



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

Résumé

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, cspc@cspc.ch

© 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/) :



1 Présentation des difficultés et des troubles du comportement

1.1 Définition

Les **difficultés de comportement** sont des manifestations souvent passagères ou temporaires (p. ex., désobéissance répétée, mensonge, crise, insolence) résultant 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'évènements de vie, extérieurs au milieu scolaire, auxquels doit faire face l'élève (p. ex., deuil, déménagement, séparation des parents). 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, 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, 2015¹).

Les **troubles du comportement** renvoient au diagnostic des classification internationales (DSM / CIM) et se traduisent par des problèmes d'adaptation plus importants s'exprimant par des difficultés chroniques et sérieuses d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Les comportements de ces enfants et jeunes sont proches de ceux des enfants et jeunes bien adaptés au système scolaire, mais les manifestations sont plus fréquentes, sévères et persistantes et les interventions se doivent donc d'être intensives, multimodales et sur le long terme. Il faut néanmoins considérer que les comportements des enfants fluctuent selon leur parcours, leur contexte de vie, les prises en charge existantes, etc. En conséquence, on peut concevoir les difficultés de comportement comme un continuum allant des difficultés simples et sporadiques, jusqu'aux difficultés complexes et récurrentes.

1.2 Répercussions

Les difficultés de comportement d'un enfant ont des répercussions sur son fonctionnement à la maison, à l'école et dans la communauté, aussi bien en termes d'apprentissages que de relations sociales. Leur survenue dépendra du degré de sévérité et/ou de persistance des difficultés et du parcours individuel de chacun, mais également des réponses de l'environnement.

1.3 Facteurs de risque

Les facteurs de risque 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) et s'influencent l'un l'autre (Platt et al., 2013 ; Sameroff, 2009). Ils peuvent être individuels (p. ex., faibles compétences sociales), familiaux (p. ex., pratiques parentales sévères, incohérentes ou négligentes), culturels et sociaux (p. ex., violence dans le quartier) ou encore scolaires (p. ex., gestion de classe incohérente et inconstante, attentes scolaires et comportementales inappropriées, procédures disciplinaires punitives ; relation enseignant-élève négative, faible sentiment de compétence, stress ou épuisement de l'enseignant ; mesure renforçant le comportement négatif, etc.). Les facteurs scolaires sont importants à observer et à interroger, car ce sont ceux sur lesquels le corps enseignant a le plus prise.

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

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). Les pistes pédagogiques proposées dans les trois sous-chapitres suivants mettent l'accent sur la prévention. Elles suivent la logique des trois niveaux d'intervention, allant du plus général au plus ciblé – en fonction de l'intensité et de la nature des comportements présentés par certains élèves –, que l'on retrouve dans les modèles de Réponse à l'Intervention (Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017 ; Sugai & Horner, 2002).

1 Pour des détails sur les références bibliographiques, consulter la version complète de ce document.

2.1 Les mesures universelles

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 comportement. Elles sont une condition préalable à la mise en œuvre des interventions plus ciblées (voir sous-chapitres 2.2 et 2.3) et à leur réussite.

Environnement de classe

- Configurer l'ameublement et les espaces de manière optimale, en fonction des activités ; faciliter les déplacements en libérant les allées ; structurer et différencier chaque espace et le nommer si besoin ; aménager un « coin calme » ou un « espace de repli ».
- 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.
- 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, clarifier le cadre et le but de leur utilisation.
- Choisir l'emplacement des élèves avec des difficultés d'attention avec soin, loin des distracteurs, près de l'enseignante ou enseignant ou d'un camarade calme, tout en veillant à ne pas les isoler.
- Mettre à disposition des élèves ayant besoin de mouvement du matériel leur permettant de bouger et leur proposer des occasions de le faire.

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 ; afficher les horaires / calendrier / planning de la journée ou leçon.
- Mettre en place des rituels et procédures de début (de semaine, de journée, de leçon, d'activité, d'évaluation, etc.), de fin et de transition.
- Établir des attentes claires quant aux routines et procédures et, si nécessaire, les enseigner de manière explicite.
- Soigner les transitions entre les différentes activités à l'aide de procédures explicites ; annoncer le début, la durée et la fin de chaque activité ou séquence pédagogique ; anticiper la fin d'une activité ; 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.

Attentes, règles de vie et de comportement

- Établir des règles de vie claires et simples, observables et mesurables, peu nombreuses (entre 3 à 5), sécurisantes, signifiantes et formulées de manière positive (comportement attendu) ; faire participer les élèves dans le choix et la définition de ces règles ; les afficher de manière visible et compréhensible, les répéter souvent et les transmettre aux parents ; les enseigner explicitement.
- Établir des attentes comportementales claires et spécifiques en fonction des besoins de l'activité pédagogique ; les nommer, les afficher pour des situations spécifiques et toujours les formuler de manière positive.
- Montrer l'exemple (et contrexemples) des comportements.
- Renforcer les comportements des élèves répondant aux attentes en leur signifiant visuellement, verbalement ou par écrit quand ils se sont comportés de manière adéquate (Bissonnette et al., 2016, 2020) ; si nécessaire pour certains élèves, répéter fréquemment et sur le champ les remarques positives.

Climat scolaire et relationnel

- Développer une relation élève-enseignant positive ; établir un lien de respect et de confiance (cohérence de l'enseignante ou enseignant en termes de gestion de classe, écoute active, renforcement positif des comportements attendus).
- Soigner l'accueil des élèves en début d'année et au quotidien (apprendre le nom des élèves avant / dès les premiers jours de la rentrée scolaire, apprendre à les connaître, s'intéresser à leurs goûts / intérêts / expériences) ; manifester de l'empathie ; porter un regard positif sur les élèves ;
- Créer une dynamique de groupe qui permette une ambiance chaleureuse et procure du plaisir aux élèves.

- Développer l’entraide et la collaboration entre élèves et leur donner l’occasion d’assumer diverses responsabilités.
- Renforcer le sentiment d’appartenance à la classe et à l’école (p. ex., développer un projet de classe à long terme tel qu’un voyage, un journal, un blog).

Motivation et apprentissage

- Choisir les activités d’enseignement et d’apprentissage captivantes, qui permettent aux élèves de percevoir la valeur des tâches, faisant participer les élèves, engageantes et permettant de maintenir l’intérêt et le rythme ; créer des séquences d’enseignement ou des projets pédagogiques à partir des intérêts et possibilités des élèves.
- Varier les activités d’enseignement avec des séquences plus ludiques, permettant aux élèves de bouger et de s’exprimer ; prévoir les activités plus denses ou compliquées en début de journée ; varier le type d’activités et éviter les temps d’enseignement frontal ainsi que les moments collectifs trop longs (p. ex., corrections collectives).
- Utiliser l’enseignement explicite et réciproque (Bissonnette et al., 2016 ; Gauthier et al., 2013 ; Hattie, 2009) ainsi que les pratiques de différenciation pédagogique (voir [« Informations sur les fiches du CSPS et de la CLIP à l’attention du corps enseignant »](#), chapitre 5).
- Proposer des activités collaboratives, coopératives ou des projets collectifs impliquant tous les élèves dans différentes tâches.
- Avoir des attentes élevées, mais adaptées aux possibilités et besoins des élèves.
- Aider les élèves à développer des stratégies d’organisation et d’apprentissage.

Compétences socioémotionnelles et d’autorégulation

- Intégrer l’apprentissage d’habiletés émotionnelles dans l’enseignement courant (identifier les émotions, les nommer, les exercer en jouant à « faire semblant », puis d’en discuter [Richard et al., 2021], au moyen d’activité sur les émotions, la « roue des émotions » ou encore des exercices de respiration / relaxation / yoga).
- Intégrer l’enseignement d’habiletés sociales dans la classe (au moyen d’activités pour développer l’empathie, la coopération, la résolution de conflits, la communication et la négociation) ; proposer des mises en situation, puis donner un retour, toujours en valorisant les acquis et en suggérant des pistes d’amélioration.
- Proposer des outils et mettre en place des conditions permettant à chaque élève de s’autoévaluer.

Intervenir face à l’indiscipline

- Si des comportements perturbateurs surgissent malgré la mise en place de mesures préventives.
- Préserver la relation au maximum (calme et respect).
- Faire preuve de cohérence et de constance.
- Éviter les interventions publiques (remarques ou remontrances faites devant toute la classe, p. ex.).
- Adapter sa réponse en fonction de la fréquence, de l’impact et de la fonction des comportements de l’élève. Par exemple, lorsqu’ils ne sont pas adaptés, mais qu’ils n’interfèrent pas avec les apprentissages, les ignorer ; lorsqu’ils 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.
- Lorsqu’ils perturbent la classe ou persistent, envisager une intervention).
- Avant d’intervenir, il est vivement recommandé d’analyser la situation : le non verbal est-il suffisant ? 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 ? Les deux types d’intervention suivants sont possibles. Il ne doit pas s’agir de mesures punitives (copie, retenue) et il faut toujours clarifier que ce n’est pas l’élève qui n’est pas toléré, mais son comportement.

La sanction éducative

À la suite d’une transgression délibérée, elle a comme objectif d’amener une contrainte non violente visant à ce que l’élève assume concrètement sa responsabilité vis-à-vis d’autrui, du groupe et de ses règles ainsi que de lui-même (Maheu, 2017). Pour ce faire, quatre contraintes doivent être mises en place :

1. le rappel de la ou des règle(s) bafouée(s) 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 recréation 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 . 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 plus bas, au chapitre 3).

Le retrait de l'élève

Lorsque les stratégies présentées préalablement sont insuffisantes ou peu efficaces, on peut avoir recours au retrait de l'élève. Cette intervention doit faire partie d'un continuum d'interventions convenues à l'avance et connues de l'élève, et doit être planifiée (p. ex., dans un plan d'intervention individuel ; voir sous-chapitre 2.3), documentée, et utilisée avec parcimonie. L'objectif est d'aider l'élève à modifier son comportement (p. ex., l'amener à reprendre la maîtrise de sa personne). Il convient de tenir compte des points suivants :

- 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 (avec une surveillance constante) ;
- une tâche ou un travail clair et pertinent est toujours demandé à l'élève pendant le temps de retrait (technique de respiration, travail scolaire, réflexion sur son propre comportement, etc.) ;
- 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 postériori 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.

2.2 Les mesures ciblées

Les mesures ciblées s'adressent aux élèves à risque, pour qui les mesures universelles sont insuffisantes. Il peut s'agir d'interventions en groupe ciblées (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]) ou individuelles (contrat de comportement, *Daily Report Card*, le programme *Check-in / Check-out*, le *Banking Time* ou encore mentorat [One Good Adult, Grands Frères / Grandes sœurs, Check and Connect]). 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) (plus d'informations sous « Sélection de ressources pédagogiques », chapitre 3 ; pour plus de détails sur ces mesures, consulter la version complète de ce document).

2.3 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. Ces mesures conçues spécifiquement pour chaque élève selon ses besoins sont multidisciplinaires et doivent être implémentées dans différents contextes (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 comportement² est nécessaire (Bissonnette et al., 2020 ; pour plus de détail, consulter la [version complète](#) du document ; plus d'information sous « Sélection de ressources pédagogiques », chapitre 3).

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'elles et ils soient ouverts à partager et à adapter leurs pratiques en fonction des propositions des autres professionnelles et professionnels si besoin.

2.4 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 jeune, qui peut menacer sa sécurité ou celle des autres personnes présentes (Baumont et al., 2020). 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'événement. 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 (voir article Gaudreau, disponible dans « Sélection de ressources pédagogiques », chapitre 3).

3 Sélection de ressources pédagogiques

3.1 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](#)

3.2 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 »)

² Plus d'information p. ex., sous www.lezape.fr/articles/les-comportements-defis-distinguer-les-symptomes-de-leurs-causes-evaluation-fonctionnelle-du-comportement.html.

- [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»)

3.3 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

3.4 Gestion des crises

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