

Difficultés de comportement

Fiche **E**



Difficultés de comportement à l'école régulière

Informations à l'intention du corps enseignant sur les difficultés de comportement ainsi que sur les pistes d'intervention

Version complète

Document élaboré par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée CSPS
Sous mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique et du Tessin

Rédaction

Valérie Schürch, docteure en psychologie de l'Université de Lausanne (UNIL), coordinatrice du Projet Inclusion de l'Association pour l'accueil de Jour des enfants du sud-ouest Lausannois (AJESOL)
Valérie Benoit, professeure HEP associée, Unité d'enseignement et de recherche de pédagogie spécialisée, Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud).
Géraldine Ayer, collaboratrice scientifique CSPS

Corrections spécialisées

Myriam Squillaci, professeure ordinaire responsable du master dans le domaine de la pédagogie spécialisée : orientation enseignement spécialisé à l'Université de Fribourg (UNIFR).

Relecture

Robin Morand, collaborateur scientifique CSPS

Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée CSPS
Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne
Tél. +41 31 320 16 60, csp@csps.ch

Version de décembre 2024 © SZH/CSPS Décembre 2023

Ce document est mis à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) :



Table des matières

Préambule.....	5
1 Présentation des difficultés et des troubles du comportement.....	7
1.1 Difficultés de comportement.....	7
1.2 Troubles du comportement	7
1.3 Trajectoires développementales	8
1.4 Facteurs de risque des difficultés de comportement.....	8
Facteurs individuels.....	9
Facteurs familiaux.....	9
Facteurs culturels et sociaux.....	9
Facteurs scolaires.....	9
2 Informations sur les répercussions des difficultés de comportement à l'école.....	10
2.1 Socialisation	10
2.2 Santé mentale.....	10
2.3 Parcours scolaire.....	11
3 Pistes pour intervenir lors de difficultés de comportement à l'école	11
3.1 Les mesures universelles	12
3.1.1 Mesures préventives	12
Environnement de classe.....	12
Structuration de la journée et des activités.....	13
Attentes, règles de vie et de comportement	13
Climat scolaire et relationnel.....	14
Motivation et apprentissage.....	14
Compétences socioémotionnelles et d'autorégulation.....	15
3.1.2 Intervenir face à l'indiscipline.....	15
La sanction éducative.....	16
Le retrait de l'élève	16
3.2 Les mesures ciblées	17
3.3 Les mesures spécifiques et intensives.....	19
3.4 Situations de crise	20
4 Sélection de ressources pédagogiques.....	21
4.1 Ressources générales.....	21
4.2 Méthodes et outils d'intervention spécifiques	22
4.3 Émotion / Gestion émotionnelle	22
4.4 Gestion des crises.....	22
4.5 Autres sites d'information officiels	22
Annexe	23
Définition des troubles du comportement selon le DSM-5	23
Trouble oppositionnel avec provocation.....	23
Trouble explosif intermittent	23
Trouble des conduites.....	23
Troubles associés aux troubles du comportement.....	23

Prévalence des troubles du comportement.....	23
Références bibliographiques	24

Préambule

Les difficultés de comportement chez les enfants et les jeunes décrivent un ensemble de réactions à un environnement donné, le plus souvent l'école ou la famille (Krotenberg & Lambert, 2012). Qu'il s'agisse d'agitation, d'impulsivité, de non-respect des règles, d'opposition, de manifestations d'agressivité à l'égard de pairs ou d'adultes, voire de destruction, ils sont évoqués comme un facteur de dérangement et de stress majeurs par le corps enseignant. Dans les écoles, les signalements en début de scolarité et la prise en charge liée à ces comportements augmente, particulièrement à l'école primaire, amenant l'institution scolaire à s'interroger sur les réponses à apporter, et à développer de nouveaux cadres et modes de prévention, d'intervention, voire de sanction (Gremion & Monney, 2021 ; Nolan, 2023a ; Skrivan von Fellenberg & Benoit, 2022). Ils représentent, de fait, l'une des principales causes de surcharge et de découragement des enseignantes et enseignants, qui se sentent généralement peu outillés pour répondre de manière ajustée aux besoins des élèves. C'est pourquoi « la volonté d'intégrer des enfants avec des troubles du comportement est très faible » (Bless, 2021, p. 27). Par conséquent, il n'est pas rare que ceux-ci soient scolarisés dans des classes spéciales et des écoles spécialisées (OFS, 2020), bien que « de nombreuses recherches ont démontré qu'il est préférable de favoriser la scolarisation des élèves présentant des problèmes de comportement dans un contexte où la socialisation avec des pairs ayant des comportements prosociaux est possible et encouragée » (Gaudreau, 2011, p. 125-126).

- Les *troubles du comportement* désignent un certain nombre de difficultés dans le cadre de troubles psychopathologiques, mais ne saurait en aucun cas rendre compte de la pluralité du phénomène. Aussi, dans l'intitulé de ce document, le terme générique de *difficultés de comportement* a été préféré à celui de *troubles du comportement*, réservé aux comportements correspondant à un diagnostic clinique, soit les comportements perturbateurs les plus extrêmes de la palette de comportements pris en compte. De ce fait, comme le proposent Fairchild et al. (2019) ainsi que Schürch (2020), penser les difficultés de comportement sur un continuum ou un spectre large permet de les considérer des formes les plus légères et passagères à celles plus sévères et persistantes. Retenir le terme de *difficultés de comportement* permet aussi de rendre explicite le fait que ces comportements mettent l'élève qui les produit en difficulté, ainsi que les personnes qui l'entourent et qui les perçoivent comme tels. Bien que cette fiche se centre sur la notion de difficultés de comportement en tant que continuum, elle transcrit également les définitions des troubles du comportement utilisés davantage dans la clinique (voir sous-chapitre 1.2).
- Les difficultés de comportement peuvent se manifester sur le plan extériorisé (p. ex. irritabilité, agressivité, résistance, etc.) ou intériorisé (p. ex., anxiété, dépression, perte d'intérêt dans les activités). On parle respectivement de comportements externalisés et de comportements internalisés, ces derniers se référant, au niveau psychopathologique, aux troubles émotionnels du comportement. Bien que ceux-ci puissent apparaître de manière concomitante chez un même élève, les réponses à donner sont différentes. C'est pourquoi, cette fiche se concentre principalement sur les comportements externalisés, bien que certaines pistes proposées puissent aussi soutenir les élèves ayant des comportements internalisés.
- Relevons encore que « la focalisation des « difficultés » et « perturbations » sur l'élève seul est une marque de l'approche médicale qui perdure » (Vial, 1990 ; Ruchat, 2003 cités dans Gremion & Monney, 2021, p. 16), ce qui induit régulièrement comme solution de déplacer l'élève vers une école spécialisée ou une classe spéciale. Or, les comportements perturbateurs sont étroitement liés au contexte dans lesquels ils se manifestent et demandent des réponses qui ne renvoient pas seulement aux difficultés de l'élève seul, mais qui s'élargissent aux pratiques pédagogiques, à la classe et à l'établissement dans son entier ainsi qu'au milieu familial, voire à d'autres services externes (Gaudreau et al., 2018 ; Verret et al., 2019). Ainsi, en Suisse latine, « plusieurs écoles ont choisi d'admettre que la situation, la relation, le contexte peuvent être « en mauvaise santé » » (Gremion & Monney, 2021, p. 21). Revenir à « un regard pédagogique considérant la situation dans son ensemble (dont l'école, ses structures et ses acteurs) offrirait de nouvelles perspectives plus en phase avec le climat scolaire et l'apprentissage du vivre ensemble »

(p. 16). Toutefois, cette fiche s'adressant aux enseignantes et enseignants, elle se limite à ce qu'elles et ils peuvent mettre en place dans le cadre de leur activité professionnelle. Elle ne propose pas uniquement des mesures visant à soutenir de manière ciblée et/ou individualisée les élèves des écoles régulières présentant des difficultés de comportement, mais propose surtout aux enseignantes et enseignants des interventions permettant de prévenir les comportements perturbateurs en classe (mesures universelles).

1 Présentation des difficultés et des troubles du comportement

Avant de définir plus précisément les difficultés et les troubles du comportement, il convient de rappeler les défis inhérents à leur conceptualisation (Kauffman & Landrum, 2018 ; Landrum, 2017 ; Macrì et al., 2018). Premièrement, les difficultés ou troubles du comportement ne sont pas associés à un marqueur biologique ou organique. Leur définition et leur symptomatologie découlent d'un consensus de chercheurs et de spécialistes (p. ex., DSM-5, CIM-11). Deuxièmement, il n'existe pas de frontière claire entre le « normal » et le « pathologique » (Dumas, 2013 ; Macrì et al., 2018). Les comportements de ces enfants et ces jeunes sont proches de ceux des jeunes bien adaptés au système scolaire qui, eux aussi, se bagarrent parfois ou ont des réponses inappropriées (p. ex., insolence), mais qui n'ont pas de trouble du comportement au sens psychopathologique du terme. Ainsi, les symptômes du trouble des conduites (voir Annexe) sont de nature quantitative plutôt que qualitative : plutôt que de présenter des comportements anormaux, les enfants et les jeunes avec ce type de troubles adoptent des comportements anormaux à une fréquence et une intensité anormale (Macrì et al., 2018, p. 102). Cette fluctuation du comportement normal rend donc la définition délicate, d'autant plus que ces comportements peuvent varier ou évoluer dans le temps et en fonction des situations vécues ainsi que de la période de vie que l'enfant ou le jeune traverse. Troisièmement, les difficultés ou troubles du comportement ont toujours lieu dans un contexte relationnel (avec le corps enseignant, les parents, les pairs, etc.). Ceci implique de tenir compte des logiques et mécanismes interactionnels en jeu (voir Curonici et al., 2020). Enfin, les difficultés ou troubles du comportement ne sont pas un phénomène qui existe de manière indépendante au jugement individuel. Les définir est souvent une question d'opinions, de croyances et leur appréciation est influencée par les expériences antérieures, les attentes, le seuil de tolérance et les normes du milieu.

Nous allons présenter ci-dessous deux manières de concevoir les difficultés de comportement en tenant compte de ce qui a été exposé précédemment.

1.1 Difficultés de comportement

Les difficultés de comportement sont définies comme des « manifestations réactionnelles (désobéissance répétée, mensonge, crise) qui apparaissent généralement dans un contexte donné » (Massé et al., 2020, p. 6). Ces difficultés souvent passagères ou temporaires résultent essentiellement de facteurs environnementaux (p. ex., désintérêt pour les activités proposées, conflits avec des personnes significatives dans la vie de l'élève). Elles peuvent donc aussi survenir à la suite d'événements de vie, extérieurs au milieu scolaire, auxquels doit faire face l'élève (p. ex., deuil, déménagement, séparation des parents) (MEESR, 2015). Les difficultés de comportement sont d'intensité variable selon le lieu, le moment ou les personnes présentes et requièrent des aménagements dès leur apparition. Avec un soutien approprié (ajustements de l'environnement scolaire ou modifications des conditions environnementales, mais aussi réponses aux besoins de l'enfant ou du jeune, notamment au niveau de la régulation émotionnelle), de nombreux enfants et jeunes qui présentent des problèmes comportementaux momentanés sont capables de s'ajuster adéquatement et d'évoluer positivement (Maggin et al., 2016 ; MEESR, 2015).

Les difficultés de comportement peuvent aussi être définies dans un rapport à la norme. Ainsi, un comportement est considéré comme « anormal » lorsqu'il transgresse de manière régulière les règles établies et entrave le développement, les relations sociales et familiales, les performances scolaires et le fonctionnement adaptatif de celui ou celle qui en est l'auteur (Dumas, 2013). Cette définition établit le lien avec les troubles du comportement.

1.2 Troubles du comportement

Les troubles du comportement se traduisent par des problèmes d'adaptation plus importants et qui s'expriment par des difficultés chroniques et sérieuses d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. En général, ce sont des jeunes pour qui les interventions se doivent d'être intensives, multimodales et sur le long terme (Maggin et al., 2016).

Dans une approche psychopathologique, plusieurs facteurs permettent de distinguer les difficultés des

troubles : la fréquence des symptômes, leur durée, leur sévérité, la constance dans différents milieux de vie de l'enfant (maison, école, etc.), l'âge ainsi que l'altération du fonctionnement social, scolaire, voire professionnel (APA, 2022). Ainsi, lorsque les comportements inadaptés sont conséquents et qu'ils correspondent aux critères diagnostiques établis, on les retrouve dans les classifications internationales d'usage (DSM / CIM). La dernière version du DSM (DSM-5-TR ; APA, 2022) mentionne sous la catégorie des « Troubles disruptifs, du contrôle des impulsions et des conduites »¹ les troubles impliquant des problèmes d'autorégulation des émotions et les comportements suivants : le trouble oppositionnel avec provocation (TOP), le trouble explosif intermittent (TEI) et le trouble des conduites (TC) (plus de détail sur la définition de ces troubles en Annexe). Relevons qu'au vu de la subjectivité des critères, ces entités diagnostiques sont rarement clairement établies, notamment en début de scolarité. Poser un diagnostic stable dans le temps chez l'enfant est délicat. De plus, les risques de stigmatisation associés au diagnostic psychiatrique ne sont pas anodins et les motivations à diagnostiquer les enfants et les jeunes sont, à l'heure d'une école à visée inclusive, questionnables (Benarous et al., 2014) : en quoi le diagnostic sert-il l'accès aux soins et/ou aux mesures de soutien ? En quoi sert-il fondamentalement l'enfant dans une optique d'efficacité et de cohérence des soins ? Les réponses à ces questions sont fondamentales. Ainsi, en accord avec la conception des difficultés de comportement en tant que continuum (Schürch, 2020), les recherches actuelles soutiennent que les jeunes présentent des comportements de forme et d'intensité variables et nécessitent des prises en charge plus ou moins conséquentes à différents moments de leurs parcours de vie. Cette conception invite le personnel éducatif et scolaire à observer ce qui, dans l'environnement, provoque ou génère les manifestations comportementales problématiques en vue d'une intervention.

1.3 Trajectoires développementales

Les trajectoires développementales sont très variables d'un enfant à l'autre parce qu'elles sont fonction d'antécédents familiaux et sociaux, ainsi que de caractéristiques personnelles et du contexte socio-environnemental dans lequel l'enfant évolue. On ne peut ainsi pas considérer la trajectoire développementale des enfants et des jeunes dans une optique déterministe : « La continuité de l'agressivité dans le temps reflète une continuité écologique et sociale autant qu'individuelle. [...] Si la trajectoire de l'agressivité est relativement stable, c'est en partie parce que les circonstances de vie de l'enfant le sont aussi » (Dumas, 2000, p. 123). Ces événements de la vie peuvent se traduire en facteurs de risque et de protection (voir sous-chapitre 1.4), présents dans tous les milieux de vie de l'enfant. En constante interaction avec les caractéristiques individuelles du jeune, ils jouent un rôle prépondérant dans l'apparition, le maintien et l'aggravation des difficultés ou des troubles du comportement.

1.4 Facteurs de risque des difficultés de comportement

Les contextes scolaire, familial et social ont une influence prépondérante dans la genèse des comportements inappropriés. Dans cette perspective, les comportements sont le résultat d'une interaction complexe entre l'individu et son environnement, mais aussi entre facteurs de risque et de protection qui interviennent au cours du développement de l'enfant (Dumas, 2013 ; Gentile & Bushman, 2012). Alors que les facteurs de risque permettent de comprendre l'origine des difficultés, les facteurs de protection permettent d'envisager des stratégies d'intervention, essentiellement préventives (Schürch, 2018). Les facteurs de risque sont en grande partie les mêmes pour le TC et le TOP, voire pour les difficultés de comportement. Ils concernent d'une part l'individu et d'autre part le contexte dans lequel l'enfant grandit et avec lequel il est en interaction (la famille, les pairs, la communauté, l'école ; Gagnon et al., 2014 ; Landrum, 2017). Les caractéristiques de l'enfant et les facteurs environnementaux s'influencent l'un l'autre (Platt et al., 2013 ; Sameroff, 2009). Par exemple, certaines pratiques parentales peuvent influencer les comportements difficiles de l'enfant, tout comme ces derniers peuvent susciter des pratiques parentales rudes. La littérature répertorie généralement quatre catégories de facteurs de risque qui augmentent la probabilité de l'apparition de ces difficultés.

¹ Dans la CIM-11, les diagnostics se trouvent dans le chapitre 6, sous « Troubles mentaux, comportementaux ou neurodéveloppementaux », sous « Troubles du contrôle des impulsions » et sous « Comportements perturbateurs ou troubles dyssociaux (2023).

Facteurs individuels

Il s'agit des caractéristiques de vulnérabilité intrinsèques à l'individu. On constate une augmentation du risque de présenter un TC ou TOP chez les membres d'une même famille « sans que l'on puisse conclure à une origine génétique, les hypothèses portant sur une interaction gènes-environnement » (Egron & Sarazin, 2018, p. 18). Les caractéristiques neurocognitives (p. ex., difficultés cognitives en lien avec le QI verbal, troubles du langage oral ou de la communication), le tempérament (p. ex., faible contrôle émotionnel pendant l'enfance [Edwards & Hans, 2015]), les dysfonctionnements neurophysiologiques (p. ex., traits durs et non émotionnels [Squillaci & Benoit, 2021]), ainsi que de faibles compétences sociales représentent également des facteurs de risque de manifester des problèmes de comportement (Egron & Sarazin, 2018). Le manque de perception de l'influence de son propre comportement sur les événements qui en découlent (c'est-à-dire le sentiment d'impuissance apprise²) peut également agir comme facteur de risque. Tous ces éléments ont tendance à être exacerbés par d'autres facteurs de risque présents dans la sphère familiale, mais aussi sociale et scolaire (Edwards & Hans, 2015).

Facteurs familiaux

La combinaison de caractéristiques intrinsèques à l'enfant et de pratiques parentales sévères, incohérentes ou négligentes, de l'anxiété ou de la dépression de la principale personne de référence de l'enfant, d'un conflit familial ou d'un faible statut socioéconomique, est reconnue comme mettant à plus grand risque les enfants de manifester des problèmes de comportement (Edwards & Hans, 2015). Les relations entre frères et sœurs empreintes d'agressivité peuvent également renforcer les comportements agressifs qui sont ensuite généralisés aux interactions avec les pairs (Gallagher et al., 2018).

Facteurs culturels et sociaux

La violence présente dans l'environnement de l'enfant ou du jeune (médias, quartier, école, etc.) peut représenter un facteur de risque, notamment à travers l'imitation de pairs présentant des comportements asociaux (Krotenberg & Lambert, 2012). La pauvreté, le manque d'accès à des services de soutien ainsi que la discrimination sociale et culturelle représentent également des facteurs de risque reconnus (MEERS, 2015).

Facteurs scolaires

Plusieurs éléments au niveau de l'environnement scolaire sont importants à observer et à interroger, car ce sont ceux sur lesquels le corps enseignant a le plus prise.

- S'agissant de l'enseignement et de la gestion de classe, les attentes (scolaires et comportementales) inappropriées par rapport aux possibilités des élèves, qui peuvent avoir pour effet de leur faire vivre des expériences d'échec (voir sentiment d'impuissance apprise ci-dessus), mais aussi une gestion de classe incohérente et inconstante, ainsi que des procédures disciplinaires punitives, centrées sur les comportements négatifs, peuvent faire émerger des difficultés, les maintenir ou les exacerber (Landrum, 2017).
- Toujours à ce niveau, les élèves sont plus à risque de manifester des problèmes de comportement lorsque les consignes, tâches ou procédures ne sont pas clairement définies (tâches d'apprentissage, activités à choix, moment libre, p. ex.). Ceci est donc particulièrement le cas lors des moments de transition et de temps « morts », aussi bien en classe qu'en dehors de la classe. Les élèves sont aussi susceptibles de présenter des difficultés de comportement lorsqu'ils ne comprennent pas le sens de la tâche proposée, lorsque l'activité ou la matière ne les intéresse pas, lorsqu'ils n'ont rien à faire ou lorsqu'ils ne savent pas comment entreprendre l'activité ou la tâche proposée (Archambault & Chouinard, 2009).

² L'impuissance apprise désigne le découragement engendré par la répétition d'échecs dans une situation donnée malgré les efforts accomplis pour réaliser la tâche (Seligman, 1972, 1975). À la suite d'échecs scolaires répétés attribuables à divers facteurs, les enfants commencent à douter de leurs capacités intellectuelles, ce qui les amène à douter qu'ils puissent faire quoi que ce soit pour surmonter leurs difficultés. Outre les échecs scolaires répétés, le sentiment d'impuissance apprise se développe aussi en raison du manque de renforcement des réussites, de faibles attentes de la part du corps enseignant et de critiques sévères (Sutherland et al., 2004).

- S'agissant de l'enseignante ou enseignant, la relation négative avec l'élève, le fait de rejeter l'élève ou d'être trop réactif à son égard (p. ex., l'enseignante ou enseignant reprend systématiquement le même élève ou est toujours « sur son dos ») (Archambault & Chouinard, 2009), l'exercice d'une autorité « autoritariste » ou évacuée³ (Robbes, 2016), le manque de compétences émotionnelles (notamment la gestion de ses propres émotions, un faible sentiment de compétence, essentiellement, à gérer les comportements perturbateurs) ou encore le stress et l'épuisement professionnels, peuvent exacerber les difficultés de comportement avérées (voir, p. ex., MEESR, 2015).
- Enfin, lorsqu'un comportement perturbateur permet aux enfants et aux jeunes de recevoir l'attention de l'enseignante ou enseignant et/ou de leurs pairs ou d'éviter une tâche, cela a pour effet de renforcer ce type de comportement, et donc d'augmenter la probabilité qu'il se répète (Archambault & Chouinard, 2009 ; Curonici et al., 2020).

Relevons qu'un même facteur de risque peut avoir différentes conséquences ou pas d'effet du tout. À l'inverse, des facteurs de risque différents peuvent mener à des conséquences similaires (p. ex., un même schéma comportemental ; Cicchetti & Rogosch, 1996). Ce qu'il est important de retenir est qu'un cumul des facteurs de risque augmente la possibilité de développer des difficultés de comportement (Gentile & Bushman, 2012) et qu'il n'y a pas de déterminisme (voir sous-chapitre 1.3).

En contrepartie, des facteurs de protection présents dans ces différents systèmes peuvent contrebalancer les facteurs de risque d'apparition, de maintien ou d'aggravation des difficultés de comportement. Ces facteurs de protection sont autant de pistes pour la pratique, notamment les facteurs d'ordre scolaire. Ils seront présentés ci-après (voir chapitre 3).

2 Informations sur les répercussions des difficultés de comportement à l'école

Les difficultés ou troubles du comportement d'un enfant d'une ou d'un jeune ont des répercussions sur son fonctionnement à la maison, à l'école et dans la communauté (Landrum, 2017), aussi bien en termes d'apprentissages que de relations sociales. Les répercussions décrites ci-dessous ne donnent qu'un aperçu des conséquences possibles. Leur survenue dépendra du degré de sévérité et/ou de persistance des difficultés de comportement et du parcours individuel de chacun, mais également des réponses de l'environnement à ces manifestations.

2.1 Socialisation

Au vu de certaines caractéristiques associées aux troubles et aux difficultés importantes de comportement (p. ex., labilité émotionnelle, faible tolérance à la frustration, attribution à autrui de leurs propres comportements, interprétation erronée des informations verbales et non verbales) les enfants et jeunes qui les manifestent ont tendance à être davantage dans des situations de conflit que leurs pairs. Les agressions verbales éventuellement physiques commises les rendent impopulaires auprès de leurs pairs ainsi que des adultes ; elles et ils seraient ainsi davantage sujets au rejet. Par ailleurs, les jeunes avec un TC et des traits durs et non émotionnels ont plus tendance à perpétrer des actes de harcèlement scolaire (Wang et al., 2019 ; Zych et al., 2016).

2.2 Santé mentale

Ces comportements sont aussi associés à une faible estime de soi, notamment en lien avec les éventuelles difficultés de socialisation. Ces jeunes seraient aussi plus à risque de développer une dépression ou des problèmes d'anxiété qui peuvent augmenter leurs difficultés comportementales et impacter leur concept de soi. Leurs comportements, mais surtout la réaction des autres à leur égard, peuvent engendrer des sentiments de honte et d'injustice (Dupont, 2018).

³ L'autorité « autoritariste » est une relation d'abus de pouvoir afin d'obtenir la soumission des élèves par la domination (culpabilisation, chantage, force physique, etc.). L'autorité évacuée, au contraire, « se définit comme le refus de toute situation conflictuelle », issu de la peur de ne plus être aimé par les élèves (Robbes, 2016, p. 15).

2.3 Parcours scolaire

Les difficultés de comportement sont souvent associées à de faibles performances scolaires, ce qui entraîne un risque accru de décrochage scolaire. Les attitudes et émotions négatives que les comportements de ces élèves suscitent auprès du corps enseignant augmentent leur risque d'exclusion scolaire (Schürch, 2018) et d'être scolarisés dans des classes ou des écoles d'enseignement spécialisé (Dupont, 2018), bien que la séparation d'avec leurs pairs ne soit pas préconisée, car elle aggraverait les problèmes de comportement (Nolan, 2023b). De plus, en termes de progrès dans les apprentissages scolaires, « aucune différence significative entre l'intégration et la séparation ne peut être démontrée » (Ellinger & Stein ; 2012, Lindsay, 2007 cités dans Bless, 2021, p. 22).

Les conséquences négatives possibles en lien avec l'école évoquées ci-dessus, mais aussi au-delà de la scolarité (p. ex., consommation de substances, troubles de santé mentale ou encore, dans les situations les plus sévères, criminalité) ont tendance à refléter un système de facteurs corrélés ou interconnectés (Bergman et al., 2009 ; Cicchetti & Toth, 2009). Les problèmes dans un domaine de fonctionnement à l'école (p. ex., scolaire, comportemental, social) peuvent donc contribuer à des problèmes dans d'autres domaines. C'est pourquoi, dans les situations où les difficultés de comportement sont sévères, les interventions doivent être individualisées et pluridisciplinaires (Farmer et al., 2016 – voir sous-chapitre 3.3, « Mesures spécifiques ou intensives »). Cette interconnexion des facteurs permet de mettre en avant le rôle protecteur de l'école dans la prévention de ces difficultés et de leur évolution.

3 Pistes pour intervenir lors de difficultés de comportement à l'école

En accord avec ce qui a été exposé ci-dessus, les difficultés de comportement sont à comprendre comme une tentative de la part de l'enfant ou du jeune de gérer une situation stressante dans son cadre de vie actuel (Liesen & Luder, 2009). Elles peuvent aussi être comprises comme un message mettant en lumière un dysfonctionnement dans la relation entre elle ou lui et son environnement (p. ex., besoin non satisfait). Les pistes pédagogiques présentées ci-après représentent des pratiques probantes qui mettent l'accent tout particulièrement sur la prévention, sous l'angle de l'interaction entre l'élève et l'environnement scolaire (Krug et al., 2002 ; Pinheiro, 2006 ; Violence Prevention Alliance, 2012). En effet, les mesures plus ciblées ne peuvent être efficaces que si ces mesures de prévention sont déployées préalablement ou parallèlement. Cet accent sur la prévention permet de sortir d'une logique médicale qui attribue à l'élève la source des difficultés (voir aussi Gremion & Monney, 2021) et de considérer ces dernières selon le modèle écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979) ou selon une approche interactive (processus de production du handicap ; Fougeyrollas, 2001). Ces pratiques ont un caractère universel et peuvent être mises en place pour tous les élèves et par l'enseignante ou enseignant lui-même.

Les pratiques plus ciblées nécessitent pour leur part une collaboration accrue de l'équipe pédagogique, voire d'autres services extérieurs à l'école. Afin d'ajuster leurs interventions et d'avoir un regard croisé sur les stratégies mises en place, les enseignantes et enseignants peuvent recourir aux dispositifs propres à leur canton ou à leur établissement ainsi qu'au soutien par les pairs (p. ex., analyse de pratique ou observation entre pairs, consultation collaborative [voir p. ex., Paré & Trépanier, 2010]). L'idée est ici de travailler en équipe à la résolution de situations problèmes (Friend & Cook, 2003). Toutefois, cette fiche étant destinée spécifiquement au corps enseignant, elle ne retrace pas les stratégies de prévention et/ou d'intervention spécifiques à l'individu (p. ex., thérapie cognitivocomportementale dispensée par une ou un psychothérapeute), au milieu familial (p. ex., accompagnement familial) ou à l'espace social (p. ex., actions de proximité)⁴. Elle se centre uniquement sur les stratégies de prévention et d'intervention qui peuvent être mises en place au niveau scolaire.

Cet accent sur la prévention est notamment retrouvé dans les modèles dits de « Réponse à l'Intervention » ou RAI (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017 ; Sugai & Horner, 2002). Ces modèles

⁴ Pour les stratégies de prévention de la violence au sein de la famille, au niveau de la petite enfance, spécifique à l'individu, dans le cadre des loisirs ou dans le cadre de l'aide aux victimes, voir p. ex., le rapport d'Averdijk et al. (2014).

se basent sur trois niveaux d'intervention, allant du plus général ou universel, destiné à l'ensemble des élèves, au plus ciblé, en fonction de l'intensité et de la nature des comportements présentés par certains élèves (voir figure 1). Les pistes pédagogiques que nous proposons suivent la logique des trois niveaux d'intervention de ce modèle, correspondant aux trois sous-chapitres suivants.



Figure 1. Modèle RAI (adapté de Sugai & Horner, 2002)

3.1 Les mesures universelles

Les mesures universelles (mesures préventives et d'intervention face à l'indiscipline) mentionnées ci-dessous sont destinées à l'ensemble des élèves. Leur objectif est de prévenir ou de réduire le risque d'apparition, de maintien ou d'aggravation des problèmes de comportements, y compris les situations de crise (voir sous-chapitre 3.4), en mettant en avant les apprentissages, en renforçant les comportements attendus, en maximisant les chances de réussite scolaire et en éliminant les facteurs qui contribuent aux comportements problématiques (Sugai & Horner, 2002). Il est souhaitable qu'elles soient appliquées dans l'ensemble de l'établissement scolaire, afin de garantir leur cohérence et pertinence (Bissonnette et al., 2016, 2020). Leur mise en œuvre est suffisante pour prévenir les écarts de comportement d'environ 80 % des élèves (voir p. ex., Bissonnette et al., 2020) et elles sont une condition préalable à la mise en œuvre des interventions des niveaux 2 et 3 et à leur réussite.

3.1.1 Mesures préventives

Environnement de classe

- Configurer l'ameublement et les espaces de manière optimale, en fonction des activités (p. ex., position des tables, du matériel).
- Faciliter les déplacements des élèves et la mobilité de l'enseignante ou enseignant en libérant les allées.
- Structurer et différencier chaque espace et le nommer si besoin (p. ex., « espace lecture », « coin bricolage »).
- Préparer un plan de classe et afficher les noms des élèves à leur place ; pour les plus jeunes, expliciter et indiquer visuellement les places de chacun en tout lieu (p. ex., vestiaire, coin accueil, tapis) ;
- S'assurer que le matériel soit disponible et facilement atteignable et que chaque élève ait le matériel nécessaire au début de chaque activité.

- Pour le matériel multimédia et les outils technologiques (p. ex., tablette), toujours clarifier le cadre et le but de leur utilisation ; sensibiliser les élèves sur leurs avantages et leurs inconvénients ; rester attentif ou attentive afin d'éviter une utilisation inappropriée.
- Aménager un « coin calme » ou un « espace de repli », où les élèves qui en ont besoin peuvent aller se ressourcer, se reposer ou se recentrer (p. ex., des coussins, un tipi, des plantes, des livres).
- Pour les élèves avec des difficultés d'attention, choisir leur emplacement avec soin. Les éloigner des distracteurs (p. ex., fenêtres, lieux de passages fréquents comme le lavabo ou la poubelle), les placer près de l'enseignante ou enseignant ou d'un camarade calme, leur laisser de la place, tout en veillant à ne pas les isoler des autres élèves.
- Pour les élèves qui ont besoin de mouvement, mettre à leur disposition du matériel leur permettant de bouger (p. ex., vélo-pupitre, coussin d'équilibre, balles antistress ou ballons).
- Proposer des occasions de bouger selon les besoins et l'âge des élèves (p. ex., pause active, sortie de la classe pour faire un circuit, faire un aller-retour à la bibliothèque à intervalle régulier).

Structuration de la journée et des activités

- Permettre aux élèves d'intégrer le déroulement de la journée au travers de routines et d'indications visuelles (images / pictogrammes). Celles-ci augmentent la prévisibilité et diminuent les moments de « flou » qui peuvent être à l'origine de comportements perturbateurs.
- Mettre en place des rituels et des procédures de début (de semaine, de journée, de leçon, d'activité, d'évaluation, etc.), mais aussi de fin (p. ex., comment se quitte-t-on ?) et de transition.
- Établir des attentes claires quant aux routines et procédures. Ces dernières doivent, si nécessaire, être enseignées de manière explicite (c'est-à-dire, modélisées avec des exemples et des contre-exemples, puis entraînées jusqu'à une pratique autonome de l'élève).
- Afficher les horaires, le calendrier, le planning de la journée, voire de la leçon, afin de permettre aux élèves de se repérer dans le temps et d'anticiper le déroulement des activités. Pour les plus jeunes, utiliser des pictogrammes et des repères visuels afin de les soutenir dans leur compréhension.
- Soigner les transitions entre les différentes activités à l'aide de procédures explicites (étapes ou activités de transition clairement définies). Annoncer le début, la durée et la fin de chaque activité ou séquence pédagogique. Anticiper la fin d'une activité (p. ex., à l'aide d'un *time-timer*). Avant le début d'une nouvelle activité, annoncer l'objectif et le matériel nécessaire.
- Pour les élèves qui ont davantage besoin de structure, construire des emplois du temps personnalisés, explicites et visuels (p. ex., avec des codes couleur).

Attentes, règles de vie et de comportement

- Établir des règles de vie claires et simples, observables et mesurables. Elles devraient être peu nombreuses (entre 3 à 5), sécurisantes, signifiantes et formulées de manière positive (c'est-à-dire, en termes de comportement attendu et non défendu). Elles devraient permettre de favoriser la prise de responsabilités de la part des élèves.
- Afin de faciliter leur engagement, faire participer les élèves dans le choix et la définition de ces règles.
- Expliciter clairement leur signification (sens) et leur utilité (p. ex., en discutant avec les élèves des conséquences possibles de leur non-respect) (voir « Intervenir face à l'indiscipline », plus bas).
- Les afficher de manière visible et compréhensible, les répéter souvent et les transmettre aux parents, afin de permettre leur généralisation et une continuité ou cohérence entre l'école et la maison.
- Afin de soutenir l'intégration des règles de vie, il est recommandé de les enseigner explicitement (modélage, pratique guidée, pratique autonome) ; des jeux comme le « Good Behavior Game » (voir « Sélection de ressources pédagogiques », chapitre 4) soutiennent l'intégration des règles de vie de la classe ainsi que le développement de compétences sociales et émotionnelles.
- Établir des attentes claires et spécifiques en fonction des besoins de l'activité pédagogique (p. ex., selon un code couleur pour les plus jeunes). En effet, rares sont les attentes qui conviennent à toutes les activités en tout temps (p. ex., lever la main).
- Nommer et afficher les attentes comportementales pour des situations spécifiques (p. ex., modalités

de travail particulières, récréation, utilisation de la bibliothèque, sorties). Toujours formuler les attentes de manière positive et montrer l'exemple (et contre-exemples) des comportements attendus si besoin.

- Formuler les consignes de manière positive (p. ex., « Mets les affaires dont tu n'as plus besoin dans ton sac » au lieu de « Ne laisse pas trainer tes affaires sur ton bureau »).
- Renforcer les comportements des élèves répondant aux attentes (que ce soit lorsqu'une règle de classe est respectée, une routine ou une procédure effectuée), en leur signifiant visuellement, verbalement ou par écrit quand ils se sont comportés de manière adéquate⁵ (Bissonnette et al., 2016, 2020). Selon les difficultés de l'élève et les compétences à acquérir, il est important de répéter fréquemment et sur le champ les remarques positives. Au fur et à mesure de l'acquisition des comportements attendus, les renforcements immédiats s'estompent et deviennent plus occasionnels. Ils peuvent à nouveau s'intensifier selon les besoins ou les exigences du système scolaire.

Climat scolaire et relationnel

- Développer une relation élève-enseignant positive est primordial (p. ex., encourager l'élève régulièrement, autoriser l'erreur, valoriser l'effort plutôt que critiquer le résultat). Les élèves doivent percevoir un lien de respect et de confiance avec l'enseignante ou enseignant. Ce lien est renforcé par la cohérence de l'enseignante ou enseignant en termes de gestion de classe, par l'intérêt qu'elle ou il porte à tous ses élèves, par l'écoute active et le renforcement positif des comportements attendus (valorisation). L'accueil des élèves joue un rôle fondamental en début d'année et au quotidien (p. ex., *high-five* à l'entrée de la classe).
- Apprendre le nom des élèves avant / dès les premiers jours de la rentrée scolaire afin de connaître les prénoms de chacun rapidement. Apprendre à connaître ses élèves, s'intéresser à leurs goûts/leurs intérêts et leurs expériences. Manifester de l'empathie, permet à l'enseignante ou enseignant d'établir une relation positive avec chacune et chacun.
- Porter un regard positif est particulièrement important pour les élèves présentant des difficultés comportementales, très sensibles à la qualité relationnelle. Plus l'enseignante ou enseignant montrera à ces élèves qu'elle ou il les apprécie, soutient leurs efforts et est prêt à les aider dans leurs difficultés, plus ceux-ci seront motivés et coopératifs.
- Créer une dynamique de groupe qui permette une ambiance chaleureuse et procure du plaisir aux élèves ; les routines et rituels favorisent aussi une bonne cohésion du groupe-classe (voir point précédent « Structuration de la journée et des activités »).
- Développer l'entraide et la collaboration entre les élèves (pratiques de parrainage, pairage, tutorat, dont la forme peut varier selon la répartition des responsabilités et du temps à disposition, etc.) ;
- Donner aux élèves l'occasion d'assumer diverses responsabilités (p. ex., celle de cheffe ou chef de classe ou de bibliothécaire) afin de renforcer leur sentiment d'efficacité et de leur permettre d'endosser un rôle positif et reconnu (besoin d'estime et d'appartenance).
- Enfin, renforcer le sentiment d'appartenance à la classe et à l'école. Par exemple, développer un projet de classe à long terme tel qu'un voyage, un journal, un blog. Ce sentiment est un puissant facteur de protection pour les élèves à risque.

Motivation et apprentissage

- Choisir les activités d'enseignement et d'apprentissage qui permettent aux élèves de percevoir la valeur des tâches (intérêt, signification, utilité, capacité perçue à atteindre les objectifs visés). Les pratiques gagnantes consistent à capter l'attention, faire participer les élèves, renforcer les comportements d'engagement et maintenir l'intérêt et le rythme ;
- Créer des séquences d'enseignement ou des projets pédagogiques à partir des intérêts et des possibilités des élèves ;
- Varier les activités d'enseignement avec des séquences plus ludiques, qui permettent à l'élève de

⁵ La recherche en milieu scolaire a montré que renforcer les comportements attendus n'affecte pas négativement la motivation intrinsèque des élèves à se comporter selon les règles de classe (Bissonnette et al., 2020).

bouger et de s'exprimer. Prévoir les activités plus denses ou compliquées en début de journée. Enfin, varier le type d'activités (en groupe, par ateliers, de manière individuelle, à l'extérieur, etc.) et éviter les temps d'enseignement frontal ainsi que les moments collectifs trop longs (p. ex., corrections collectives) ;

- Utiliser des stratégies d'enseignement efficaces, telles que l'enseignement explicite et réciproque (Bissonnette et al., 2016 ; Gauthier et al., 2013 ; Hattie, 2009) ainsi que des pratiques de différenciation pédagogique (voir [« Informations sur les fiches du CSPS et de la CIIP à l'attention du corps enseignant »](#), chapitre 5 « Dans l'optique d'une école pour tous : éléments généralisables des fiches »⁶) ;
- Proposer des activités collaboratives, coopératives ou des projets collectifs qui puissent impliquer tous les élèves dans différentes tâches (p. ex., publication d'un journal, création d'un blog ou site Internet pour afficher leurs travaux, production d'une pièce de théâtre) ;
- Avoir des attentes élevées, mais adaptées aux possibilités et besoins des élèves, afin qu'ils puissent relever des défis tout en ayant des réussites dans le domaine des apprentissages. Pour les élèves ayant des difficultés de comportement, ces réussites les valorisent et changent le focus d'attention, souvent centré exclusivement sur leurs comportements ;
- Aider les élèves à développer des stratégies d'organisation (p. ex., les encourager à préparer leur sac la veille, à utiliser un agenda ou un emploi du temps, fournir des listes de tâches à effectuer ou des aide-mémoires du matériel à amener à la maison ou à ramener en classe) et d'apprentissage (p. ex., prise de notes, schémas, outils de métacognition).

Compétences socioémotionnelles et d'autorégulation

- Intégrer l'apprentissage d'habiletés émotionnelles dans l'enseignement courant. Il est important d'apprendre aux enfants à identifier les émotions, les nommer, les exercer en jouant à « faire semblant », puis d'en discuter (Richard et al., 2021). Le rôle de modèle de l'enseignante ou enseignant plus précisément dans la gestion de ses propres émotions est essentiel (Gay & Genoud, 2020). Divers outils peuvent soutenir les apprentissages des élèves dans ce domaine ; par exemple, des livres d'activités sur les émotions, la « roue des émotions » qui permet de faire le lien entre le ressenti, l'émotion et le besoin, ou encore des exercices de respiration, de relaxation ou de yoga (voir « Sélection de ressources pédagogiques », chapitre 4) ;
- Intégrer l'enseignement d'habiletés sociales dans la classe en proposant des activités qui permettent de développer l'empathie, la coopération, la résolution de conflits, la communication et la négociation (p. ex., au travers de techniques de tutorat par les pairs, d'apprentissage coopératif ou par projet ou encore du conseil de classe). Par ailleurs, plusieurs programmes universels et spécifiques ont été développés afin de travailler les apprentissages socioémotionnels (p. ex., Gäng - Pacifico, 2020) ;
- Proposer aux élèves des mises en situation afin qu'ils puissent exercer ces habiletés, puis donner un retour, toujours en valorisant les acquis et en suggérant des pistes d'amélioration si besoin ;
- Proposer aux élèves des outils et mettre en place des conditions permettant à chaque élève de s'autoévaluer (p. ex., check-lists des comportements attendus, cercles de réflexion, objectifs d'apprentissage explicite).

3.1.2 Intervenir face à l'indiscipline

Si des comportements perturbateurs surgissent malgré les pratiques citées ci-dessus, il s'agit alors de les gérer avec calme et respect afin de préserver la relation au maximum. Il est également important d'agir dans l'intérêt de l'élève (le responsabiliser en lui donnant les outils pour réparer ses torts et prévenir un nouvel écart de comportement), et de faire preuve de cohérence et de constance. Il est recommandé, dans un premier temps, de valoriser les élèves qui produisent le comportement attendu puis, si nécessaire, d'intervenir individuellement auprès de l'élève. Il est important d'être conscient des effets négatifs potentiels d'une intervention publique (remarques ou remontrances faites devant toute la classe,

⁶ <https://edudoc.ch/record/132786>

p. ex.) pour deux raisons : 1) cela stigmatise voire humilie inutilement l'élève ; 2) cela peut renforcer le comportement négatif de l'élève, en ayant l'effet attendu par ce dernier (p. ex., en interrompant le cours, l'élève se soustrait à la tâche et/ou il concentre l'attention sur lui).

Il est important de différencier les comportements selon leur niveau de gravité et selon qu'ils interfèrent ou pas avec l'enseignement. La réponse de l'enseignante ou enseignant dépendra donc de la fréquence, de l'impact et de la fonction des comportements de l'élève. Dans les situations suivantes :

- lorsque les comportements ne sont pas adaptés, mais qu'ils n'interfèrent pas avec les apprentissages (p. ex., gigoter sur sa chaise, être distrait, chuchoter avec le voisin), les ignorer ;
- lorsque les comportements ont un impact faible sur le déroulement de la classe : entrer en contact visuel avec l'élève, utiliser un geste ou un signal non verbal (convenu d'avance) ou se rapprocher de lui afin de l'inciter à cesser le comportement. Il est recommandé dans ce cas de se placer à côté de lui (plutôt qu'en face), et de se mettre à sa hauteur ;
- lorsque les comportements perturbent la classe ou persistent en dépit des interventions précédentes, les interventions décrites ci-après (sanction éducative et retrait de l'élève) peuvent permettre de faire cesser ou diminuer ces comportements.

Toutefois, avant d'envisager ces interventions, il est vivement recommandé d'analyser la situation pour agir au mieux et éviter au maximum de n'être que dans une fonction contrôlante (surréaction à tout ce que dit ou fait l'élève) en se posant les questions suivantes : le non verbal est-il suffisant (regarder, faire un signe, se rapprocher, ignorer) ? Faut-il modifier l'environnement (p. ex., restreindre l'espace, limiter le matériel ou les choix à disposition, restructurer la tâche) ? Les indications ou consignes sont-elles adéquates ?

La sanction éducative

À la suite d'une transgression délibérée, la sanction éducative a comme objectif d'amener « une contrainte non violente qui s'applique au contrevenant, visant à ce qu'il assume concrètement sa responsabilité vis-à-vis d'autrui, vis-à-vis du groupe et de ses règles, et vis-à-vis de lui-même » (Maheu, 2017, p. 6). Pour ce faire, quatre contraintes doivent être mises en place : 1) le rappel de la ou des règles bafouées et de leur sens pour vivre dans un espace social sécurisant et sécurisé ; 2) le dialogue ou la mise en mots pour saisir les raisons possibles de la transgression ; 3) la nécessité, voire l'obligation de réparation afin de permettre 4) la recreation du lien social entre la transgresseuse ou transgresseur et la ou les personne(s) lésée(s) ainsi que la préservation ou restauration de l'estime de soi de la transgresseuse ou du transgresseur.

Selon Prairat (2004, 2021), la sanction éducative comprend un principe de signification (est toujours individuelle), un principe d'objectivation (s'adresse à l'acte, pas à la personne elle-même), un principe de privation (la personne fautive est temporairement privée des avantages de la société) et un principe social (est réparatrice, vise à renouer un lien social). Il s'agit donc d'appliquer des « conséquences dites logiques, en lien avec le comportement mésadapté et visant à enseigner les comportements attendus, permettant également de sanctionner les comportements inadéquats, sans être associées aux effets négatifs de la punition traditionnelle, telles la copie ou la retenue » (Plante & Bélanger, 2011, p. 13). Elle doit en outre passer par la parole afin d'affirmer sa dimension éducative et réflexive. Par exemple, pour un élève dont le comportement a empêché le déroulement de la classe, l'enseignante ou enseignant peut lui demander de créer une ressource pour sa classe.

La sanction doit être posée « à froid », dans un endroit calme, en annonçant les faits à l'élève et en présentant la tâche à effectuer avec ses objectifs. Un retour à la suite de la sanction avec l'élève (et les parents, selon la gravité de la situation) devrait être envisagé afin que celui-ci puisse exprimer son ressenti et qu'il puisse nommer le comportement qui sera désormais attendu de sa part (plus d'informations sous « Sélection de ressources pédagogiques », chapitre 4).

Le retrait de l'élève

Le retrait de l'élève est une intervention possible lorsque les stratégies présentées préalablement sont insuffisantes ou peu efficaces. Toutefois, afin qu'elle remplisse sa fonction éducative et qu'elle puisse préserver le lien entre l'enseignante ou enseignant et l'élève, il est essentiel de respecter un certain nombre de recommandations (Gaudreau, 2017 ; MEESR, 2015) :

- le retrait de l'élève doit faire partie d'un continuum d'interventions convenues à l'avance et connues de l'élève. Il doit être planifié (p. ex., dans un plan d'intervention individuel, voir sous-chapitre 3.3), documenté, et utilisé avec parcimonie ;
- il ne doit pas s'agir d'une mesure punitive. Il faut toujours clarifier que ce n'est pas l'élève qui n'est pas toléré, mais son comportement ;
- l'objectif est d'aider l'élève à modifier son comportement (p. ex., écarter l'élève d'une source de renforcement négatif pour lui, l'amener à reprendre la maîtrise de sa personne) ;
- le temps de retrait est fixé, de courte durée et adapté à l'âge de l'élève (p. ex., 5 ans = 5 minutes) ;
- le retrait peut avoir lieu au sein de la classe ou à l'extérieur de la classe. Le lieu de mise à l'écart est adapté et sécuritaire, avec une surveillance constante. Il est possible de faire des retraits interclasse, si les conditions ont été clairement établies au préalable et si cette mesure peut être bénéfique pour l'élève ;
- une tâche ou un travail est toujours demandé à l'élève pendant le temps de retrait. Il peut s'agir d'une technique de respiration, d'un travail scolaire, d'une réflexion sur son propre comportement, etc. La tâche doit être claire et pertinente ;
- l'enseignante ou enseignant doit s'assurer que l'élève a réalisé la tâche demandée et peut en profiter pour le féliciter d'avoir assumé ses responsabilités ;
- une discussion à posteriori avec l'élève sur la situation, sur le comportement attendu, ainsi que sur les possibles mesures d'aide et les éventuelles conséquences lors d'un nouvel écart comportemental aide à préserver le lien entre enseignante ou enseignant et élève, et à prévenir les récidives.
- Enfin, il est important d'évaluer régulièrement l'efficacité de cette intervention et de changer de stratégie si le retrait ne remplit pas sa fonction.

3.2 Les mesures ciblées

Les mesures ciblées s'adressent aux élèves à risque, pour qui les mesures universelles sont insuffisantes (environ 15 % des élèves). Elles représentent des facteurs de protection supplémentaires visant à compenser les facteurs de risque présentés dans le chapitre 1.4 (Sugai & Horner, 2002).

Certaines de ces mesures rejoignent les pratiques universelles, mais présentent des spécificités, au niveau de l'intensité du suivi par exemple, afin de répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés de comportement récurrentes. Il peut s'agir d'interventions en groupe ciblées visant l'enseignement de compétences sociales, de techniques de gestion des émotions et du stress, d'outils pour améliorer la communication, de stratégies de résolution de conflits, etc. (Bissonnette et al., 2020). Le contrat de comportement, la *Daily Report Card*, le programme *Check-in / Check-out*, le *Banking Time* ou encore le mentorat, sont d'autres exemples de mesures ciblées menées en individuel. En général, ces mesures requièrent l'engagement et l'investissement de plusieurs membres de l'équipe éducative et des parents. Afin de proposer une intervention pertinente, il est important de bien documenter la nature, la fréquence, et l'intensité des comportements perturbateurs des élèves (Bissonnette et al., 2016).

- Le contrat de comportement est un outil qui aide à la réduction des comportements indésirables et qui a un effet positif sur les apprentissages scolaires (Bowman-Perrott et al., 2015). Il s'agit d'un accord entre l'enseignante ou enseignant et l'élève afin d'encourager au maximum l'adoption de comportements positifs lors de situations habituellement problématiques. Il doit inclure : 1) une date de validité (début-fin) ; 2) des objectifs mesurables et quantifiables, adaptés aux possibilités de l'élève, formulés de manière positive (maximum 3) ; 3) les moyens (ce que l'enseignante ou enseignant et l'élève s'engagent à faire) pour atteindre les objectifs ; 4) les conséquences si les objectifs ne sont pas atteints ; 5) les récompenses ou les privilèges (définis avec l'élève) lorsque les comportements attendus sont observés ; 6) la signature des parties prenantes, afin de maximiser leur implication. À noter qu'il est fondamental que les privilèges et les sanctions soient distincts et que l'élève puisse se situer clairement, c'est-à-dire d'éviter qu'un comportement attendu « annule » un comportement inadapté et vice versa (p. ex., systèmes de pincettes qui montent et qui descendent). En outre, un indicateur visuel (système de jetons, p. ex.) permettant à l'élève de s'autoréguler avant que la sanction tombe est très efficace.

- La *Daily Report Card* présente des similitudes avec le contrat comportemental, mais elle a des particularités. Elle inclut entre 3 et 5 objectifs, aussi formulés de manière positive, mesurable et quantifiable. Mais comme son nom l'indique, ceux-ci sont évalués tous les jours, lors de chaque période ou par chaque enseignante ou enseignant. L'évaluation se fait souvent à travers une échelle de Likert (p. ex, *oui, un peu, non*). Les récompenses sont définies à l'avance avec l'élève et les parents, et le renforcement se fait à la maison en fonction des observations de l'enseignante ou enseignant, voire de l'élève lui-même. Il a donc l'avantage de représenter un outil qui facilite la collaboration famille-école, ainsi que la capacité de l'élève de s'autoréguler et s'autoévaluer. Cet outil est efficace pour réduire l'occurrence des comportements perturbateurs, mais aussi pour réduire les effets d'un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) pouvant être associé (Iznardo et al., 2017 – plus d'informations sous « Sélection de ressources pédagogiques », chapitre 4).
- Le programme *Check-In / Check-Out (CICO)* (Crone et al., 2010) consiste en une ou plusieurs rencontres journalières avec un mentor ou facilitateur (l'enseignante ou enseignant ou un autre adulte au sein de l'école), habituellement lors de l'arrivée de l'élève (*check-in*), durant la journée (chaque période d'enseignement est évaluée) et avant son départ de l'école (*check-out*). Les rencontres durent entre une à dix minutes. Le but est d'établir des objectifs de comportement pour chaque jour (p. ex., à l'aide d'une *Daily Report Card*), et de donner un feedback à la fin de la journée. Le *check-out* sert aussi à discuter les forces et les faiblesses de l'élève (p. ex., comment il s'y est pris pour atteindre ses objectifs ou ce qui fait qu'il ne les a pas atteints), de discuter des alternatives ou des stratégies dont l'élève pourrait avoir besoin pour atteindre ses objectifs le jour suivant (ceci peut aussi être repris le lendemain lors du *check-in*), à vérifier qu'il ait tout son matériel pour les devoirs, à le féliciter et à l'encourager, et à lui rappeler de faire signer sa feuille à la maison, facilitant ainsi la collaboration avec la famille. Ici, il n'y a pas de système de privilèges et de sanctions ; c'est plutôt le défi sous-jacent (d'atteindre ses objectifs) qui soutient la motivation, ainsi que les retours positifs (félicitations, remarques positives, etc.). L'élève est donc soutenu pour atteindre ses objectifs sans logique punitive (plus d'informations sous « Sélection de ressources pédagogiques », chapitre 4).
- Le *Banking Time* (Pianta & Hamre, 2001 ; Williford et al., 2017) est une stratégie visant à développer une relation positive entre l'enseignante ou enseignant et l'élève en difficulté, souvent mise à mal lorsque les problèmes de comportement sont récurrents. Elle se base sur des rencontres régulières (deux à trois fois par semaine) d'environ dix à quinze minutes. Ces séances sont guidées par l'enfant ou le jeune. L'enseignante ou enseignant se limite à montrer de l'intérêt dans l'activité ou le jeu qu'il propose, à manifester de la compréhension et l'empathie en cas de difficulté, en renforçant ainsi un lien positif entre eux. Cette stratégie permet aux enseignantes et enseignants de développer des attitudes plus positives vis-à-vis de l'élève. Elle génère aussi davantage d'interactions positives entre l'élève et l'enseignante ou enseignant, une plus grande proximité relationnelle, une meilleure adaptation générale de l'enfant ou du jeune et diminuerait les comportements externalisés (Discroll & Pianta, 2010 ; Pianta & Hamre, 2001 ; Williford et al., 2017).
- Pour des élèves présentant un risque de décrochage scolaire ou des comportements à risque (p. ex., consommation de substances, absentéisme), le mentorat est un outil précieux. Celui-ci peut avoir lieu à l'école ou de manière plus élargie, dans la communauté. Cette pratique prend différentes formes, mais d'une manière générale se base sur l'idée d'avoir un adulte de référence qui représente un modèle positif, un confident, une personne significative. Au travers de rencontres régulières et individuelles dans différents cadres, le partage de ce lien renforce le sentiment d'efficacité du jeune en difficulté, l'aide à prendre des décisions et à résoudre des problèmes rencontrés lors de son parcours. Le programme irlandais [One Good Adult](#), le canadien [Grands Frères / Grandes sœurs](#) ou encore l'américain [Check and Connect](#) sont des exemples de mentorat (Archambault et al., 2016 ; Blaya, 2010 ; Bogard, 2005 ; Dooley & Fitzpatrick, 2012 ; Fergusson & Horwood, 2003 ; Herrera et al., 2013 - plus d'informations sous « Sélection de ressources pédagogiques », chapitre 4).

3.3 Les mesures spécifiques et intensives

Les interventions proposées à ce niveau visent à réduire la complexité, l'intensité et la sévérité des comportements présentés par des élèves à haut risque, pour qui les mesures précédemment citées s'avèrent insuffisantes (entre 3 à 5 % des élèves ; Sugai & Horner, 2002). Il s'agit de mesures conçues spécifiquement pour chaque élève selon ses besoins. Elles sont multidisciplinaires (p. ex., elles impliquent la ou le pédopsychiatre, la ou le psychologue scolaire, l'éducatrice ou éducateur, les parents, éventuellement des pairs) et doivent être implémentées dans différents contextes afin qu'elles soient efficaces (p. ex., à l'école et à la maison) (Bissonnette et al., 2020). Ainsi, la collaboration de l'enseignante ou enseignant avec les parents et les autres professionnelles et professionnels entourant l'élève en difficulté est essentielle à leur réussite.

Ces mesures sont documentées dans un plan d'intervention ou plan personnalisé de comportement. À ce niveau, afin de cibler au mieux l'intervention en tenant compte des besoins de l'élève et des fonctions de son comportement, une évaluation fonctionnelle du comportement⁷ est nécessaire (Bissonnette et al., 2020 ; Willaye & Magerotte, 2003). Celle-ci consiste à mettre en évidence les fonctions des comportements perturbateurs (p. ex., obtenir de l'attention ou éviter une tâche difficile) ainsi que l'ensemble des facteurs de l'environnement susceptibles d'influencer l'apparition de ces comportements (antécédents) ou de les maintenir (conséquences) (Willaye & Magerotte, 2003). Cette démarche comporte les étapes suivantes (Curonici et al., 2020 ; Gaudreau, 2017 ; Goupil, 2021 ; Hierk et al., 2012).

1. Décrire les problèmes et fixer des priorités, en analysant les conséquences délétères (quels comportements sont le plus préjudiciables à l'élève et/ou à l'entourage ?) puis, définir et décrire le comportement problématique sur lequel travailler prioritairement de manière précise et objective, avec des exemples concrets (noter le comportement, mais aussi sa fréquence, constance, durée et intensité, à l'aide d'une grille, p. ex.). Décrire également ce qui va bien, les circonstances dans lesquels l'élève se comporte bien.
2. Décrire les « antécédents », c'est-à-dire le contexte d'apparition du comportement (vestiaire, classe), le moment de la journée (retour d'une récréation durant laquelle l'élève s'est bagarré ?), les personnes en présence, l'activité en cours (est-ce au moment où il y a eu un changement d'activité, que l'activité est devenue trop difficile pour l'élève, qu'une personne tierce est entrée dans la classe, etc. qu'un comportement problématique a suivi ?) (Goupil, 2021).
3. Décrire les conséquences du comportement pour l'élève en termes de fonction du comportement (l'élève évite-t-il et/ou obtient-il quelque chose ?) et le renforcement qui suivra (p. ex., l'élève est-il réprimandé ? est-il retiré de la classe ?). Il s'agit donc de décrire aussi les réactions des enseignantes et enseignants et des pairs qui peuvent servir une des fonctions du comportement (p. ex., en donnant de l'attention au comportement problématique). À ce stade, il est possible d'élaborer un tableau « Antécédents — Comportement — Conséquences » (voir Goupil, 2021) qui permet de définir le comportement problématique, de dégager les relations fonctionnelles de ce comportement et ses antécédents ainsi que ses conséquences.
4. Faire des hypothèses sur la fonction du comportement de l'élève (p. ex., le comportement sert-il à éviter une activité ? À attirer l'attention des camarades ? l'élève utilise-t-il ce comportement pour communiquer avec les autres ? Le comportement problématique surgit-il dans le même type de situation ou contexte ?) en tenant compte des antécédents (que s'est-il passé avant le comportement ?). Ensuite, il est possible de vérifier les hypothèses, par exemple en s'entretenant avec l'élève ou les parents, en changeant le contexte (luminosité, nombre de pairs, type de stimulus, etc.) ou encore en réalisant de nouvelles observations. Il est important de tenir compte de l'évènement autour du comportement problématique dans sa globalité. Les hypothèses permettent

⁷ Il s'agit d'un outil habituellement utilisé par les psychologues et les professionnelles et professionnels du comportement. Toutefois, la logique de la démarche peut être utilisée par le corps enseignant afin de pouvoir donner sens aux comportements des élèves et d'envisager des pistes d'action (plus d'information p. ex., sous <https://www.lezape.fr/articles/les-comportements-defis-distinguer-les-symptomes-de-leurs-causes-evaluation-fonctionnelle-du-comportement.html>).

de définir un plan d'intervention.

5. En termes d'intervention, il est recommandé de modifier les antécédents pour éviter le comportement problématique (p. ex., structurer et accompagner les moments de transition, si le comportement en question apparaît dans ces moments). Si la modification des antécédents n'est pas possible, définir alors un comportement de remplacement qui puisse convenir temporairement aux besoins de l'élève ainsi qu'à ceux de l'enseignante ou enseignant et de la classe. Il s'agit aussi de définir le comportement le plus approprié que l'élève devrait adopter *in fine*, ainsi que le renforcement positif offert à l'élève lorsqu'il l'aura manifesté.

Cette évaluation fonctionnelle représente le noyau du plan d'intervention ou plan personnalisé de comportement (Bissonnette et al., 2020). Sur la base de la compréhension de la finalité des comportements des élèves, ce document intègre les objectifs, les moyens pour les atteindre, les renforçateurs et les manières d'évaluer et de suivre les progrès de l'élève. Il peut aussi intégrer d'autres mesures, comme un suivi psychologique, des aménagements scolaires ou des adaptations des objectifs d'apprentissage.

Bien que les interventions à ce niveau dépassent le contexte de la salle de classe, les enseignantes et enseignants représentent un élément essentiel du réseau et leur collaboration est donc indispensable pour leur réussite. En effet, elles et ils sont les plus à même de pouvoir fournir des observations fines de l'élève à l'école, d'avoir un aperçu de ses difficultés et de ses ressources, ainsi que de partager les stratégies mises en place. Il est donc essentiel qu'elles et ils puissent développer un lien de confiance avec la famille de l'élève et qu'ils soient ouverts à partager et à adapter ses pratiques en fonction des propositions des autres professionnelles et professionnels si besoin.

3.4 Situations de crise

Malgré la mise en place de mesures préventives ou plus ciblées, les enseignantes et enseignants peuvent se retrouver confrontés à des situations de crise. En contexte éducatif, ces situations se réfèrent à la désorganisation d'un enfant ou d'un jeune⁸, qui peut menacer sa sécurité ou celle des autres personnes présentes (Baumont et al., 2020). Dans ces situations urgentes, « les enseignants doivent être capables d'intervenir positivement dès les premiers signes d'agressivité, afin d'éviter l'escalade et le déclenchement d'une crise plus importante » (Baumont et al., 2020, p. 154).

Bien que certaines crises surviennent de manière inattendue, il existe des signes avant-coureurs qui peuvent indiquer qu'une désorganisation se prépare. De plus, les phases qui suivent le sommet de la crise sont tout autant importantes dans la gestion de l'évènement. Gaudreau (2019) reprend les différentes étapes du processus de crise, ainsi que les attitudes et interventions à privilégier pour les prévenir et les gérer au mieux. Ces étapes, ainsi que quelques éléments d'intervention, sont présentées ci-dessous. Cependant, pour des informations plus complètes, il est conseillé de consulter directement l'article de Gaudreau, disponible dans « Sélection de ressources pédagogiques » (chapitre 4).

1. **Le calme** (situation d'équilibre, avec des réactions normales aux stressors) : l'élève coopère et son comportement est acceptable. Les interventions viseront à maintenir cet équilibre. Elles concernent toutes les mesures préventives présentées précédemment.
2. L'évènement **déclencheur** : il s'agit de petits incidents qui génèrent de la frustration, de l'anxiété, de l'impuissance ou de l'agressivité (Baumont et al., 2020) ; par exemple, un changement dans la routine, un conflit avec quelqu'un, une frustration lors d'une résolution de problème inefficace. Si les éléments déclencheurs ont pu être clairement identifiés, les interventions consisteront à prévenir leurs effets indésirables, notamment en outillant l'élève, afin qu'il puisse faire face adéquatement à la situation (voir la stratégie de précorrection, Kern et al., 2016, cités par Gaudreau, 2019) ou, si les crises sont déclenchées par un manque d'habiletés sociales chez l'élève, en privilégiant leur développement.

Relevons que l'évaluation fonctionnelle du comportement (présentée au sous-chapitre 3.3)

⁸ Selon Hendricks et al. (2010), la crise est une tentative de l'élève de maintenir un équilibre entre ses besoins et les contraintes du milieu : lorsque ses ressources personnelles s'avèrent insuffisantes pour faire face à une situation, le stress que cela génère chez lui provoque cet état de désorganisation.

représente un outil précieux pour éviter l'apparition d'une nouvelle crise. En effet, lorsque l'enseignante ou enseignant comprend les événements qui ont déclenché cet épisode (les antécédents) et sa fonction, il ou elle pourra anticiper et modifier les conditions ou l'environnement afin de prévenir ces comportements.

3. **L'agitation**, que l'on peut observer dans un changement d'état émotionnel ou d'attitude (p. ex., mouvements, comportements de va-et-vient entre engagement et évitement, évitement du contact visuel, retrait). À cette étape, les comportements de l'adulte jouent un rôle déterminant sur la suite des événements, pour tenter de désamorcer la crise (p. ex., en montrant de l'empathie et en tentant de comprendre et de reconnaître le problème de l'élève, en lui offrant de l'aide ou encore en lui donnant du temps et de l'espace pour se ressaisir).
4. **L'accélération**, qui se caractérise par une escalade de comportements qui peuvent prendre des formes très variées (p. ex., défiance, désobéissance, provocation, évitement, intimidation, questionnement insistant). Lors de cette étape, une attitude calme, respectueuse et détachée, est primordiale. Il est aussi recommandé, si possible, de discuter avec l'élève concerné en retrait des autres élèves (pour lui éviter l'embarras face à ses camarades) et de dépersonnaliser l'intervention, en dissociant clairement les comportements de sa personne.
5. **Le sommet**, qui représente la phase la plus intense de la crise, avec une désorganisation de l'élève (p. ex., insultes, menaces, destruction de matériel, agression physique). La première intervention, s'il y a un danger pour personnes présentes, sera d'assurer leur sécurité (p. ex., en demandant aux autres élèves de quitter les lieux) et de demander de l'aide (p. ex., en demandant à un élève d'aller chercher un autre adulte). Il est primordial de rester le plus calme possible et d'aviser l'élève à l'avance de toute intervention (p. ex., de s'approcher d'un pas, de lui enlever un objet de la main) tout en lui rappelant qu'il peut obtempérer de manière volontaire. Dans les situations les plus extrêmes, quand une intervention physique s'avère nécessaire, il est primordial de pouvoir compter sur des personnes intervenantes au sein de l'établissement qui sont formés à l'intervention physique non abusive (Baumont et al., 2020). De plus, le fait de pouvoir s'appuyer sur un cadre clair d'intervention (protocole de gestion de crise) mis en place par l'établissement scolaire peut faire toute la différence.
6. **La décompression** : les comportements observés lors du sommet de la crise diminuent et l'élève peut manifester des comportements variés (p. ex., confusion, épuisement, découragement, fermeture à la discussion, porté à blâmer les autres pour sa conduite). Lors de cette phase, il est encore trop tôt pour discuter avec le jeune. Il est ainsi préférable de l'isoler dans un lieu où il pourra retrouver son calme ou se laisser aller à vivre ses émotions loin des regards.
7. **La récupération** se réfère au retour au calme de l'élève. Le retour sur les événements est à ce moment possible et même capital pour prévenir les récides.

4 Sélection de ressources pédagogiques

4.1 Ressources générales

- [MÉMO pratique sur les difficultés et trouble du comportement de la HEP VS](#)
- [Guide du Gouvernement du Québec](#) sur l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement
- [Site du Service de l'école inclusive du département de l'AIN](#) proposant des ressources pour mieux accompagner les élèves au comportement difficile
- [Site Intervention Central](#) (en anglais) proposant des idées d'interventions comportementales par thèmes (motivation, gestion de classe, comportements défis, communication, prévention du harcèlement)
- [Méthode intensive et personnalisée pour renforcer les comportements positifs sur le site LearnAlberta](#)

4.2 Méthodes et outils d'intervention spécifiques

- [Site du Groupe de Recherche sur la Vulnérabilité Sociale](#) présentant le programme de renforcement de compétences psychosociales **Good Behavior Game** pour les élèves de l'école primaire (voir sous-chapitre 3.1.1 « Mesures préventives »)
- [Site du Center on Positive Behavioral Intervention & Support](#) (en anglais) proposant des outils, dont le **Check-in/Check-out** (présenté au sous-chapitre 3.2 « Mesures ciblées »)
- [Grille d'autoévaluation et grille de réflexion sur son comportement du blog Des yeux dans le dos](#)
- [Grille pour l'autoévaluation des comportements sur site MieuxEnseigner](#)
- [Contrat de comportement sur le site de l'association Understood](#) (en anglais)
- [Site Daily Report Card Online](#) (en anglais) destiné à aider les professionnelles et professionnels de l'école à développer et à mettre en œuvre la **Daily Report Card** (présenté au sous-chapitre 3.2 « Mesures ciblées »)
- [Exemple de mise en place de la Daily Report Card sur le site du Center for Children and Families, Florida International University](#) (en anglais)
- [Site de l'Institute on Community Integration de l'Université du Minnesota](#) (en anglais) dédié à la méthode d'intervention **Check and Connect** (présenté au sous-chapitre 3.2 « Mesures ciblées ») qui propose de nombreuses ressources pour sa mise en place
- [Fiche explicative du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec de la méthode d'intervention Check and Connect](#) (présenté au sous-chapitre 3.2 « Mesures ciblées »)
- [Présentation de l'évaluation fonctionnelle du comportement et mise à disposition d'outils sur le site LearnAlberta](#)
- [Mode d'emploi de la sanction éducative par Pascale Mignot Vota](#) (présentée au sous-chapitre 3.1.2 « Intervenir face à l'indiscipline »)

4.3 Émotion / Gestion émotionnelle

- [Mémo en 7 étapes sur le blog Apprendre à éduquer](#), pour accueillir pleinement les émotions et les utiliser
- [Article du site des enseignants documentalistes de l'académie de Toulouse](#) sur la gestion des émotions à l'école
- [Fiche du Réseau ÉdCran et de l'University of British Columbia](#) avec des stratégies pour enseigner la régulation émotionnelle aux élèves des degrés primaire et secondaire
- [Exemple de séquences didactiques sur le site Plan mercredi](#) pour travailler les émotions au degré primaire

4.4 Gestion des crises

- [Article sur la prévention et la gestion des crises rédigée par Nancy Gaudreau](#) (juin 2019)

4.5 Autres sites d'information officiels

- Instruction publique des différents cantons : informations et ressources à disposition
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (<https://www.csps.ch>)

Annexe

Définition des troubles du comportement selon le DSM-5

Trouble oppositionnel avec provocation

Les symptômes du trouble oppositionnel avec provocation (TOP) se répartissent dans trois catégories : 1) une humeur irritable (colère, fâché, ressentiment, agacé par autrui, susceptibilité) ; 2) des comportements provocateurs et de contestation, dont le fait de faire porter à autrui la responsabilité de ses actions et 3) un esprit ou un caractère vindicatif (APA, 2022, pp. 522-527).

Trouble explosif intermittent

Le trait essentiel du trouble explosif intermittent (TEI) est la survenue d'épisodes distincts où l'enfant ou le jeune ne parvient pas à résister à des impulsions agressives, ce qui aboutit à des voies de fait graves (p. ex., agression verbale ou physique, destruction de biens). « Le degré d'agressivité exprimé pendant ces épisodes est sans commune mesure avec la provocation ou un quelconque facteur de stress psychosocial déclenchant » (APA, 2022, p. 527-530).

Trouble des conduites

Le trouble des conduites (TC) concerne un ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet sont bafoués (APA, :2022). Ces comportements sont regroupés dans les catégories suivantes : 1) les actes d'agression envers les personnes et les animaux ; 2) la destruction des biens d'autrui (p. ex., mettre le feu) ; 3) le vol ou la fraude ; 4) les graves violations des règles établies (p. ex., fuguer, s'enfuir durant la nuit, faire l'école buissonnière) (APA, 2022, pp. 530-537). La dernière version du DSM définit également une nouvelle spécification du TC : la présence d'émotions sociales limitées (traits durs et non émotionnels). Ces jeunes sont décrits comme manquant d'empathie, de remords, de culpabilité, mais aussi comme étant insouciants de la performance (scolaire, professionnelle) et comme ayant une superficialité ou une déficience des affects (APA, 2015, pp. 558).

Troubles associés aux troubles du comportement

Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est fortement associé au TC et au TOP (voir, p. ex., Gagnon et al., 2014) et peut aussi l'être à des difficultés de comportement. De même, près de la moitié des jeunes ayant un TC présentent en même temps d'autres symptômes ou un autre diagnostic, notamment des troubles dépressifs et/ou troubles anxieux. L'association des troubles dépressifs et anxieux avec un TC serait particulièrement forte chez les filles (Fairchild et al., 2019).

Prévalence des troubles du comportement

Contrairement au TOP qui a trait à des comportements qu'on observe également à un degré moindre chez la plupart des enfants et jeunes au cours de leur développement, le TC regroupe des comportements qui ne s'observent que chez une minorité d'entre eux (Dumas, 2013). Ce constat se retrouve en partie dans les résultats de la méta-analyse de Polanczyk et al. (2015), qui relève une prévalence mondiale de 3,6 % pour le TOP et de 2,1 % pour le TC parmi les enfants et les jeunes. Le DSM-5-TR rapporte des taux de prévalence dans la population de ces deux entités diagnostiques assez similaires : pour le TOP, ils varient entre 1 % et 11 % dans la population et, pour le TC, entre 2 et 10 % (APA, _ 2022). Cette fourchette s'explique par le fait que la nature sociale du trouble influence considérablement ses manifestations d'un contexte à l'autre, que les critères diagnostiques ne sont pas toujours appliqués de la même manière dans chaque recherche et qu'ils ont évolué considérablement au cours des dernières décennies.

Références bibliographiques

- American Psychiatric Association [APA]. (2022). *DSM-5-TR™ : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Archambault, I., Janosz, M., Pascal, S., Lecoq, A., Goulet, M., & Christenson, S. L. (2016). Évaluation de l'efficacité du programme d'intervention Check and Connect à l'école primaire. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 343–369. <https://doi.org/10.7202/1039053ar>
- Averdijk, M., Eisner, M., Luciano, E., Valdebenito, S., & Obsuth I. (2014). *Prévention de la violence. État actuel du savoir sur l'efficacité des approches*. Rapport rédigé dans le cadre du programme national Jeunes et violence. Office fédéral des assurances sociales. https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/fr/dokumente/kinder/studien/Handbuch_Gewaltpraevention_F.pdf
- Baumont, C., Sanfaçon, C., & Massé, L. (2020). La prévention et la gestion de crise. In L. Massé, N., Desbiens et C., Lanaris, C. (Eds), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., pp. 153-168). Chenelière Éducation.
- Benarous, X., Consoli, A., Raffin, M., & Cohen, D. (2014). Abus, maltraitance et négligence : prévention et principes de prise en charge. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62(5). <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.04.010>
- Bergman, L. R., Andershed, H., & Andershed, A. K. (2009). Types and continua in developmental psychopathology: Problem behaviors in school and their relationship to later antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 21(3), 975–992. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000522>
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C., & Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale: le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152. <https://doi.org/10.7202/1070386ar>
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. De Boeck.
- Bless, G. (2021). Les effets de l'intégration scolaire : esquisse d'une carte du savoir. In G. Pelgrims, T. Assude & J.-M. Perez (Éds.). *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 21-39). EDITION SZH/CSPS. <https://ojs.szh.ch/b/article/view/15/9>
- Bogard, K. L. (2005). Affluent adolescents, depression, and drug use: the role of adults in their lives. *Adolescence*, 40(158), 281-306. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16114592>
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., de Marin, S., Zhang, N., & Davis, H. (2015). A Meta-Analysis of Single-Case Research on Behavior Contracts: Effects on Behavioral and Academic Outcomes Among Children and Youth. *Behavior Modification*, 39(2), 247–269. <https://doi.org/10.1177/0145445514551383>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. HUP.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 8(4), 597–600. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007318>
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2009). The past achievements and future promises of developmental psychopathology: The coming of age of a discipline. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied disciplines*, 50(1-2), 16–25. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01979.x>
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The Behavior Education Program*. (2nd ed.). Guilford Press.

- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2020). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21(1), 38–64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- Dooley, B. A., & Fitzpatrick, A. (2012). *My World Survey: National Study of Youth Mental Health in Ireland*. Headstrong and UCD School of Psychology. <http://www.ucd.ie/t4cms/MyWorldSurvey.pdf>
- Dumas, J. E. (2000). *L'enfant violent. Le connaître, l'aider, l'aimer*. Bayard.
- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (4^e éd., revue et augmentée). De Boeck supérieur.
- Dupont, H. (2018). Quelle expérience pour les élèves présentant des troubles du comportement et orientés vers une scolarité spécialisée ? Une comparaison France–Wallonie. *Alter*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2017.12.001>
- Edwards, R. C., & Hans, S. L. (2015). Infant risk factors associated with internalizing, externalizing, and co-occurring behavior problems in young children. *Developmental Psychology*, 51(4), 489-499. <https://doi.org/10.1037/a0038800>
- Egron, B., & Sarazin, S. (2018). *Troubles du comportement en milieu scolaire*. Retz.
- Fairchild, G., Hawes, D. J., Frick, P. J., Copeland, W. E., Odgers, C. L., Franke, B., Freitag, C.M., & De Brito, S. A. (2019). Conduct disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 5(43), 1-25. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0095-y>
- Farmer, T. W., Gatzke-Kopp, L. M., Lee, D. L., Dawes, M., & Talbott, E. (2016). Research and policy on disability: Linking special education to developmental science. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 138–145. <https://doi.org/10.1177/2372732215624217>
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2003). Resilience to childhood adversity. Results of a 21-year study. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 130-155). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.008>
- Fougeyrollas, P. (2001). Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise. In R. de Riedmatten (Ed.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le « handicap »* (pp. 101-122). Médecine et Hygiène.
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: collaboration skills for schools professionals* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Gagnon, C., Boisjoli, R., Gendreau, P., & Vitaro, F. (2014). Le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites. In L. Massé (Ed), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (pp. 17-27) (2^e éd.). Gaëtan Morin.
- Gallagher, A. M., Updegraff, K. A., Padilla, J., & McHale, S. M. (2018). Longitudinal associations between sibling relational aggression and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(10), 2100-2113. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0871-0>
- Gäng-Pacifico, D. (2020). Les effets de l'apprentissage socio-émotionnel sur les troubles émotionnels et comportementaux. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 10(3), 26-33. www.szh-csps.ch/r2020-09-03
- 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*. PUQ.

- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., & Nadeau, M.-F. (2018). *Conditions de réussite de l'inclusion scolaire pour les élèves présentant des difficultés de comportement au secondaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative [RIRE]. <https://rire.ctreq.qc.ca/conditions-de-reussite-de-linclusion-scolaire-pour-les-eleves-presentant-des-difficultes-de-comportement-au-secondaire>
- Gaudreau, N. (2019). Comment prévenir et gérer les crises de manière éducative ? *La Foucade*, 19(2), 110-113. <https://www.researchgate.net/publication/335611162>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Gay, P., & Genoud, P. A. (2020). Quelles compétences émotionnelles protègent des différentes dimensions du burnout chez les enseignants du primaire ? *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.572>
- Gentile, D. A., & Bushman, B. J. (2012). Reassessing media violence effects using a risk and resilience approach to understanding aggression. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(3), 138-151. <https://doi.org/10.1037/a0028481>
- Goupil, G. (2021). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5^e éd.) Chenelière Éducation
- Gremion, L., & Monney, C. (2021). Analyse de situations de perturbation scolaire dans les cantons romands. Questionnements, récurrences, variations et dispositifs de réponse. CIIP. https://edudoc.ch/record/220813/files/CIIP_mandat_analyse_situations_perturbation.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hendricks, J.E., McKean, J.B., & Gillespie-Hendricks, C. (2010). *Crisis Intervention: Contemporary Issues for On-Site Interveners* (4e ed.). Charles C Thomas Publisher.
- Herrera, C., DuBois, D. L., & Grossman, J. B. (2013). The Role of Risk: Mentoring Experiences and Outcomes for Youth with Varying Risk Profiles, Executive Summary. A Public/Private Ventures project distributed by MDRC.
- Hierk, T., Coleman, C., & Weber, C. (2012). *La pyramide des interventions sur le comportement : Guider chaque élève vers la réussite scolaire*. (M.-H. Ferland, Ed.). Chenelière Éducation.
- Iznardo, M., Rogers, M. A., Volpe, R. J., Labelle, P. R., & Robaey, P. (2017). The Effectiveness of Daily Behavior Report Cards for Children With ADHD: A Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders*, 24(12), 1623–1636. <https://doi.org/10.1177/1087054717734646>
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth* (11th Edition). Pearson.
- Krotenberg, A., & Lambert, E. (2012). *Scolarité et troubles du comportement. Des solutions pour enseigner !* Champ social.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A.B., & Lozano, R. (2002). The world report on violence and health. *The Lancet*, 360(9339), 1083-1088. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)11133-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)11133-0)
- Landrum, T. J. (2017). Emotional and behavioral disorders. In J.M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. Cullen Pullen, *Handbook of special education* (pp. 312-324). Routledge.
- Liesen, C. & Luder, R. (2009). *Literaturanalyse zum Forschungsstand im Bereich der integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Schlussbericht*. Volksschulamt des Kantons Zürich.
- Macrì, S., Zoratto, F., Chiarotti, F., & Laviola, G. (2018). Can laboratory animals violate behavioural norms? Towards a preclinical model of conduct disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 91, 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.01.047>
- Maheu, E. (2017). *Sanctionner sans punir : dire les règles pour vivre ensemble*. Chronique sociale.

- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Farmer, T. W., & Brooks, D. S. (2016). Intensive interventions for students with emotional and behavioral disorders: Issues, theory, and future directions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(3), 127-137. <https://doi.org/10.1177/1063426616661498>
- Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J. -Y., Bluteau, J., Verret, C., & Baudry, C. (2020). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. In L. Massé, L. N., Desbiens & C., Lanaris, C. (Éds.), *Les troubles du comportement à l'école* (pp. 5-36) (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. MEESR.
www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Nolan, V., (2023a). Eine Schule für alle? *Das Schweizer ElternMagazin Fritz+Fränzi*, (2), 10-23. <https://www.fritzundfraenzi.ch/schule/eine-schule-fuer-alle>
- Nolan, V. (2023b). «Wir haben das Gesunde Mass verloren» [interview]. *Das Schweizer ElternMagazin Fritz+Fränzi*, (2), 34-35. <https://www.fritzundfraenzi.ch/schule/wir-haben-das-gesunde-mass-verloren>
- Office fédéral de la statistique (2020). Statistique de la pédagogie spécialisée. Année scolaire 2018-2019. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/14776869/master>
- Pianta, R. C. & Hamre, B. (2001). *Banking Time. Preschool Relationship Enhancement Project. Pre-K Manual*. The Center for Advanced Study of Teaching and Learning [CASTL]. <http://www.lookconsultation.org/resources/BankingTime-Resource1.pdf>
- Pinheiro, P. S. (2006). *World report on violence against children*. United Nations.
- Plante, I., & Bélanger, J. (2011). Les troubles de comportement externalisés : de l'étiologie à l'intervention différentielle. *Le Bulletin Du CRIPFE*, 18(3), 12–15.
- Platt, B., Kadosh, K. C., & Lau, J. Y. (2013). The role of peer rejection in adolescent depression. *Depression and anxiety*, 30(9), 809–821. <https://doi.org/10.1002/da.22120>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(3), 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Prairat, E. (2004). Réflexions sur la sanction dans le champ de l'éducation. *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 57(3), 31-44. <https://doi.org/10.3917/lett.057.0031>
- Prairat, E. (2021). *La sanction en éducation*. Coll. Que sais-je ? PUF.
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante - Approche clinique*. Nîmes : Champ Social Éditions
- Richard, S., Gay, P., & Gentaz, É. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. *Raisons Éducatives*, (25), 261–287. <https://doi.org/10.3917/raised.025.0261>
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. In A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp.3-21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-001>
- Schürch, V. (2018). *Cognitions sociales, émotions et intentions d'agir d'étudiants à l'enseignement à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés de comportement* [Thèse de doctorat, Université de Lausanne]. Serveur académique lausannois [SERVAL]. https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_23B781125BA5
- Schürch, V. (2020). Les difficultés de comportement : un changement de perspective, *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 10(3), 13-17. <https://szh-csps.ch/r2020-09-01>

Seligman, M. E. P. (1972). Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23, 407-412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. Freeman.

Skrivan Von Fellenberg, A., & Benoit, V. (2022, septembre). *Sanction au secondaire I : Étude exploratoire sur un dispositif visant la réactivation du lien social* [communication]. Congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE 2022), Lausanne, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6227>

Squillaci, M., & Benoit, V. (2021). Role of Callous and Unemotional (CU) Traits on the Development of Youth with Behavioral Disorders: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4712. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094712>

Sugai, G., & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1–2), 23–50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03

Sutherland, K. S., Singh, N. N., Sutherland, K. S., Conroy, M., & Stichter, J. P. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, 29(2), 169-181. <https://doi.org/10.1177/01987429040290020>

Trépanier, N. S. (2014). Des conditions à la collaboration pour le soutien aux enseignants en contexte d'inclusion au collégial ... et bien avant ! *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20-26.

Violence Prevention Alliance (2012). *Global campaign for violence prevention: Plan of action for 2012–2020*. OMS/WHO.

Verret, C., Gaudreau, N., Nadeau, M.-F., & Massé, L. (2019). *Conditions de réussite et obstacles à l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales au primaire*. Réseau d'information pour la réussite éducative [RIRE]. <https://rire.ctreq.qc.ca/conditions-de-reussite-et-obstacles-a-linclusion-scolaire-des-eleves-presentant-des-difficultes-comportementales-au-primaire>

Wang, P. W., Hsiao, R. C., Chen, L. M., Sung, Y. H., Hu, H. F., & Yen, C. F. (2019). Associations between callous-unemotional traits and various types of involvement in school bullying among adolescents in Taiwan. *Journal of the Formosan Medical Association*, 118(1), 50-56. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2018.01.003>

Willay, E., & Magerotte, G. (2003). L'évaluation fonctionnelle du comportement. In M.J. Tassé & D. Morin (Eds.), *La déficience intellectuelle* (pp. 243-264). Gaëtan Morin.

Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., Wolcott, C. S., & Hatfield, B. E. (2017). Changing teacher–child dyadic interactions to improve preschool children's externalizing behaviors. *Child development*, 88(5), 1544-1553. <https://doi.org/10.1111/cdev.12703>

Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2016). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>