

Comment enseigner à des élèves ayant des troubles du comportement?

Les comportements difficiles manifestés par certains élèves constituent une préoccupation quotidienne pour plusieurs enseignantes et enseignants, que ce soit à l'éducation préscolaire, ou primaire ou secondaire.

En effet, que faire avec ce jeune garçon de maternelle qui très souvent frappe les autres enfants, cet élève de deuxième année qui présente de l'hyperactivité et d'importants problèmes d'attention, ce grand de sixième année que l'on soupçonne de «taxage» auprès des plus jeunes ou cet adolescent de troisième secondaire qui fout la pagaille dans le cours de français en interrompant continuellement l'enseignant?

Non, il n'est pas facile d'enseigner à ces élèves qui présentent des comportements difficiles et qui semblent plus nombreux depuis quelques années. Les données récentes recueillies au Québec, aux États-Unis et en Europe indiquent en effet que le nombre de jeunes considérés comme ayant des troubles du comportement a augmenté de manière importante depuis les quinze dernières années. Comment expliquer cette situation? Certains auteurs estiment que les changements qu'a connus la structure familiale, le niveau limité d'encadrement des enfants en bas âge et l'exposition répétée des jeunes aux modèles violents valorisés par des médias comme la télévision peuvent en être la cause, du moins en partie.

La majorité des agents et agentes d'éducation n'ont pourtant reçu que fort peu de formation leur permettant d'intervenir auprès des élèves qui manifestent des comportements difficiles à l'école. Ce constat est valable autant pour les enseignants et enseignantes que pour les directeurs et directrices d'école. Malgré tout, il demeure qu'ils ont la responsabilité d'enseigner à ces jeunes, de leur permettre d'effectuer les apprentissages nécessaires à leur réussite scolaire. Alors, que faire?

Rappelons tout d'abord que nos connaissances actuelles nous permettent de comprendre relativement bien comment naissent les comportements inacceptables, comment ils se maintiennent et comment on peut les modifier. Nous savons également que la punition comme unique moyen de composer avec des élèves manifestant des comportements difficiles est inefficace. Une philosophie axée sur le contrôle est d'ailleurs contre-productive bien que souvent tentante pour un directeur d'école, une directrice d'école, un enseignant ou une enseignante exaspérés. Pourtant, tolérer l'intolérable, accepter qu'un ou une élève fasse perdre un temps précieux d'enseignement au personnel ou l'agresse verbalement ou physiquement n'est pas non plus faire oeuvre d'éducation.

Dans le présent bulletin du CRIRES, nous proposons une synthèse des modes d'intervention jugés efficaces pour prévenir les problèmes

disciplinaires et composer avec les élèves qui manifestent des comportements difficiles en classe. Plus précisément, nous aborderons d'abord les problèmes de discipline en classe pour ensuite proposer une manière de prévenir l'escalade verbale par l'établissement de limites. Puis nous présenterons brièvement les types d'intervention qui se révèlent les plus efficaces lorsqu'un suivi systématique est nécessaire pour un ou une élève. Nous suggérons enfin une banque d'instruments pratiques destinée à ceux et celles qui veulent aller plus loin dans leurs lectures et mieux s'outiller en vue d'intervenir auprès des élèves manifestant des problèmes de comportement.

Les problèmes de discipline en classe

Une première distinction à faire est celle qui existe entre les problèmes de discipline et les problèmes de *comportement*. Aux fins de compréhension, nous pouvons considérer un problème de discipline comme un comportement inacceptable qu'il est possible de modifier en appliquant les mesures usuelles d'encadrement prévues dans les règles de la classe ou de l'école. Lorsqu'un ou une jeune émet des comportements qui ne peuvent être modifiés par ces règles et qu'une intervention systématique est nécessaire, nous parlons de problèmes de comportement.

Portons d'abord notre attention sur les problèmes de discipline. Un gramme de prévention vaut souvent mieux que plusieurs kilos d'intervention! Cela vaut particulièrement pour les problèmes de discipline en classe. Une bonne relation avec les élèves, une attitude d'acceptation et de respect et la création de situations d'apprentissage motivantes pour les jeunes constituent des préalables qui nous semblent incontournables. On crée ainsi un type de classe où les règles sont plus faciles d'application et où les problèmes de discipline sont moins fréquents.

Plusieurs études ont été effectuées pour tenter de déterminer les comportements considérés par les enseignants et enseignantes comme les moins acceptables en classe. Certains de ces comportements sont plus stratégiques que d'autres dans l'apparition et l'aggravation des problèmes en classe. Ainsi, l'indiscipline ou le refus de suivre les consignes de l'enseignant ou de l'enseignante constitue un problème important dans la mesure où **une intervention préventive efficace évitera d'autres problèmes** plus sérieux entre l'enseignant ou l'enseignante, l'élève et ses compagnons et compagnes. Il s'agit également d'un des problèmes de comportement les plus fréquemment mentionnés par les enseignants et enseignantes et les plus liés à d'autres formes de comportements mésadaptés qu'une intervention efficace en ce qui concerne l'indiscipline peut réduire ou prévenir.

Lorsqu'un enseignant ou une enseignante formule une demande à des

élèves, ces derniers peuvent réagir en obéissant dans un laps de temps raisonnable, en retardant leur réponse, en refusant d'obéir, en changeant la nature de la demande par des négociations ou en tentant d'influencer l'adulte afin qu'il la retire. Que faire lorsque le ou la jeune refuse de faire ce qui lui est demandé ou essaie de négocier en ce sens?

Il faut tout d'abord être conscient que l'effet ultime d'une demande de l'enseignant ou de l'enseignante à un ou une élève dépend de deux conditions: 1. l'existence d'une politique administrative claire à l'école permettant de maîtriser adéquatement les situations de désobéissance où l'élève va jusqu'à la provocation de l'enseignant ou de l'enseignante et 2. une communication claire des attentes de l'enseignant ou de l'enseignante en ce qui concerne les comportements de tous les élèves.

La manière utilisée par un ou une adulte pour donner ses directives joue également un rôle important. Concrètement, on peut distinguer deux grands types de directives que peut donner un enseignant ou une enseignante.

Les directives alpha sont celles qui peuvent amener l'obéissance ou la désobéissance. Il s'agit d'une requête claire, simple, directe et précise faite à l'élève, sans verbalisation supplémentaire, suivie d'un temps raisonnable pour que ce dernier puisse y répondre. Les demandes alpha procurent à la fois une occasion et un temps suffisant pour y obéir et ont habituellement l'effet d'accroître ou de maintenir le degré d'obéissance chez les élèves, de la maternelle jusqu'à la cinquième secondaire. «Pierre, à la fin de la récréation de l'avant-midi, va chez le directeur chercher les fiches d'information concernant la sortie de mardi prochain» est une consigne alpha: elle est claire, directe et non équivoque.

Les directives bêta sont celles qui n'entraînent ni l'obéissance ni la désobéissance. Elles consistent en de vagues ou multiples directives données en même temps et ne fournissant aucun critère précis pour déterminer si l'élève a obéi ou ne lui donnant pas le temps ou la chance de le faire. Les demandes bêta sont généralement accompagnées d'un excès de verbalisation de la part de la personne qui les émet. Dans cette situation, l'élève à qui elles sont destinées n'a pas la chance d'y obéir. «Jeanne, quand vas-tu te décider à terminer cet exercice de mathématique? Tu ne fais jamais ce que je te demande. À moins que tu aies des problèmes à m'entendre? Es-tu sourde ou joues-tu à celle qui ne comprend pas? J'aimerais que tu te décides enfin à te prendre en main. À moins que tu en sois incapable? Je suis vraiment découragé de toi!» Cette dernière demande est un exemple typique d'une consigne bêta: elle est imprécise, confuse et incohérente.

Il est important de retenir ici que les directives alpha favorisent grandement le respect des consignes formulées par l'enseignant ou l'enseignante, alors que les directives bêta ont pour effet d'abaisser le

taux de discipline et sont donc à éviter autant que possible. Avec des jeunes qui présentent des troubles du comportement, l'efficacité des directives alpha est encore plus évidente.

Les trois lignes directrices proposées par Walker et Walker (1994) résument bien nos propos concernant l'art de formuler une demande à un ou une élève:

1. Être précis et direct. Attirer l'attention de l'élève, l'appeler par son nom et faire une pause jusqu'à ce que le contact visuel soit établi. En utilisant une voix ferme et une attitude neutre, décrire (consigne alpha) ce que l'élève doit faire ou ce qu'on souhaite qu'il ou elle fasse. Il est important de se rappeler qu'habituellement on peut demander d'amorcer une action ou de terminer une action. Il est à peu près toujours préférable d'utiliser le premier type de demande: «Pierre, je veux que tu aies fini de lire ton texte avant 10 heures» au lieu de «Pierre, arrête de jaser avec Julie».
2. Donner seulement une directive à la fois. Si on veut que les élèves effectuent une série de tâches les unes après les autres, donner des directives distinctes pour chacune de ces tâches après l'accomplissement satisfaisant de la précédente.
3. Faire suivre la demande d'un laps de temps (cinq secondes ou plus) pendant lequel l'élève peut y répondre, aucune verbalisation ni directive supplémentaires ne devant être données durant ce temps.

Enfin, se rappeler qu'il faut éviter à tout prix de donner des directives à la chaîne, vagues, interrogatives, incitatives, suivies d'un raisonnement ou d'une autre forme de verbalisation.

Un des problèmes les plus fréquemment rencontrés est l'escalade verbale entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève désobéissant, dont un exemple est donné dans l'encadré. Pour l'éviter, il est important pour l'enseignant ou l'enseignante de mettre au point des stratégies lui permettant d'établir des limites claires et de les faire respecter.

Établir des limites est une expression générale décrivant les techniques utilisées pour aider l'élève qui émet des comportements inacceptables à apprendre des comportements plus adaptés¹. L'établissement de limites comporte une description des comportements acceptables et inacceptables et une présentation claire des règles de la classe ou de l'école. Les limites sont des bornes à l'intérieur desquelles les élèves apprennent à agir d'une manière socialement acceptable. Elles constituent un message, envoyé à l'élève qui commence à se comporter de façon irrationnelle, que les personnes qui l'entourent se préoccupent de son bien-être. L'établissement de limites implique nécessairement des conséquences positives et négatives pour leur respect et leur non-respect, des conséquences claires, raisonnables et appliquées avec constance qui

visent à faire savoir à l'élève ce qu'il ou elle peut et ne peut pas faire à l'école. Elles ne sont pas là seulement pour le brimer le punir ou le ridiculiser. L'objectif poursuivi est, au contraire, de favoriser tant l'apprentissage scolaire que celui de l'autonomie et de la responsabilité.

Il est important de noter que les enseignants et enseignantes qui établissent des limites efficacement évitent d'abord les luttes de pouvoir associées:

- à la défense de leur crédibilité. **Élève:** «Je ne suis plus intéressé à travailler parce que vous enseignez mal!» **Enseignant:** «Voyons! J'ai suivi toute la formation donnée récemment sur ce programme. Je suis très qualifié pour le donner, et tu n'as pas le droit de...»
- à des attaques personnelles. **Élève:** «Vous n'êtes qu'une grosse torche...» **Enseignante,** furieuse: «Mon petit maudit! Si tu penses que je vais accepter de me faire traiter de cette manière par un... comme toi!»
- à la formulation de menaces ou d'un ultimatum. **Enseignant:** «Si tu ne te mets pas au travail, moi, je vais t'y mettre.» **Élève:** «Touche-moi donc pour voir!»
- au retour sur des événements passés. **Enseignant:** «Te souviens-tu, l'an passé, de la peine que tu as faite à ton ancienne enseignante? Si tu penses que tu vas refaire la même chose avec moi!» **Élève:** «Ce n'est pas vrai. Je n'ai pas fait ça.»

Au lieu d'entrer dans des luttes de pouvoir, les enseignants et enseignantes efficaces établissent des limites claires, réalistes et compréhensibles et appliquent de manière constante les conséquences qui leur sont associées.

Lorsqu'un ou une élève enfreint une règle importante de la classe ou de l'école, nous suggérons une approche en cinq étapes:

1. Expliquer brièvement et précisément à l'élève quel comportement est inadéquat.
2. Expliquer brièvement à l'élève pourquoi ce comportement est inadéquat.
3. Donner à l'élève le choix entre deux conséquences en présentant toujours la conséquence positive en premier.
4. Lui donner un temps raisonnable pour qu'il ou elle puisse prendre sa décision, sinon le tout peut être perçu comme un ultimatum.
5. Appliquer les conséquences, les limites n'étant d'aucune utilité si on n'est pas cohérent dans les conséquences qui leur sont associées. Pour être efficace, l'application de celles-ci doit se faire de façon ferme mais non autoritaire et répressive.

Même si on applique exactement le mode d'intervention, décrit plus haut, il ne sera pas toujours efficace. Toutefois, si on utilise les conséquences

de façon cohérente, il est plus probable que le ou la jeune obéisse dans le futur. Ainsi se crée une structure qui favorisera chez le ou la jeune un comportement adéquat la plupart du temps et qui lui permettra d'apprendre que les attitudes et les choix sont accompagnés de conséquences.

La nécessité d'une intervention systématique

Les mesures que nous avons présentées jusqu'à maintenant peuvent être considérées comme préventives et permettent d'éviter l'escalade ou la détérioration d'une situation difficile. Pour un certain nombre de jeunes, notamment ceux et celles pour lesquels l'encadrement normal d'une classe ne suffit pas pour leur permettre de manifester des comportements adaptés, une intervention systématique sera également nécessaire. Nous proposons, à la lumière des recherches récentes, d'utiliser une approche qui intègre les cinq composantes suivantes:

1. Établir des règles claires en classe. Les enseigner en donnant des exemples de leur respect et de leur non-respect.
2. Agir sur les antécédents d'un comportement perturbateur. Organiser physiquement sa classe de manière à diminuer les possibilités qu'un ou une élève puisse l'émettre.
3. Féliciter l'élève et l'encourager verbalement. Porter une attention particulière sur ses comportements adaptés et les renforcer systématiquement, que ce soit verbalement ou par la méthode du contrat ou du système de points.
4. Enseigner systématiquement à l'élève des habiletés sociales, c'est-à-dire des comportements qui permettent des interactions sociales acceptables (par exemple, comment se joindre à un groupe, comment manifester son désaccord à un autre ou une autre élève ou à un ou une adulte). Il faut donner la chance à l'élève d'adopter de nouveaux comportements. Les conduites adaptées peuvent s'enseigner et les programmes d'apprentissage des habiletés sociales constituent des outils précieux à cette fin.
5. Recourir, lorsqu'il le faut, au retrait. Utilisé en combinaison avec une méthode de renforcement, celui-ci constitue une intervention indispensable lorsque l'élève manifeste des comportements très perturbateurs. Le retrait doit être bref et avoir lieu dans un milieu neutre, sans renforcement. De plus, il est important, à la fin de la période de retrait, d'encourager ou de renforcer le plus rapidement possible les efforts du ou de la jeune pour améliorer sa conduite.

Une approche qui intègre les cinq composantes précédentes sera efficace avec la majorité des élèves qui présentent des comportements difficiles si elle est utilisée avec constance.

Conclusion

La discipline n'est pas une fin en soi. Il s'agit plutôt d'un instrument permettant aux élèves d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de socialisation de l'école et de devenir de plus en plus responsables et autonomes. Dans cette perspective, il demeure important de faire participer le plus tôt possible ces élèves à l'établissement et à la définition des règles qui vont les aider à baliser leur vie de groupe, que ce soit en classe ou dans l'ensemble de l'école.

Tiré de : <http://www.ecolecomportement.com/trucs1.html>

Transformer notre façon de faire oeuvre d'éducation avec les jeunes en difficulté de comportement

Égide Royer

Les problèmes de comportement chez les jeunes sont devenus une réalité scolaire et sociale très sensible. En effet, plusieurs élèves en difficulté d'adaptation ne complètent pas leurs études jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Ils constituent le sous-groupe d'élèves le plus susceptible d'abandonner l'école, se retrouvent souvent en situation irrégulière avec les services policiers mais, surtout, occasionnent des coûts sociaux très importants (chômage, aide sociale, mesures judiciaires, services de réadaptation, etc.).

Nous sommes donc en présence d'un problème qui a pris de l'ampleur mais nous n'avons cependant pas constaté, en parallèle, un développement important des compétences des agents d'éducation pour aider ces jeunes. En effet, pour avoir donné à de nombreuses reprises des sessions de formation, entre autres au Québec, au Nouveau-Brunswick, au Manitoba et en Belgique, j'ai constaté que les enseignants, les directions d'école et les professionnels des services complémentaires n'ont reçu que très peu de formation pour faire efficacement oeuvre d'éducation auprès des jeunes qui présentent des problèmes émotifs ou comportementaux. Cette situation peut expliquer pourquoi certains mythes soient si persistants lorsque les éducateurs doivent offrir des services éducatifs adaptés aux besoins de ces élèves.

premier mythe

« le problème c'est le jeune »

Dans un article portant sur la situation actuelle de l'éducation spéciale en Europe et sur les perspectives de développement des services éducatifs dans les pays membres de la communauté européenne, Seamus Hegarthy affirme que:

The involvement of the school in creating learning difficulties is more controversial, but in fact is relatively easy to demonstrate. The literature on school effectiveness confirms the intuitive belief that schools do make a difference, and that pupils receive a better education in some schools than they would in other schools. By the same token, pupils receive a worse education in some schools than in others, learn less in them and are deemed to have greater learning difficulties.

Il me semble évident que le même commentaire peut être émis au sujet des problèmes de comportement en milieu scolaire. Nous observons des écoles qui contrôlent et punissent et d'autres qui considèrent que leur première mission est de faire oeuvre d'éducation. Il est évident que le choix entre ces deux philosophies n'est pas fait par l'élève. Dans cette perspective il est illusoire de ne considérer que le jeune comme cible de l'intervention.

Beaucoup de choses ont été écrites sur les écoles de qualité. En ce qui a trait aux besoins des jeunes en difficulté de comportement, il ressort de manière évidente que les écoles exemplaires formulent des attentes cohérentes et claires à l'ensemble des élèves, mettent en place des interventions générales et particulières, ont établi une manière d'intervenir en situation de crise, et se préoccupent autant des apprentissages scolaires que des comportements. Ce dernier aspect est très important. Il faut absolument porter une attention particulière aux apprentissages scolaires de ces jeunes, leur offrir du support tout en maintenant des attentes élevées. Je crois d'ailleurs que le paradigme qui doit guider nos interventions doit être résolument un modèle d'apprentissage, niché dans une relation pédagogique de qualité entre le maître et l'élève. Une école n'est pas une clinique psychologique, ni un centre de thérapie. C'est un endroit où un jeune peut développer et entretenir des relations significatives avec des adultes qui sont préoccupés par son bien-être. Une école est également, devons-nous le rappeler, une maison d'éducation, un lieu d'entraînement à la vie sociale. Pour les élèves qui s'y présentent avec des lacunes importantes sur le plan de la socialisation, elle constitue, tout au moins pour certains, la deuxième et éventuellement l'ultime chance de développer les compétences nécessaires pour pouvoir s'intégrer à leur communauté, vivre une vie riche sur le plan professionnel et relationnel.

deuxième mythe

« tous les élèves peuvent réussir, en tout temps, en classe ordinaire »

Lors d'une communication au congrès annuel du Council for Exceptional Children, tenu en 1997 à Salt Lake City, James Kauffman émettait de sérieuses réserves au sujet du mouvement de l'intégration totale (total inclusion) et exprimait sa profonde préoccupation concernant le constat qu'en éducation, la spécialisation semble être devenue une tare. Alors que

dans le monde médical, comme dans plusieurs autres champs d'activités professionnelles, la spécialisation est vue comme une nécessité pour composer efficacement avec des questions ou des problèmes com-

plexes, nous agissons en éducation comme si l'enseignant de la classe ordinaire était capable d'enseigner, dans sa classe, à tous les élèves, et entre autres à tous ceux qui présentent des problèmes majeurs de comportement. Nous semblons en être venus à croire qu'un pédagogue généraliste peut tout faire et peut le faire bien.

Ce commentaire de Kauffman est important pour l'éducation des jeunes qui présentent des problèmes de comportement. De plus en plus de données contredisent la position que les services spécialisés ne sont jamais bénéfiques et que le classement en groupe ordinaire comporte toujours des avantages, entre autres pour les élèves en difficulté de comportement. Le débat n'est pas de remettre en question la désidérabilité sociale de l'intégration. La question qui doit être posée est celle de l'adéquation entre les besoins des jeunes en difficulté de comportement et les services éducatifs qui sont les plus pertinents pour y répondre.

Un continuum flexible de services est nécessaire pour aider ces élèves. Ce constat s'applique également aux besoins des familles de ces jeunes. Lorsque des interventions, reposant sur des évaluations faites selon les règles de l'art, échouent en classe ordinaire, des classes spécialisées de qualité, conçues en poursuivant réellement l'objectif d'une réintégration en milieu ordinaire, demeurent nécessaires. Ces classes spécialisées doivent, à mon avis, être sous la responsabilité d'enseignants qui possèdent des habiletés pédagogiques supérieures à la moyenne. Ce n'est pas toujours le cas.

troisième mythe

« lorsque vous n'avez qu'un marteau, tous les problèmes doivent ressembler à un clou »

Il y a plus de 25 ans que nous parlons, en éducation, de l'individualisation de l'enseignement et pourtant nous nous retrouvons souvent à proposer une solution unique à tous les problèmes que nous rencontrons à l'école. Comme le soulignait H. M. Walker:

School personnel have a long history of applying simple and general solutions to complex student behavior problems and of expressing understandable disappointment, when these attempts do not work. What we see is often a poor match between problems and interventions, inadequate implementation, lack of necessary resources and minimal investment well below the threshold necessary to achieve critical effects.

Nous devons clairement affirmer que, pour les élèves en difficulté de comportement, il n'existe pas d'intervention à « peinture unique ». Nous devons considérer la situation de chacun de ces jeunes et élaborer soigneusement une intervention individualiste. Il s'agit d'une entreprise qui prend du temps, mais qui rend justice à la complexité des problèmes d'adaptation que plusieurs de ces élèves manifestent à l'école.

quatrième mythe

« avec de l'expérience, tous les enseignants peuvent travailler avec des élèves en difficulté de comportement »

Est-ce nécessaire de le rappeler, les enseignants des classes ordinaires n'ont reçu, pour la majorité d'entre eux, que très peu de formation initiale ou continue sur comment enseigner à des élèves qui manifestent des comportements difficiles à l'école. Lorsqu'ils ont participé à des ateliers de formation, l'objectif poursuivi était habituellement le développement des connaissances associé à l'espoir que ces informations transforment les pratiques. Cette espérance a été vaine dans la plupart des cas. La formation des enseignants pour faire oeuvre d'éducation auprès des jeunes qui démontrent des problèmes affectifs ou comportementaux est actuellement lacunaire.

Je travaille depuis 25 ans avec des enseignants qui oeuvrent auprès d'élèves en difficulté de comportement. J'en suis venu à la conviction que la meilleure manière de modifier les pratiques éducatives est de faire démonstration que le changement ne sera pas seulement profitable à l'élève mais améliorera la qualité de vie de la classe et l'apprentissage de tous les élèves. De la même manière que les élèves ont besoin d'avoir le sentiment d'améliorer leur situation en adoptant de nouvelles conduites, les enseignants ont besoin de constater des effets positifs lorsqu'ils investissent de l'énergie pour changer leurs pratiques pédagogiques. Cette question devient très importante dans la mesure où, comme nous l'avons déjà souligné, le problème de comportement ne peut pas être considéré comme une caractéristique « propre » à l'élève mais comme une réalité qui nécessite, entre autres, des modifications dans l'environnement dans lequel vit et apprend le jeune. Comme le souligne A. Bandura, c'est l'interaction entre les comportements, l'environnement et les facteurs personnels qui explique le mieux le fonctionnement humain. Dans cette perspective, le modèle cognitivo-social est probablement l'un des plus prometteurs pour soutenir les interventions en milieu scolaires.

cinquième mythe

« enseigner est avant tout un art »

« Enseigner est un art » ou « c'est d'amour dont ont besoin » ces élèves sont deux croyances tenaces, partagées par plusieurs éducateurs et qui découlent de la conviction qu'enseigner à des jeunes en difficulté de comportement est une habileté quasi innée, possédée par seulement quelques enseignants. Pour plusieurs éducateurs, le fait que la recherche ait pu identifier des manières de faire qui sont plus susceptibles que d'autres de réussir avec des élèves en difficulté ne semble avoir aucun impact sur leurs pratiques professionnelles.

Notre champ de recherche et d'intervention, celui de l'enseignement aux jeunes qui présentent des difficultés de comportement, a besoin d'être supporté par de la recherche solide et signifiante. Aimer ces jeunes est nécessaire mais ne sera pas suffisant. Notre pratique doit reposer sur un corpus articulé de connaissances et de savoir-faire développé, en collaboration, par des chercheurs et des praticiens, incarné dans les pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants et des autres agents d'éducation.

Conclusion

De quoi avons-nous besoin pour faire progresser les services aux élèves en difficulté de comportement au Canada?

Reconnaissons d'abord l'évidence une école bien organisée, qui applique les connaissances issues des pratiques exemplaires, peut faire une importante différence dans la réussite d'un jeune en difficulté de comportement. Nous avons ensuite besoin de maintenir un continuum de services. L'intégration totale en classe ordinaire, comme seule mesure pour offrir des services éducatifs à des jeunes en difficulté de comportement, ne sera toujours suffisante. L'intervention doit de plus reposer sur des données valides et être hautement individualisée. L'état actuel des connaissances nous permet également de conclure qu'une formation de généraliste est insuffisante pour répondre aux besoins de tous les jeunes. Les futurs enseignants doivent pouvoir intégrer à leurs pratiques l'essentiel de ce qui est connu comme interventions efficaces. La formation continue doit, dans cette perspective, être une partie importante des activités professionnelles des enseignants. Les interventions efficaces ne s'improvisent pas et doivent en effet s'enraciner dans les connaissances disponibles.

Pour conclure, il faut affirmer clairement que nous n'arriverons à rien sans les parents. Ce sont les personnes les plus stables dans la vie des jeunes et souvent les seuls à avoir développé la relation affective suffisante pour influencer de manière importante et à long terme leur développement. Un indicateur qu'un modèle d'intervention ne fonctionne pas est sûrement le fait que la famille, le système de support le plus intime et le plus durable d'un jeune, est souvent ignorée, exclue ou même blâmée par l'école et les

autres organismes dispensateurs de services. J'ai développé la conviction que toute intervention efficace doit tenir compte du milieu de vie du jeune, et en tout premier lieu, de sa famille. Il faut, entre autres dans une perspective préventive, travailler sur les habiletés parentales et non seulement sur celles du jeune ou des enseignants. Les données de recherche sont claires sur cette question: intervenir sur les compétences parentales joue un rôle important dans la réussite des interventions proposées par une école à un jeune en difficulté d'adaptation.

Tiré de : <http://www.ecolecomportement.com/trucs3.html>

Dix variables influant sur le degré d'obéissance de l'élève

1. Type de phrase:

L'utilisation de questions au lieu de demandes directes réduit le degré d'obéissance. Par exemple, une phrase du type suivant: "Voudrais-tu cesser de taquiner tes compagnons?" est moins efficace que "J'exige que tu cesses de taquiner les autres."

2. Distance:

Il est préférable de formuler une requête d'assez près (un mètre ou l'espace d'un bureau) que de loin (sept mètres ou de l'autre bout de la classe).

3. Contact visuel:

Il est également préférable de regarder l'élève dans les yeux ou de lui demander de vous regarder.

4. Répétition:

Il est recommandé de ne répéter une requête que deux fois (ne pas harceler l'élève). Ne lui énumérez pas non plus rapidement une série de directives (par exemple, "S.V.P., donne-moi ton devoir, conduis-toi bien aujourd'hui et ne taquine pas l'élève assise devant toi.").

5. Ton de la voix:

Il est préférable d'utiliser une voix douce mais ferme que de parler fort (c'est-à-dire crier pour obtenir l'attention du jeune).

6. Délai:

Laissez le temps à l'élève de réagir après votre demande (de trois à cinq secondes). Pendant ce court laps de temps, ne lui parlez pas (aucune discussion ni excuse), ne reformulez pas votre requête et n'en faites pas une nouvelle. Regardez simplement l'élève dans les yeux et attendez qu'il obéisse.

7. Requêtes positives:

Il est plus efficace de formuler des requêtes positives en demandant à un élève d'adopter un comportement acceptable (par exemple, "S.V.P., commence ton travail de mathématiques.") que de lui

demander de cesser un comportement inacceptable (par exemple, "S.V.P., cesse de parler.").

8. Absence d'émotion:

Il est préférable de maîtriser ses émotions négatives lorsqu'on adresse une demande à un élève (éviter, par exemple, de crier, de l'injurier, de le faire sentir coupable ou de le brutaliser). Des réactions trop émotives diminuent l'obéissance et peuvent aggraver la situation.

9. Description:

Les requêtes positives et descriptives sont préférables à celles qui sont ambiguës ou trop générales (par exemple, "S.V.P., assieds-toi sur ta chaise, les pieds au sol, les mains sur ton bureau et regarde-moi." est mieux que "Fais attention!").

10. Renforcement:

Il est trop facile d'exiger un comportement d'un élève, puis de l'ignorer s'il le manifeste. Si vous souhaitez plus d'obéissance de la part de vos élèves, offrez-leur un renforcement sincère.

Tiré de : <http://www.ecolecomportement.com/trucs2.html>