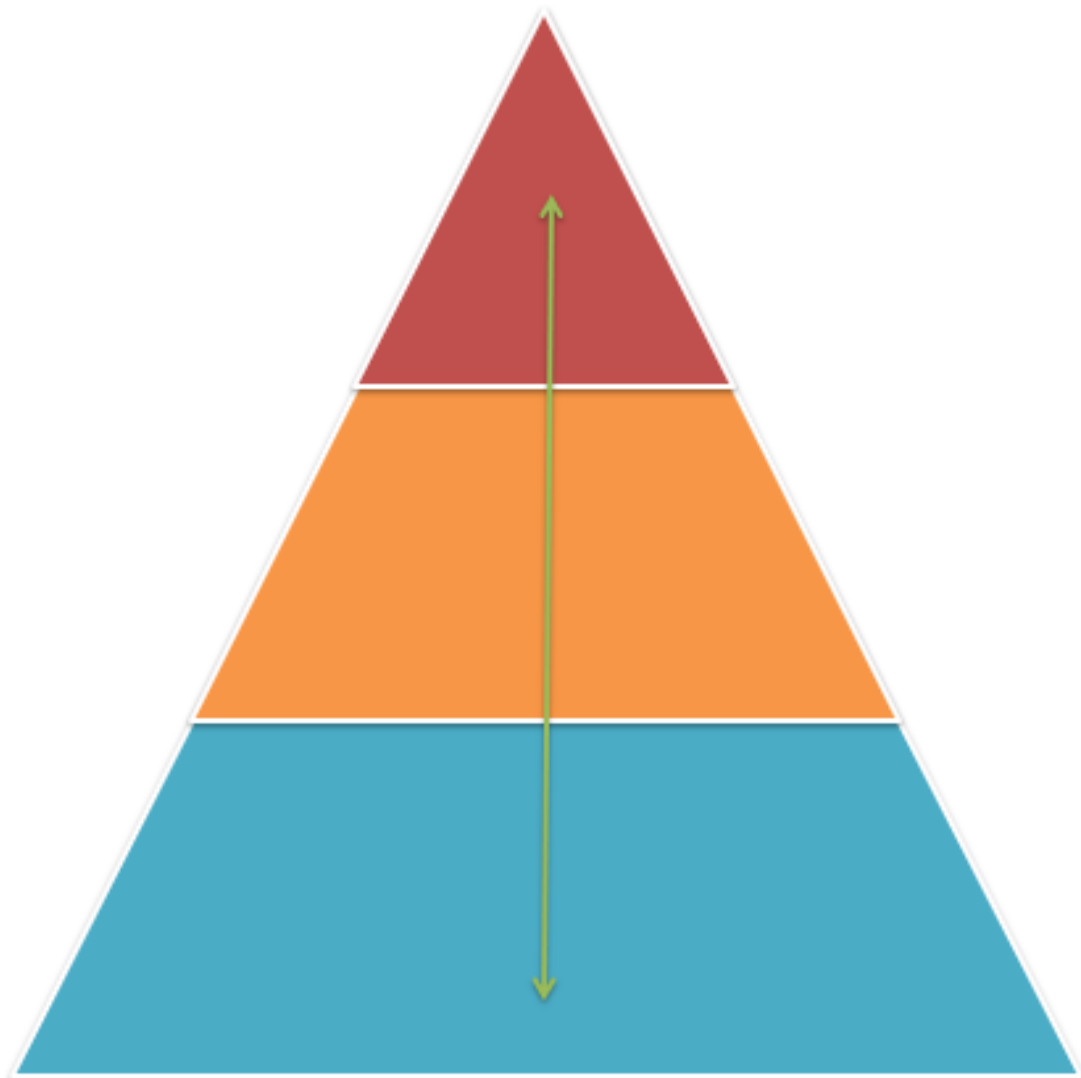
L'image est tirée du site Google images.

## **Appendice H.**

Différenciation comportementale : Guide de référence pour la gestion de classe

# Difficultés comportementales Interventions préventives et éducatives

Guide de référence pour la gestion de classe



Joany Robichaud, Stagiaire à la maîtrise en psychoéducation  
2018

## Projet d'action

Dans le cadre de mon stage de maîtrise en psychoéducation, un projet d'action a été réalisé afin de répondre à un besoin présent dans le milieu. Une distribution de questionnaires et des questionnements auprès des enseignants ont permis de cibler ce besoin. Les résultats répertoriés démontrent le désir des enseignants d'être davantage informés et outillés pour leurs interventions auprès des élèves présentant des difficultés de comportement. Deux actions sont principalement mises en place avec ce projet d'action, soit l'offre d'une capsule servant de prémisses au guide et la conception de ce guide. Le modèle d'intervention à trois niveaux caractérise principalement ce guide. Il s'agit d'une pratique probante pour la gestion des comportements.

Le guide est principalement composé des informations et des outils suivants :

- Définition et distinction de différents concepts liés aux élèves présentant des difficultés de comportements
- Définition et prévalence de certains troubles
- Description des meilleures pratiques en lien avec cette clientèle
- Pistes d'intervention sous forme de listes
- Outils utiles pour l'observation des comportements et recueil d'informations

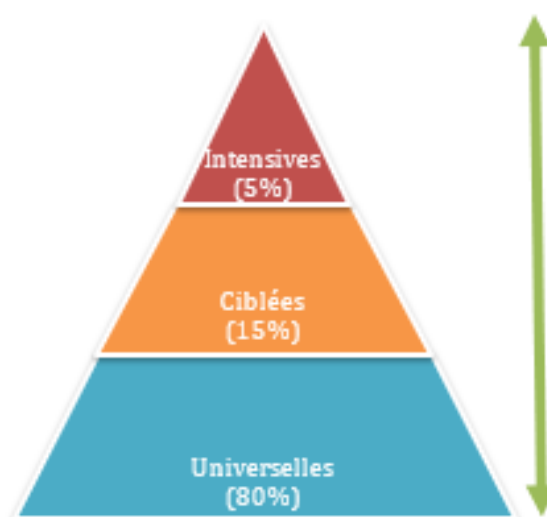


## Table des matières

<b>Projet d'action</b> .....	<b>2</b>
<b>Modèle d'intervention à trois niveaux</b> .....	<b>4</b>
<b>Définition de certains concepts</b> .....	<b>5</b>
Élèves à risque : .....	5
Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : .....	6
Difficultés de comportement : .....	6
Troubles de comportement : .....	6
Troubles graves du comportement : .....	6
Les comportements extériorisés : .....	7
Les comportements intériorisés : .....	7
Comorbidité des comportements extériorisés et intériorisés : .....	8
Retentissement des comportements extériorisés et/ou intériorisés : .....	8
Les facteurs de risque et de protection .....	8
<b>Définitions de certains troubles</b> .....	<b>10</b>
Trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) : .....	10
Trouble oppositionnel avec provocation (TOP) : .....	10
Trouble des conduites : .....	11
Anxiété : .....	11
Dépression : .....	11
<b>Les interventions universelles : préventives et éducatives</b> .....	<b>12</b>
Le développement de relations positives.....	13
Le soutien à la motivation et à l'autonomie .....	14
L'organisation de la classe .....	14
La gestion des comportements d'indiscipline .....	14
<b>L'évaluation fonctionnelle du comportement</b> .....	<b>18</b>
Démarche d'analyse du comportement .....	19
Les fonctions des comportements.....	19
Mesurer le niveau de base du comportement cible .....	19
Modèle classique A-B-C.....	20
<b>Références</b> .....	<b>21</b>
<b>Outils et aide-mémoires</b> .....	<b>22</b>

## Modèle d'intervention à trois niveaux<sup>1</sup>

- Courant actuel en matière de soutien aux élèves en difficulté
- Favorise la prévention et une intervention rapide
- S'adapte aux besoins des élèves
- Système d'intervention gradué
- Les interventions de chaque niveau s'ajoutent au(x) niveau(x) qui le précède.
- Une situation peut nécessiter des interventions d'un niveau en particulier pendant un temps et ensuite nécessiter seulement des interventions du niveau précédent.



### **Interventions universelles**

- L'ensemble des interventions préventives et éducatives, déployées pour tous les élèves de la classe.
- Suffisantes pour 80% des élèves
- But : établir et maintenir un climat favorable aux apprentissages et au développement des élèves.
- Observation des comportements qui peut être réalisée (pour orienter les interventions)

<sup>1</sup> Informations issues des sources suivantes : Gaudreau (2017), MERSR (2015) et Ordre des psychoéducatrices et des psychoéducateurs du Québec (2017).

### Interventions ciblées

- Groupe d'élèves ciblés comme présentant des difficultés ou à risque (gestion des émotions, gestion de l'anxiété, etc.).
- Interventions qui s'adressent à  $\pm$  15% des élèves pour qui les comportements persistent malgré les interventions du niveau 1.
- Plan d'action ou d'intervention peut être mis en place.
- Évaluation fonctionnelle du comportement (effectué par le professionnel (ex. psychoéducateur), mais en collaboration avec l'enseignant et l'équipe-école).
- Autres intervenants scolaire impliqués.

### Interventions intensives/spécialisées

- S'adresse aux élèves qui présentent des difficultés (ou trouble) persistantes malgré l'application des mesures des deux autres niveaux, soit environ 5% des élèves.
- Interventions individualisées intensives en fonction des besoins de l'élève.
- Plan d'intervention mis en place.
- Collaboration avec les ressources externes.
- Collaboration avec les services éducatifs.
- Évaluation fonctionnelle complète du comportement (avec utilisation d'évaluations normatives).

## Définition de certains concepts<sup>2</sup>



### Élèves à risque :

- Notion introduite par le ministère avec l'abolition de la déclaration des élèves en difficulté.
- Ils ne sont pas introduits dans l'appellation EHDAA.
- Présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leurs apprentissages ou leurs comportements et peuvent ainsi être à risque

<sup>2</sup> Informations issues des sources suivantes : APA (2015), Cournoyer-G, Bergeron, Piché et Berthiaume (2013), Massé, Desbiens et Lanaris (2014), MEESR (2015), MELS (2007), Toupin, Pauzé et Verlaan (2004).



particulièrement au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation si aucune intervention rapide n'est effectuée.

#### Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) :

- La notion de difficulté d'adaptation inclut les :
  - Difficultés de comportement
  - Troubles de comportement
  - Troubles graves du comportement
- Le ministère consent une allocation de bas plus élevée pour les élèves reconnus handicapés ou comme ayant des troubles graves du comportement.

#### Difficultés de comportement :

- Manifestations réactionnelles ;
- Généralement temporaires, dans un contexte particulier ;
- Susceptible de se manifester avec une intensité variable selon le lieu, le moment ou l'intervenant ;
- Peuvent trouver leur origine dans les caractéristiques personnelles de l'élève, dans son environnement scolaire ou survenir à la suite d'événements de vie, extérieurs au milieu scolaire.

#### Troubles de comportement :

- Anciennement code 12
- Déficit important de la capacité d'adaptation.
- Se manifestent par de sérieuses difficultés d'interactions avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.
- Ils peuvent trouver leur origine dans une trajectoire développementale d'inadaptation de l'élève ou dans son environnement.
- La fréquence, la durée, l'intensité, la constance et la complexité des comportements observés nuisent au développement de l'élève et à celui des autres élèves.

#### Troubles graves du comportement :

- Trois conditions sont essentielles :
  - Une évaluation diagnostique doit avoir été réalisée par un personnel qualifié pour préciser la nature de la déficience ou du trouble ;

- Des incapacités et des limitations doivent découler de la déficience ou du trouble se manifestant sur le plan scolaire ;
- Et des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire les inconvénients dus à la déficience ou au trouble.
- Code 14
- Élèves dont la majeure comportementale de la vie est dominée par la présence de comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par : leur intensité très élevée, leur fréquence très élevée, leur constance (dans différents contextes) et leur persistance (depuis plusieurs années) malgré les mesures d'aide soutenues offertes à l'élève.

#### Les comportements extériorisés :

- Aussi appelés sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement.
- Principaux types de comportements extériorisés :
  - Hyperactivité
  - Impulsivité
  - Inattention
  - Opposition/provocation
- Les principaux troubles associés :
  - Trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH)
  - Trouble oppositionnel avec provocation (TOP)
  - Trouble des conduites

#### Les comportements intériorisés :

- Aussi appelés sous-réactifs au regard des stimuli de l'environnement.
- Principaux types de comportements intériorisés :
  - Anxiété
  - Dépression
  - Idées suicidaires
  - Retrait social
- Principaux troubles associés :
  - Anxiété
  - Dépression
- Plus présents chez les filles

### Comorbidité des comportements extériorisés et intériorisés :

- Extrêmement fréquente
- Présence d'au moins deux troubles
- Forte concomitance entre les troubles extériorisés
- Forte concomitance entre les troubles intériorisés
- Concomitance entre les troubles extériorisés et intériorisés (ex. : un élève peut présenter des comportements de types extériorisés, alors qu'il présente un trouble intériorisé)

### Retentissement des comportements extériorisés et/ou intériorisés :

- Trajectoire développementale plus sévère :
  - Lorsqu'ils se manifestent précocement avec une intensité importante tôt dans l'enfance
  - Présence de comorbidité
- Risque accrus :
  - Échecs scolaires
  - Décrochage scolaire
  - Problèmes liés au travail
  - Problèmes liés à la toxicomanie
  - Problèmes liés à des comportements antisociaux

### Les facteurs de risque et de protection

- Les problèmes de comportements sont influencés par différents facteurs qui sont groupés en deux catégories :
  - Facteurs de risque : susceptibles d'influencer négativement un comportement
  - Facteurs de protection : peuvent contrer les effets négatifs des facteurs de risque.
- Ces facteurs sont divisés selon quatre domaines :
  - Individuel
  - Familial
  - Scolaire
  - Social et environnemental
- Les tableaux<sup>3</sup> suivants présentent quelques facteurs de risque et de protection selon les différents domaines cités ci-haut.

<sup>3</sup> Ces facteurs proviennent du document suivant : *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportements* (MEESR, 2015).

SCOLAIRE	
+	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation positive avec l'enseignant</li> <li>• Haut niveau de participation des élèves</li> <li>• Engagement des parents</li> <li>• Groupe de pairs prosociaux</li> <li>• Occasion de réussite et reconnaissance des efforts</li> <li>• Sentiment d'appartenance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faible attachement envers l'école</li> <li>• Interventions comportementales inadaptées aux besoins de l'élève</li> <li>• Méconnaissance des problématiques</li> <li>• Présence de pressions à la performance et à la compétition</li> <li>• Faible rendement scolaire</li> </ul>

INDIVIDUEL	
+	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacité d'adaptation</li> <li>• Capacité de contrôle interne</li> <li>• Habiletés cognitives et langagières élevées</li> <li>• Répertoire varié d'habiletés sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempérament difficile</li> <li>• Faible potentiel intellectuel</li> <li>• Pauvres habiletés sociales</li> <li>• Faible estime de soi</li> <li>• Hyperactivité, impulsivité et comportements perturbateurs</li> <li>• Présence d'autres troubles</li> </ul>

FAMILIAL	
+	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Famille stable</li> <li>• Harmonie familiale et communication saine</li> <li>• Parents soutenant et chaleureux</li> <li>• Bon réseau de soutien social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faible encadrement parental</li> <li>• Discipline inconsistante ou coercitive</li> <li>• Faible présence d'attention et de chaleur parentale</li> <li>• Négligence</li> <li>• Problème de santé mentale</li> </ul>

SOCIAL ET ENVIRONNEMENT	
+	-
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Attachement à la communauté</li> <li>• Accès à des services de soutien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Milieu économique faible</li> <li>• Manque de services de soutien</li> </ul>

## Définitions de certains troubles



### Trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) :

- Chez environ 5% des enfants
- Trois types de TDAH :
  - Inattention prédominante (plus présent chez les filles)
  - Hyperactivité/impulsivité prédominante
  - Mixte (présence de deux des symptômes précédents)
- **Inattention :**
  - La difficulté à maintenir son attention ou son effort au travail
  - La difficulté à sélectionner les éléments d'information les plus importants
  - Les difficultés sur le plan de la mémoire de travail
  - La difficulté à se mettre au travail ou en action
  - La difficulté à suivre les règles et les consignes
  - La difficulté à s'organiser
  - Des oublis fréquents, la perte ou la détérioration des biens personnels ou du matériel de travail
  - La difficulté à s'adapter en cours d'action et la tendance à la « surpersévérance »
  - Une perception erronée du temps et de l'espace
- **Hyperactivité :**
  - Principalement caractérisée par une activité motrice excessive dans des situations où cela est inapproprié, ou par excès de « bougeotte », de tapotements des doigts ou de bavardage.
- **Impulsivité :**
  - Des difficultés d'autocontrôle
  - Une faible inhibition comportementale
  - Une faible tolérance au délai de gratification
  - Une prise de décision rapide

### Trouble oppositionnel avec provocation (TOP) :

- Chez environ 1 à 11% de la population et légèrement plus fréquent chez les garçons
- Présence marquée et persistante de comportements :
  - Colères/irritabilités
  - De désobéissance
  - De provocation
  - Vindictifs

- Les comportements excèdent ce qui est normal pour l'âge, le genre et la culture de la personne.
- La prévalence des symptômes dans plusieurs cadres autres que le milieu familial est un indicateur de la sévérité du trouble.
- Les comportements perturbateurs sont moins graves que ceux du trouble des conduites.

#### Trouble des conduites :

- Chez environ 2 et 10% de la population et plus présent chez les garçons
- Ensemble de conduites répétitives et persistantes qui peuvent être qualifiées de délinquantes :
  - Agression (de nature proactive) envers des personnes ou des animaux
  - Destruction de biens matériels
  - Comportements mensongers ou le vol
  - Violations graves de règles établies

#### Anxiété :

- Chez environ 5 et 17% des enfants et des adolescents
- Difficulté la plus présente chez les enfants
- Anticipation d'une menace future.
- Émotion qui provoque principalement des réactions sur les plans :
  - Psychologique
  - Cognitif
  - Émotif
  - Comportemental
- Trouble anxieux : Lorsque chez l'élève la peur ou l'anxiété deviennent excessives et persistantes au-delà des périodes développementales appropriées et génèrent une détresse cliniquement significative.
- Principaux troubles :
  - Anxiété de séparation
  - Phobies spécifiques
  - Trouble d'anxiété généralisé
- Anxiété de performance (ne fait pas partie des troubles) :
  - L'élève craint principalement de se faire juger ou de mal performer

#### Dépression :

- Chez environ 2 à 3% des enfants

- Symptômes qui perturbent significativement les capacités de fonctionnement
- Principaux symptômes (au moins 5 symptômes avec une certaine intensité et présents depuis au moins 2 semaines) :
  - Humeur triste
  - Pleurs fréquents
  - Irritabilité
  - Perte d'intérêt dans les activités habituelles ou en classe
  - Dévalorisation de soi
  - Problèmes de sommeil (fatigue)
  - Difficulté à se concentrer et à prendre des décisions alors que ce n'était pas le cas avant
  - Perte d'appétit ou gros appétit
  - Expression de sentiment de culpabilité (être sans valeur)
  - Pessimisme
  - Démontre de l'agitation motrice ou bouge plus rapidement
  - Expression d'idées suicidaire

## Les interventions universelles : préventives et éducatives<sup>4</sup>



- Miser sur la mise en place rapide et quotidien de gestes à caractère préventif.
- L'environnement de classe et les comportements des enseignants sont déterminants pour la réussite des élèves.
- Permet de prévenir ou de réduire l'apparition des difficultés comportementales ou de favoriser la modification de comportements
- Permet d'agir sur les situations au lieu d'y réagir.

Voici les quatre grands types d'interventions préventives :

*\*Une liste d'interventions à privilégier est disponible dans la section Outils.*



<sup>4</sup> Informations issues des sources suivantes : Gaudreau (2017), Massé et al. (2014); MEESR (2015); Patvin et al. (2017).

## Le développement de relations positives



La **relation enseignant-élève** peut :

- jouer un rôle crucial dans l'apparition ou non de problèmes de comportement.
- lorsque positive, agit comme facteur de protection, particulièrement au début la scolarisation de l'élève
- lorsque positive, compense la présence de facteurs de risque dans l'environnement de l'élève.

L'**attitude de l'enseignant** peut :

- être un élément clé dans la gestion de classe
- influencer la qualité de la relation, mais va aussi jouer un rôle décisif dans l'établissement d'un environnement de classe positif

Adopter un **style de gestion de classe** de type **démocratique et coopératif**.

Les types d'autorité :

- **Autocratique/autoritaire** :
  - établissement d'un climat de dépendance qui nuit au développement des élèves
  - peut entraîner l'augmentation de comportements, particulièrement en lien avec les élèves opposants
  - utilisation plus fréquente d'interventions punitives
- **Permissif/laisser-aller** :
  - créer un climat de classe où règne l'insécurité
  - il n'y a pas d'attentes claires et de limites imposées aux élèves
  - peut augmenter l'apparition de comportements négatifs
- **Démocratique/coopératif** :
  - style d'autorité juste, sans chercher à contrôler les élèves
  - leadership positif
  - approche bienveillante qui favorise l'autonomie des élèves
  - favorise la coopération et l'engagement



### Le soutien à la motivation et à l'autonomie



- L'adoption d'un climat de classe démocratique favorise la motivation et l'autonomie des élèves.
- Favoriser la coopération et l'engagement des élèves
- La perception de contrôle de l'élève joue un grand rôle dans la motivation
- L'objet d'apprentissage doit être perçu par l'élève comme ayant du sens pour lui et ni trop facile, ni trop difficile.
- S'assurer de différencier les contenus (l'objet de la tâche), les structures (la façon d'organiser la tâche), les processus (la manière de réaliser la tâche) et les productions (les résultats de la tâche).

### L'organisation de la classe



- S'assurer que l'environnement de la classe réponde à tous les besoins des élèves.
- Permet d'offrir un environnement structuré, prévisible et fonctionnel
- Tenir compte :
  - de l'aménagement physique
  - de la gestion du temps et des transitions
  - de la gestion du matériel

### La gestion des comportements d'indiscipline



- L'enseignant se voit dans l'obligation de gérer certains écarts de conduite, et ce, malgré la mise en place d'interventions préventives (comme celles citées ci-haut).
- D'autres **interventions préventives** peuvent aussi être tentées, ainsi que des **interventions réactives positives et négatives**, afin de permettre chez les élèves l'acquisition de comportements positifs, la modification ou l'évitement de comportements.

Une liste des principales interventions préventives et réactives qui peuvent être utilisées (incluant celles mentionnées ci-haut) se retrouve sur la page suivante. Certaines de ces interventions peuvent être utilisées au niveau 2 (interventions ciblées).

**\*Important :** Les interventions réactives ne permettent pas d'encourager le développement des comportements désirés. Les interventions préventives contribuent le plus au développement des comportements désirés.

➤ **Interventions préventives :**

- Les relations positives et la reconnaissance des efforts (les encouragements/félicitations de manière verbale ou non verbale)
- Les attentes claires, les règles, les procédures et les consignes
- L'enseignement explicite des comportements en lien avec les compétences suivantes :
  - Le fonctionnement de classe (en lien avec les attentes claires, les règles, etc.)
  - Les habiletés sociales
  - La gestion des émotions
  - Résolution de conflits
  - Gestion du stress
- L'aide opportune : apporter de l'aide à l'élève pendant la réalisation d'une tâche avant que celui-ci ne rencontre de difficultés
- La proximité et la guidance physique ou verbale :
  - Proximité : ex. circuler dans la classe de manière à ce que tous les élèves se sentent concernés
  - Guidance et le toucher : ex. aider l'élève à manipuler un objet ou prendre son rang (\*attention : s'assurer que l'élève tolère le toucher avant d'effectuer cette technique)
- Limitation de l'environnement physique et des autres ressources :
  - Permet de prévenir les débordements et favoriser l'attention
  - Ex. limiter l'espace accessible aux élèves pour réaliser une activité
  - Ex. limiter l'usage de matériel pour une tâche
- La précorrection :
  - Vise à anticiper ou à interrompre un comportement problématique prévisible (ex. préparer une tâche à effectuer par les élèves dès qu'ils sont de retour dans la classe après un cours d'éducation physique, un moment habituellement propice à l'agitation).
- Les techniques physiques :
  - Techniques de respiration et de cohérence cardiaque
  - Techniques de relaxation musculaire

- Les techniques centrées sur les pensées :
  - Les techniques de visualisation
- Interventions réactives :
  - Le renforcement fréquent des comportements attendus :
    - Intervention à la fois préventive et réactive
    - De manière verbale et ou non verbale
    - Peut être planifié ou improvisé selon la situation
    - Comme vu dans les interventions préventives, la reconnaissance des efforts est l'une des interventions les plus puissantes, mais d'autres renforçateurs peuvent être utilisés :
      - ✓ Les renforçateurs tangibles : autocollants, etc.
      - ✓ Les renforçateurs sociaux : permission de s'asseoir près d'un ami, etc.
      - ✓ Les renforçateurs par des activités offertes en classe : l'autorisation d'utiliser l'ordinateur, etc.
      - ✓ Les renforçateurs par des activités hors classe : le droit d'aider le concierge, etc.
  - L'appel direct :
    - Fait appel à l'autocontrôle de l'élève
    - Doit être utilisé lors d'une bonne relation enseignant-élève
    - Consiste à formuler une demande verbale claire pour que l'élève adopte le comportement attendu, en faisant appel à une entente préalablement établie avec lui : *Rappelle-toi Étienne de ton objectif...*
    - Préférence d'utiliser cette intervention en individuelle et s'assurer que cette intervention n'entraînera pas de réplique de la part de l'élève
  - L'ignorance intentionnelle :
    - Il s'agit d'ignorer volontairement le comportement perturbateur ou d'indiscipline d'un élève qui est destiné à attirer l'attention de l'enseignant.
    - **Attention : pour utiliser cette intervention il faut s'assurer que l'élève est en mesure de cesser par lui-même son comportement, qu'il n'interprétera pas cette intervention comme du rejet ou que le comportement risque d'avoir un effet de contagion sur les autres élèves.**

- o L'application de conséquences logiques et naturelles :
  - Ce genre d'intervention nécessite la présence d'un lien cohérent entre le geste posé par l'élève et la conséquence.
  - Ex : L'élève doit rester dans la classe un moment, alors que les autres quittent. Cette intervention peut lui être présentée comme une conséquence logique par le fait qu'il a déjà eu son moment en classe de parler avec les autres.
  
- o Les systèmes de renforcement/systèmes d'émulation :
  - Renforceurs préalablement établis avec les élèves et prévisibles.
  - Ces systèmes doivent être utilisés seulement avec l'application de d'autres interventions.
  - N'encouragent pas le développement de l'autonomie, n'ont qu'une faible incidence sur l'apprentissage de nouveaux comportements (permet seulement de soutenir la motivation)
  - Privilégier l'autoévaluation des élèves en fonction de critères précis (objectifs)
  - Doivent respecter certains principes afin de produire des effets escomptés :
    - ✓ Se questionner sur l'objectifs, quels comportements sont visés (il faut aussi s'assurer que les autres mesures d'interventions en classe sont bien implantées)
    - ✓ Se questionner sur les élèves pour qui le système d'émulation est destiné
    - ✓ Se questionner sur la durée de l'intervention, le fonctionnement, les ressources disponibles, qui sera le responsable, etc.
    - ✓ Enseignement explicite des comportements attendus.
    - ✓ Planifier l'élimination du système d'émulation
  
- o Le retrait :
  - Intervention qui se veut bienveillante et non punitive (favoriser un temps en privé avec l'élève pour expliquer le « pourquoi » de l'intervention). Que l'élève comprenne que c'est les comportements qu'il adoptent qui l'amène à devoir se retirer (ou temps d'arrêt) de la classe et que lorsque qu'il choisira d'adopter les comportements attendus, il pourra revenir dans la classe ou à la situation.
  - **Attention** : s'assurer que ce type d'intervention ne nuira pas aux apprentissages de l'élève. L'activité ou l'environnement de classe

doit aussi être stimulant et les attentes de l'enseignant doivent être claires.

- Lors du retour de l'élève prendre un petit temps avec lui pour s'assurer que les exigences de l'enseignant ont été respectées et qu'il est le bienvenu dans la classe.
- **Exemples de temps d'arrêt ou recul d'une situation :**
  - ✓ Tête couchée sur le pupitre
  - ✓ Retirer l'élève d'un groupe de travail
  - ✓ Retrait de l'élève dans une classe

## L'évaluation fonctionnelle du comportement<sup>5</sup>



- Consiste, à elle seule, une intervention à privilégier auprès des élèves présentant des difficultés comportementales.
- Cette procédure permet :
  - d'identifier et de comprendre les fonctions des comportements
  - d'estimer l'ampleur des problèmes observés
  - d'identifier les facteurs qui contribuent à l'émergence et au maintien des comportements
  - de formuler des hypothèses explicatives du comportement et de ses fonctions
  - de déterminer quelles variables peuvent être modifiées pour améliorer la situation
  - de planifier des interventions à mettre en place pour modifier la situation
- Une des meilleures façons de faire pour élaborer un plan d'intervention.
- Est réalisée par un professionnel (ex. psychoéducateur), mais avec la collaboration de l'enseignant et de l'équipe école.

<sup>5</sup> Informations issues des sources suivantes : Gaudreau (2017), Massé et al. (2014); MEESR (2015); Potvin et al. (2017).

## Démarche d'analyse du comportement

- L'enseignant peut aider à repérer, définir de façon opérationnelle, élaborer des d'hypothèses et effectuer l'observation directe des comportements (des exemples d'outils sont présents dans la section outils et aide-mémoires).
- Miser sur une démarche plus simple que l'évaluation fonctionnelle pour analyser les comportements problématiques des élèves afin de mettre en place les interventions appropriés (mesures universelles ou ciblées).

### Les fonctions des comportements

#### Fonctions principales

- **Obtenir quelque chose de positif**
- **Échapper à quelque chose de désagréable**

#### Fonctions secondaires

- **Réponse à un besoin physique** (manger, dormir, besoin d'espace, etc.): pour satisfaire ou parce qu'un de ces besoins n'est pas satisfait
- **Stimulation interne**: pour obtenir un renforcement positif sensoriel
- **Protection/évitement**: se protéger; sentiment de vulnérabilité
- **Pouvoir/contrôle**: pour avoir du pouvoir sur une situation ou la contrôler
- **Attention sociale/communication**: pour attirer l'attention
- **Acceptation/affiliation**: pour être accepté par les pairs
- **Expression de soi**: pour exprimer ses sentiment
- **Gratification**: pour se sentir bien, avoir du plaisir
- **Justice/revanche**: pour exprimer une injustice (réel ou imaginaire)

Un même comportement peut servir différentes fonctions.

Un comportement peut servir différentes fonctions selon les élèves.

Plusieurs comportements différents peuvent servir la même fonction.

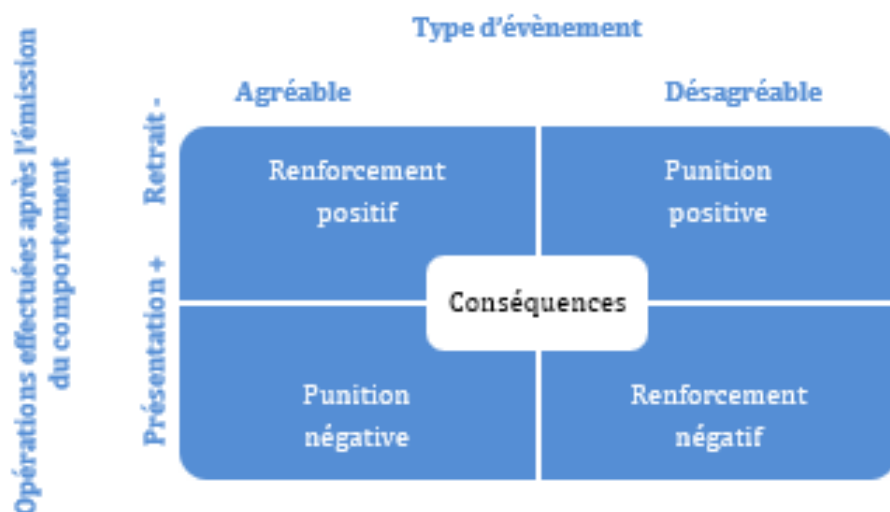
### Mesurer le niveau de base du comportement cible

- Consiste à mesurer de façon systématique :
  - La fréquence d'apparition
  - L'intensité
  - La durée du comportement

- Effectuer la mesure sur une période de temps X (plusieurs jours) et dans plusieurs contextes/activités.

### Modèle classique A-B-C

- Analyse du comportement ([voir l'outil correspondant dans la section Outils et aide-mémoires](#))
  - A (antécédents)
    - Évènements écologiques (conditions de l'environnement) et antécédents immédiats (ex. pendant quelle activité ?)
  - B (comportement)
    - Définit de façon opérationnelle (sans jugement, décrire ce qui est observable)
  - C (conséquences)
    - Stimulus ou évènement survenant à la suite du comportement (renforceur, ce qu'il reçoit) ou punition, ce qu'il évite)
    - Le tableau suivant présente les types de conséquences



## Références

- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5<sup>e</sup> éd.). Traduction française par M.-A. Crocq et J. D. Guelfi. Elsevier Masson.
- Courmoyer-G., M., Bergeron, L., Piché, G. et Berthiaume, C. (2013). Comorbidité entre les troubles anxieux et la dépression chez les enfants âgés de 6 à 11 ans. *Revue de psychoéducation*, 42(1), 49-66. <https://doi.org/10.7202/1061723ar>
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49(11), 769-75. <https://doi.org/10.1177/070674370404901108>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Presse de l'Université du Québec.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEEESR). (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14\\_00479\\_cadre\\_intervention\\_eleves\\_difficultes\\_comportement.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_copl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/19-7065.pdf)
- Ordre des psychoéducateurs et des psychoéducatrices du Québec. (2017). *Le psychoéducateur en milieu scolaire*. Auteur. Repéré à [https://ordrepse.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/VF\\_2018\\_Cadre-de-reference-en-milieu-scolaire-VFinale-201802.pdf](https://ordrepse.qc.ca/wp-content/uploads/2021/08/VF_2018_Cadre-de-reference-en-milieu-scolaire-VFinale-201802.pdf)
- 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. Repéré à [https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/AGIR\\_sept2017.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/AGIR_sept2017.pdf)



## Outils et aide-mémoires

## Liste d'interventions universelles préventives et éducatives à privilégier

Adopter un **style de gestion de classe** de type **démocratique** et **coopératif**.

### Le développement de relations positives

- Prévoir des activités ludiques qui permettent de prendre le temps de se connaître (intérêts, forces et défis)
- Reconnaître les besoins individuels des élèves (émotions, offrir de l'aide, poser des questions, se déplacer dans la classe)
- Encourager les élèves
- Climat de groupe positif
- Développer un sentiment d'appartenance (accueillir les élèves dès leur arrivée ou leur départ, prévoir des activités axées sur la coopération, etc.)
- Régler les situations conflictuelles
- Favoriser la collaboration entre les élèves



### Le soutien à la motivation et à l'autonomie

- Définir les règles de classe en groupe
- Prévoir des activités basées sur les intérêts des élèves
- Prévoir des activités ni trop faciles, ni trop difficiles
- Confier des responsabilités
- Offrir des contextes d'apprentissages signifiants
- Faire une démonstration, modéliser ce qui est attendu
- Décortiquer la tâche
- Alternner les tâches qui demandent un effort cognitif avec des tâches moins exigeantes
- Prévoir des pauses
- Offrir des rétroactions aux élèves



- Valoriser l'effort plutôt que le résultat
- Mettre en place une structure d'autonomie
- Mettre en place des activités qui permettent d'appliquer concrètement les connaissances des élèves
- Fixer des objectifs réalistes pour les élèves
- Discuter avec les élèves des progrès réalisés
- Présenter les tâches différemment
- Différencier les contenus (l'objet de la tâche), les structures (la façon d'organiser la tâche) et les processus (la manière de réaliser la tâche)
- Valider la compréhension des élèves

### L'organisation de la classe



#### L'aménagement physique

- Afficher et utiliser des supports visuels et s'y référer : les règles, l'horaire, les étapes d'un travail à faire, etc.
- Avoir des repères visuels pour l'espace des élèves (crochets, casiers, etc.)
- La disposition des bureaux doit répondre aux besoins des activités pédagogiques et de l'encadrement des élèves
- L'enseignant et les élèves doivent pouvoir se déplacer aisément dans la classe
- L'enseignant doit être capable de voir tous les élèves d'un seul coup d'œil et tous les élèves doivent être en mesure de bien voir
- Le matériel doit être facilement accessible
- L'environnement doit être agréable et ordonné

#### La gestion du temps et des transitions

- Afficher l'horaire de la journée et la réaliser avec les élèves au début de la journée.
- Se référer à l'horaire de la journée pour situer les élèves (ex : activité qui est terminée et prochaine étape, etc.)
- Prévoir les moments où il y a présence de comportements pour mettre en place des activités préventives à l'émergence des comportements

#### La gestion du matériel

- S'assurer d'avoir tout le matériel nécessaire pour débiter une tâche afin d'éviter les temps d'attentes
- Regrouper le matériel
- Ne laisser que le matériel nécessaire sur le pupitre des élèves ou près d'eux
- Enseigner aux élèves à utiliser un plan de travail

#### La gestion des comportements



- Cadre prévisible, clair, cohérent, constant et conséquent
- Enseignement explicite des comportements attendus
- Renforcer les élèves en soulignant le comportement attendu
- Prévoir des moments pour bouger ou pour relaxer (cohérence cardiaque, etc.)
- Présenter le rôle de l'adulte et le rôle des élèves
- Renforcement des comportements désirés, faire vivre des réussites
- Inviter les élèves à se fixer des buts (autoévaluation)
- Reconnaître et valoriser la manifestation des comportements enseignés
- Enseigner les habiletés sociales et offrir des occasions de mettre en pratique ce qui a été enseigné
- Analyse du comportement

### Pour mesurer le niveau de base du comportement

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Semaine du : \_\_\_\_\_

Grille d'observation					
	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
7h50					
8h00					
8h10					
8h20					
8h30					
8h40					
8h50					
9h00					
9h10					
9h20					
9h30					
9h40					
9h50					
10h00					
10h10					
10h20					
10h30					
10h40					
10h50					
11h00					
11h10					
11h20					
11h30					
Dîner					
12h50					
13h00					
13h10					
13h20					
13h30					
13h40					
13h50					
14h00					
14h10					
14h20					
14h30					
14h40					
14h50					
15h00					
15h10					
15h20					
15h30					

À l'aide des manifestations décrites précédemment dans chacun des troubles, créez-vous une légende pour chacun des comportements en utilisant par exemple la première lettre du mot. Ex. difficulté à se mettre au travail = MT. Vous pouvez indiquer plusieurs comportements dans la grille. Mettre du vert, jaune ou rouge pour déterminer l'impact du comportement.

<b>Observation du comportement</b>					
	<b>Lundi</b>	<b>Mardi</b>	<b>Mercredi</b>	<b>Jeudi</b>	<b>Vendredi</b>
<b>1<sup>ère</sup> période</b>					
<b>2<sup>e</sup> période</b>					
<b>Récréation</b>					
<b>3<sup>e</sup> période</b>					
<b>Dîner</b>					
<b>4<sup>e</sup> période</b>					
<b>5<sup>e</sup> période</b>					

Créez-vous une légende de comportement (ex. A pour agitation, R pour refus, etc.). Indiquez la lettre correspondante au moment où le comportement a lieu (ex. 1<sup>ère</sup> période et vous pouvez inscrire le nombre de lettre A autant de fois que l'enfant fait le comportement). Inscrire dans chacune des cases l'activité réalisées. Vous pouvez indiquer à l'aide d'un crayon de couleur l'impact du comportement (vert, jaune ou rouge).

Pour identifier les moments propices aux comportements perturbateurs (antécédents)

**GRILLE DE SUIVI**

Nom de l'élève :				Semaine du :					
Lundi		Mardi		Mercredi		Jeudi		Vendredi	
Moments	Éval.	Moments	Éval.	Moments	Éval.	Moments	Éval.	Moments	Éval.
Dehors	V J R	Dehors	V J R	Dehors	V J R	Dehors	V J R	Dehors	V J R
Déshabillage	V J R	Déshabillage	V J R	Déshabillage	V J R	Déshabillage	V J R	Déshabillage	V J R
Routine	V J R	Routine a.m.	V J R	Routine a.m.	V J R	Routine a.m.	V J R	Routine a.m.	V J R
Causerie	V J R	Causerie	V J R	Causerie	V J R	Causerie	V J R	Causerie	V J R
Toilettes	V J R	Toilettes	V J R	Toilettes	V J R	Toilettes	V J R	Toilettes	V J R
Collation	V J R	Collation	V J R	Collation	V J R	Collation	V J R	Collation	V J R
Ateliers	V J R	Ateliers	V J R	Ateliers	V J R	Ateliers	V J R	Ateliers	V J R
Histoire	V J R	Histoire	V J R	Histoire	V J R	Histoire	V J R	Histoire	V J R
Habillage	V J R	Habillage	V J R	Habillage	V J R	Habillage	V J R	Habillage	V J R
Jeux ext.	V J R	Jeux ext.	V J R	Jeux ext.	V J R	Jeux ext.	V J R	Jeux ext.	V J R
Dîner	V J R	Dîner	Maison	Dîner	V J R	Dîner	Maison	Dîner	Maison
Déshabillage	V J R	Déshabillage	V J R	Déshabillage	V J R	Déshabillage	V J R	Déshabillage	V J R
Repos	V J R	Repos	V J R	Repos	V J R	Repos	V J R	Repos	V J R
Hist./Atel.	V J R	Hist./Atel.	V J R	Hist./Atel.	V J R	Hist./Atel.	V J R	Hist./Atel.	V J R
Jeux libres	V J R	Jeux libres	V J R	Jeux libres	V J R	Jeux libres	V J R	Jeux libres	V J R
Routine	V J R	Routine	V J R	Routine	V J R	Routine	V J R	Routine	V J R
Habillage	V J R	Habillage	V J R	Habillage	V J R	Habillage	V J R	Habillage	V J R
Protocole									
Utilise le coin calme		Utilise le coin calme		Utilise le coin calme		Utilise le coin calme		Utilise le coin calme	

Remplir par :

Exemple de grille pouvant être utilisée au préscolaire

**GRILLE D'ANALYSE**

Se référer à la page 20

<b>Comportement</b>	<b>Antécédents</b>	<b>Conséquences</b>	<b>Fréquences/durée</b>	<b>Intensité (impact)</b>
<i>Ex. Lily se lève lorsque l'enseignante parle</i>	<i>Ex. L'enseignante s'éloigne de Lily</i>	<i>Ex. L'enseignante se rapproche de Lily pour lui demander de s'asseoir</i>	<i>Ex. Plus de 3 fois pendant la première période</i>	<i>Ex. Lily n'est pas disponible pour recevoir l'enseignement transmis</i>
<b>Explication</b>			<b>Besoin</b>	
<i>Pourquoi l'élève agit ainsi ?</i>			<i>Qu'est-ce qui doit être développé chez l'élève ?</i>	