

**Pour l'inclusion :
Appuyer les
comportements positifs
dans les classes
du Manitoba**



POUR L'INCLUSION :
APPUYER LES
COMPORTEMENTS POSITIFS
DANS LES CLASSES
DU MANITOBA

Données de catalogage avant publication — Éducation Manitoba

Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes
du Manitoba [ressource électronique]

Comprend des références bibliographiques.
ISBN: 978-0-7711-4743-2

1. Enfants difficiles – Éducation.
2. Enfants difficiles – Éducation – Manitoba.
3. Inclusion scolaire.
4. Éducation spéciale.
I. Manitoba. Éducation Manitoba.
371.93

Tous droits réservés © 2011, le gouvernement du Manitoba, représenté par la
ministre de l'Éducation.

Éducation Manitoba
Division des programmes scolaires
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été faits pour reconnaître les sources originales et pour
respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas, des erreurs ou des
omissions se sont produites, veuillez en aviser le ministère de l'Éducation du
Manitoba pour qu'elles soient corrigées dans une édition future. Nous tenons à
remercier les auteurs, les artistes et les maisons d'édition de nous avoir permis
d'adapter ou de reproduire leur matériel original.

Toutes les illustrations ou photographies dans ce document sont protégées par
les droits d'auteur et on ne devrait y avoir accès ou les reproduire en partie ou
en totalité qu'à des fins éducatives prévues dans ce document.

Tout site Web mentionné dans ce document peut faire l'objet de changement
sans préavis. Les enseignants devraient vérifier et évaluer les sites Web et les
ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.

Vous pouvez acheter des exemplaires imprimés de cette ressource
(numéro d'article 93536) du Centre des manuels scolaires du Manitoba
au : <www.mtbb.mb.ca>.

Le présent document est également affiché sur le site Web du
ministère de l'Éducation du Manitoba, au :
<www.edu.gov.mb.ca/m12/enfdiff/documents.html/>.

This document is available in English.

**Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux
personnes désignent les femmes et les hommes.**

TABLE DES MATIÈRES

Philosophie de l'inclusion	1
Ressort psychologique	2
Préface	3
Comprendre les éléments clés	6
Élément clé 1 : Rapports positifs	7
Élément clé 2 : Organisation de la classe	17
Élément clé 3 : Enseignement différentiel	25
Élément clé 4 : Attentes en matière de comportement en classe	31
Élément clé 5 : Enseignement des aptitudes sociales	35
Élément clé 6 : Renforcement positif	45
Élément clé 7 : Conséquences justes et prévisibles	50
Élément clé 8 : Récolte de données permettant de comprendre le comportement des élèves	60
Élément 9 : Planification en vue de la modification du comportement	62
Boîte à outils	71
Références bibliographiques	87

REMERCIEMENTS

Éducation Manitoba tient à remercier les personnes citées ci-dessous pour avoir contribué à l'élaboration du document *Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba*.

Ce document a été adapté avec la permission d'Alberta Education, à partir de *Supporting Positive Behaviour in Alberta Schools: A Classroom Approach* (Edmonton, Alberta, Alberta Education, 2008).

Équipe d'examen externe	Laura Atkinson Analyste de l'enseignement	The Manitoba Teachers' Society
	Carol Braun Directrice générale adjointe	Manitoba Association of School Superintendents
	Judy Dandridge Présidente	Student Services Administrators of Manitoba
	Drew Forrest Orthopédagogue et enseignant d'anglais	River East-Transcona School Division
	Anna Kresta Conseillère en éducation inclusive	The Children's Coalition/CL-MB
	Naomi Kruse Directrice exécutive	Manitoba Association of Parent Councils
	Doug Anderson	Manitoba Association of School Superintendents
	Wilma Ritzer Administratrice des services aux élèves	Student Services Administrators of Manitoba
	Robert Rivard	The Manitoba School Boards Association
	Eldene Spencer	The Manitoba Teachers' Society
	Pierrette Timshel Représentante du personnel	Division Scolaire Franco-Manitobaine
	Joan Trubyk	Manitoba Association of School Superintendents
	Chrissy Viznaugh Directrice adjointe	Sunrise School Division

**Personnel de la
Division des
programmes
scolaires d'Éducation
Manitoba**

Candace Bergeson Conseillère	Initiative scolaire pour les régions rurales et du Nord Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
Shari Block Chef de projet	Services aux élèves Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
Louise Boissonneault Directrice des publications (jusqu'à avril 2010)	Section de la production des documents Direction des ressources éducatives
Louise Boissonneault Coordonnatrice (à partir d'avril 2010)	Section de la production des documents Direction des ressources éducatives
Lee-Ila Bothe Coordonnatrice (jusqu'à avril 2010)	Section de la production des documents Direction des ressources éducatives
Marlene Gregory Conseillère	Initiative scolaire pour les régions rurales et du Nord Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
Jean Hallas Conseillère	Services aux élèves Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
Lynn Harrison Opératrice en éditique	Section de la production des documents Direction des ressources éducatives
Barb Melnychuk Conseillère	Initiative scolaire pour les régions rurales et du Nord Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
Grant Moore Directeur des publications (à partir d'avril 2010)	Section de la production des documents Direction des ressources éducatives
Cyril Parent Opérateur en éditique	Section de la production des documents Direction des ressources éducatives
Tim Thorne-Tjomsland Chef de projet	Services aux élèves Direction des programmes et des services de soutien aux élèves

PHILOSOPHIE DE L'INCLUSION

Le ministère de l'Éducation du Manitoba adhère au principe de l'inclusion de toutes les personnes.

L'inclusion est une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée, appréciée et en sécurité. Une collectivité qui favorise l'inclusion choisit d'évoluer au rythme des besoins changeants de ses membres. En reconnaissant les besoins et en offrant de l'appui, la collectivité inclusive permet à ses membres de jouer un rôle significatif et d'obtenir un accès égal aux avantages qui leur reviennent en tant que citoyens.

Les Manitobains appuient l'inclusion, qu'ils voient comme un moyen d'améliorer le bien-être de chaque membre de la collectivité. En travaillant ensemble, nous pouvons plus facilement jeter les bases d'un avenir meilleur pour tous.

RESSORT PSYCHOLOGIQUE

Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba s'appuie sur la recherche et les pratiques exemplaires en matière de ressort psychologique. On constate régulièrement que les écoles sont essentielles à l'acquisition du ressort psychologique par les jeunes. Cette expression désigne la capacité qu'ont les jeunes de se développer sainement et de bien réussir leur apprentissage. La recherche actuelle conseille de se concentrer sur le ressort psychologique et de s'éloigner des modèles axés sur les manques et les faiblesses en adoptant des modèles axés sur les points forts.

Tout comme la recherche dans d'autres secteurs de l'éducation, la recherche qui porte sur le ressort psychologique donne aux éducateurs un plan pour créer des écoles où tous les élèves peuvent prospérer sur le plan social et scolaire. La recherche indique que, lorsque les écoles sont des endroits où les besoins humains ordinaires – comme le besoin de se sentir respecté et soutenu et d'avoir un sentiment d'appartenance – sont satisfaits, les personnes sont motivées pour apprendre et le ressort psychologique est renforcé.

PRÉFACE

Éducation Manitoba croit en la nécessité d'avoir une gamme de moyens de soutien et de services harmonisés. Le présent document accompagne les autres documents produits par Éducation Manitoba à l'appui de la diversité des apprenants dans les classes d'aujourd'hui.

Pour l'inclusion : Appuyer les comportements positifs dans les classes du Manitoba vise à poursuivre dans la même voie en offrant d'autres stratégies de gestion des classes, afin de créer et de maintenir un milieu d'apprentissage prévisible dans lequel les élèves et les enseignants entretiennent des rapports positifs, les élèves sont prêts à apprendre et les enseignants sont capables d'enseigner.

Vue d'ensemble

Au Manitoba, bien des écoles essaient de trouver la meilleure façon de travailler avec les élèves qui ont des comportements difficiles. Grâce à ces efforts, bon nombre d'entre elles ont mis en œuvre des méthodes fructueuses pour prévenir et modifier ce genre de comportement. Les méthodes qui donnent des résultats ont pour thèmes communs la création d'un climat positif à l'école, une approche positive à l'échelle de l'établissement, la planification en équipe, la participation de la communauté et le soutien de professionnels.

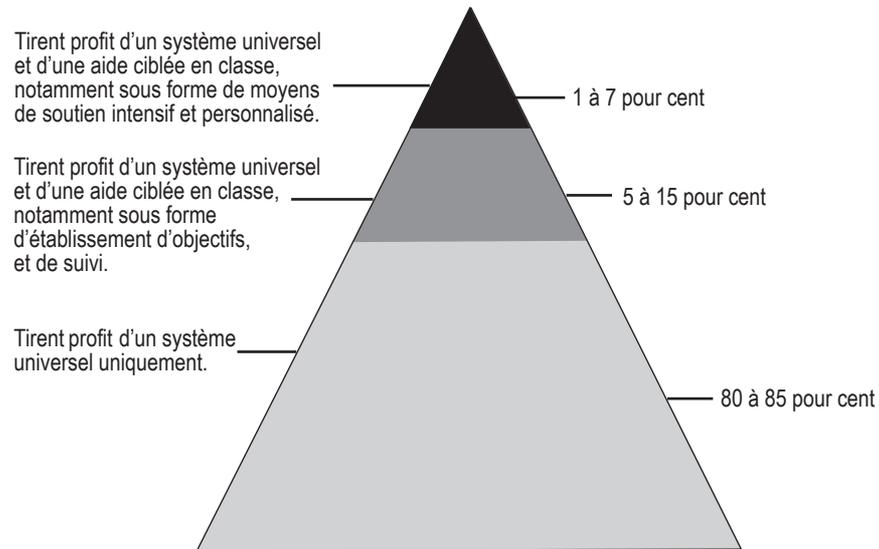
Objet

Ce document de soutien décrit des méthodes et des pratiques, tant proactives que réactionnelles, qui servent à favoriser les comportements positifs et peuvent être appliquées dans les classes du Manitoba. Ces méthodes et pratiques sont présentées sous forme d'éléments clés que les enseignants ont jugés utiles pour augmenter le taux de réussite parmi les élèves et réduire la fréquence des comportements négatifs, ce qui renforce leur capacité d'enseigner efficacement à tous leurs élèves.

La figure 1 illustre les questions de comportement qui se posent dans une population d'élèves typiques. La recherche montre que 80 à 85 pour cent des élèves se conforment généralement aux attentes de l'école en matière de comportement. Cinq à 15 pour cent de la population totale ont une tendance chronique à ne pas respecter ces attentes et risquent de finir par avoir des problèmes de comportement graves. Un à sept pour cent des élèves ont des problèmes de comportement si graves qu'ils ne peuvent pas se conformer aux attentes sans interventions intensives et personnalisées.

Figure 1

MODÈLE À TROIS NIVEAUX DE SOUTIEN AUX COMPORTEMENTS POSITIFS



Les trois niveaux de ce modèle représentent un continuum d'interventions de plus en plus intenses correspondant à la réceptivité des élèves.

- Tous les élèves tireront profit d'un système universel d'interventions et, dans le cas de 80 à 85 pour cent d'entre eux, ce soutien est suffisant pour qu'ils continuent à se comporter de façon positive.
- Des interventions plus ciblées, telles l'enseignement des aptitudes sociales et les stratégies de modification du comportement, seront à l'avantage des cinq à 15 pour cent des élèves qui risquent de finir par avoir des problèmes de comportement graves.
- Quant aux un à sept pour cent des élèves qui ne sont pas réceptifs aux interventions universelles ou ciblées, ils tireront profit de méthodes de soutien intensif et personnalisé.

Ce document offre précisément :

- des processus et des systèmes pouvant être utilisés par un enseignant dans sa classe pour prévenir et traiter les comportements difficiles;
- des stratégies et des interventions visant la classe entière, des petits groupes et des individus;
- des exemples d'outils à utiliser en classe, et notamment des formulaires et du matériel de soutien;
- des sources de renseignements supplémentaires, imprimés ou en ligne.

Ce document ne vise pas à décrire une approche exhaustive en matière de comportement positif, qui s'appliquerait à tous les élèves, tout le personnel et tous les milieux scolaires. Le document ci-dessous contient des renseignements sur ce genre d'approche à l'échelle de l'école entière pour le soutien aux comportements positifs :

- Annexe A de *Cap sur l'inclusion – Relever les défis : gérer le comportement* (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001).
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/index.html>

On peut trouver des renseignements supplémentaires sur les sites Web suivants :

- www.coe.ufl.edu/Faculty/Scott/terrys/tscott.html
- www.safeandcivilschools.com
- www.teachermatters.com

Symboles utilisés

Dans tout ce document, nous avons utilisé un certain nombre de symboles pour attirer l'attention du lecteur sur des détails particuliers.



Ce symbole renvoie à d'autres documents produits par Éducation Manitoba.



Ce symbole signale un lien menant à un site Web qui offre des renseignements supplémentaires.



Ce symbole est utilisé pour indiquer des exemples de stratégies.



Ce symbole sert à souligner un passage du document qui est expliqué par un exemple précis.



Ce symbole renvoie aux exemples d'outils figurant dans la boîte à outils à la fin du document.



Ce symbole renvoie à d'autres ressources qui peuvent être utiles.

COMPRENDRE LES ÉLÉMENTS CLÉS

La recherche a fait ressortir un certain nombre d'éléments clés pour la gestion efficace d'une classe à l'appui des comportements positifs. Ces éléments sont reliés entre eux et se chevauchent, et ils peuvent être d'une importance variée, selon les besoins, les points forts et les priorités d'une classe particulière.

Les éléments clés ci-dessous sont nécessaires pour créer un milieu positif, encourageant, sûr et stimulant sur le plan intellectuel, dans lequel tous les élèves peuvent réussir. Ces éléments sont presque identiques pour tous les niveaux scolaires, la différence étant le vocabulaire utilisé pour communiquer avec les élèves, ainsi que le temps consacré à l'établissement de marches à suivre pour la classe et le genre de marches à suivre enseignées. Nous avons donné des exemples pour les niveaux primaire, intermédiaire et secondaire, en ce qui concerne les éléments clés, mais il sera important pour les enseignants de travailler dans le contexte de leurs propres classes et de consulter leurs collègues en vue d'appliquer le contenu du document à leurs situations d'enseignement uniques.

- ❶ **Les rapports positifs** sont encouragés parmi les élèves de la classe, entre les enseignants et chaque élève, parmi les membres du personnel, entre le personnel et l'administration et entre les enseignants et les parents.
- ❷ **L'organisation de la classe** – en l'occurrence le milieu physique, les structures et les habitudes – favorise l'apprentissage et encourage les comportements positifs pendant toute la journée d'école.
- ❸ **L'enseignement différentiel** est utilisé pour tenir compte des besoins individuels des élèves et créer des situations d'apprentissage adaptées à leurs capacités, leurs préférences en matière d'apprentissage et leurs besoins précis à un moment donné, mais aussi pour développer leurs capacités et les encourager à essayer de nouvelles façons d'apprendre.
- ❹ **Les attentes en matière de comportement en classe** sont expliquées clairement, sont en harmonie avec celles de l'école et restent les mêmes pendant toute la journée scolaire.
- ❺ **L'enseignement des aptitudes sociales** permet de montrer et d'enseigner directement ce que l'ont attend précisément des élèves en classe.
- ❻ **Le renforcement positif** est utile pour les élèves et les groupes d'élèves qui ont des comportements positifs.
- ❼ **Les conséquences justes et prévisibles** sont importantes pour les élèves qui ont des comportements négatifs ayant des effets nuisibles sur eux-mêmes, sur les autres ou sur le milieu.

- ⑧ **La récolte de données en vue de comprendre le comportement des élèves** permet aux enseignants de faire appel à l'observation et à l'analyse afin de faire ressortir les forces et les besoins des élèves, ce qui permet de cerner les éléments à améliorer dans la gestion de la classe et aussi de mesurer les progrès accomplis.
- ⑨ **La planification en vue de la modification du comportement** est un processus ciblé d'établissement d'objectifs visant à augmenter la fréquence de certains comportements positifs ou à réduire certains comportements négatifs.

Les neuf parties de ce document explicitent chacun des éléments clés et contiennent des exemples de stratégies visant l'application de ces éléments dans la classe.

1. RAPPORTS POSITIFS

Au cœur de l'idéal professionnel dans l'enseignement, il y a sans doute un engagement envers une éthique fondée sur l'empathie. L'empathie exige plus que la simple application d'une connaissance technique de pointe dans sa pratique. Elle exige que l'on fasse tout son possible pour améliorer l'apprentissage et répondre aux besoins développementaux et sociaux des élèves en tant que personnes. Au cœur de l'empathie dans les écoles, se trouvent les rapports avec les autres (enseignants, parents et élèves) caractérisés par le dévouement, l'amour de l'autre et des liens presque familiaux.

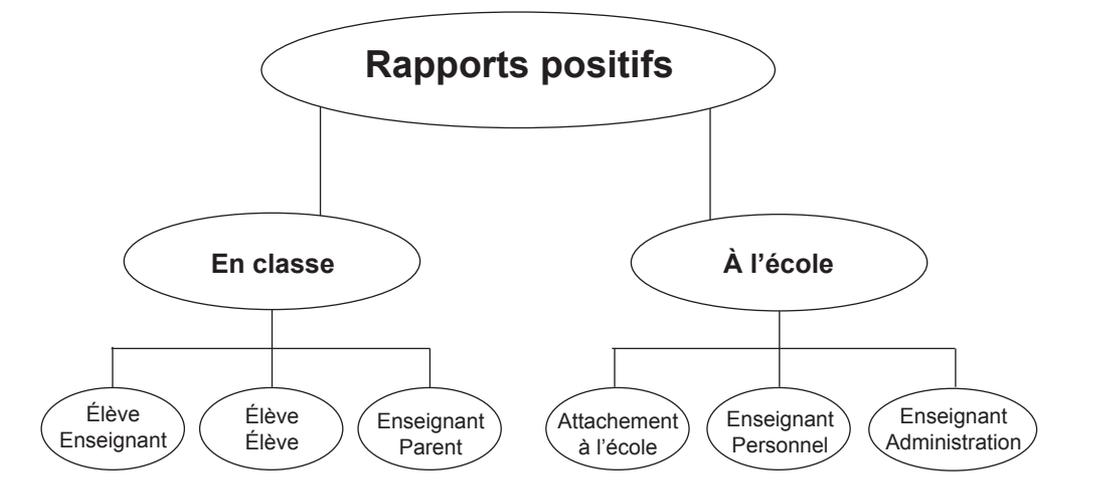
(traduction libre)

—Thomas Sergiovanni

Les rapports positifs sont à la base de toute approche en matière d'appui aux comportements positifs à l'échelle de la classe comme de l'école. La recherche sur le ressort psychologique montre que ce n'est pas l'approche programmatique en soi qui a le pouvoir de transformer et de favoriser le bon développement, mais ce qui existe à un niveau profond sur le plan des rapports, des croyances et des attentes, ainsi que de la volonté de partager le pouvoir. Il faut que les écoles encouragent les rapports empathiques non seulement entre les enseignants et leurs élèves, mais parmi les élèves, parmi les enseignants, entre les enseignants et les parents, et entre les administrateurs et le personnel. Ceci créera dans la classe une atmosphère sûre et inclusive qui encouragera les comportements positifs et la résolution de problème compétente.

Lorsque les enseignants alignent leurs pratiques de gestion de la classe sur l'approche de l'école en matière d'appui aux comportements positifs, l'aide aux élèves dont le comportement pose problème et les interventions dans ce domaine, tant dans la classe qu'à l'échelle de l'école, sont renforcées. Le soutien d'autres membres du personnel et de l'administration peut aussi contribuer au succès de la planification et du suivi en matière de gestion de la classe d'un enseignant.

Les rapports entre enseignants et élèves, parmi les élèves, et entre enseignants et parents contribuent de façon importante à l'atmosphère de la classe. Les rapports positifs à l'échelle de l'école sont tout aussi importants. Les élèves et le personnel enrichissent le milieu d'apprentissage en créant une communauté scolaire et en favorisant les rapports positifs au sein du personnel et entre les membres du personnel et l'administration.



En classe

Rapports enseignant – élève

Les rapports entre enseignant et élève sont extrêmement importants et se construisent petit à petit, si la confiance est présente. Les deux parties doivent se sentir traitées avec dignité et respect, et il doit y avoir un équilibre entre le rôle de l'enseignant en tant que dirigeant de la classe et son intérêt envers chaque élève.

Les élèves font confiance aux enseignants qui établissent des attentes claires en matière de comportement et des objectifs importants en matière d'apprentissage et de comportement, et respectent ces enseignants. Les élèves savent que leur enseignant s'occupe d'eux et est sensible à leurs besoins individuels lorsque :

- les objectifs d'apprentissage sont assez souples pour tenir compte des différences parmi les élèves;
- l'enseignant fait un effort pour comprendre les intérêts, les forces, les besoins, les préférences en matière d'apprentissage et la personnalité de chaque élève;
- l'enseignant a des attentes élevées (mais réalistes) pour **TOUS** les élèves, tant sur le plan scolaire qu'en ce qui concerne la responsabilité personnelle;

Exemple de stratégies permettant d'établir des rapports positifs avec les élèves



- *Faites preuve d'un intérêt personnel envers les élèves.*

Prenez le temps, en classe et dans les couloirs ou ailleurs dans l'école, de parler aux élèves de leur vie en dehors de l'école.

- *Accueillez les élèves à la porte.*

Les enseignants peuvent se servir de cette stratégie pour entrer en contact avec les élèves individuellement, en leur demandant comment ils vont, en évaluant leur état psychologique, en tenant une petite conversation avec eux et, de manière générale en leur faisant savoir qu'ils sont les bienvenus.

- *Utilisez les noms des élèves de façon positive.*

À n'importe quel âge, les élèves réagissent en général de façon positive quand un enseignant leur sourit et s'adresse à eux par leur nom, surtout dans les couloirs ou ailleurs sur le terrain de l'école. Cette simple action leur montre qu'ils sont importants et reconnus en tant qu'individus au sein de la communauté scolaire.

- *Faites appel à l'humour.*

L'humour qui guérit (plutôt que de faire mal) est sensible et plaisant, il désamorce les situations difficiles et rapproche les gens.

- *Souriez et faites preuve d'enthousiasme.*

« Dans les classes qui fonctionnent bien, il existe un partenariat intellectuel entre l'enseignant et les élèves. »
(Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996, 3.4)

Laissez savoir aux élèves quand vous êtes particulièrement content d'enseigner. L'enthousiasme, selon bien des études, est la caractéristique la plus importante d'un enseignant efficace (Di Giulio). On peut montrer son enthousiasme de bien des façons : en ayant une attitude ouverte et curieuse, un ton positif, en se déplaçant dans la classe et en exprimant de l'intérêt envers le sujet. Si vous partagez votre enthousiasme, les élèves se sentent à l'aise pour exprimer leur propre enthousiasme en classe.



Pour plus de renseignements sur la création d'une classe cohésive, consultez le chapitre 3 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996).

Renforcement positif sans condition

Stephen Covey décrit le renforcement positif sans condition comme étant une série de versements faits dans le compte affectif d'une autre personne. Bien des élèves, et surtout ceux qui ont des problèmes de comportement, ont des comptes affectifs presque à sec. Pour les aider à se sentir plus engagés, les enseignants doivent les aider à remplir leurs comptes affectifs.

Le renforcement positif sans condition est sans réserve et indépendant, c'est-à-dire que les élèves n'ont pas besoin de se comporter d'une façon précise pour le mériter. Il peut se présenter sous une forme aussi simple que de sourire à un élève au début d'un cours, de demander à un élève qui aime bien qu'on fasse attention à lui d'écrire des mots clés au tableau pendant une discussion de classe, ou de prévoir du temps pour que les élèves racontent des histoires personnelles. Veillez à ce que le renforcement positif sans condition soit adapté à l'âge, aux intérêts et aux préférences personnelles de l'élève.

Le renforcement positif sans condition est une composante essentielle du rapport enseignant-élève. Il jette les bases nécessaires pour que la confiance et un sentiment de sécurité puissent régner, et engendre l'attachement et les liens dont les enseignants et les élèves ont besoin. Il aide les élèves à apprendre que le respect et l'empathie sont des aspects essentiels de l'interaction humaine.

Patricia Sequeria Belvel et Maya Maria Jordan décrivent le renforcement positif sans condition (38–41) en disant qu'il :

- crée les conditions nécessaires à la motivation intrinsèque;
- jette les bases de la confiance;
- engendre un sentiment de sécurité;
- crée une atmosphère qui met les gens à l'aise;
- crée des liens positifs avec l'enseignant;
- accroît la probabilité de coopération;
- montre aux élèves les comportements positifs à suivre.

Proximité

Les enseignants qui se déplacent et enseignent à partir de divers coins de la salle et en se tenant près de différents élèves :

- indiquent ainsi qu'ils sont engagés de façon active et conscients du comportement de tous les élèves de la classe;
- créent des liens avec les élèves et leur montrent qu'ils s'intéressent et sont disponibles;
- donnent un accès égal à tous les élèves;
- ont plus facilement l'occasion de prévenir les comportements négatifs ou de traiter rapidement les problèmes.

Communication efficace

Un certain nombre de variables influencent la façon dont les élèves perçoivent les communications d'un enseignant et y répondent (Rhode et autres, 61). Afin de bien communiquer vos attentes et vos demandes aux élèves,

- demandez-leur poliment de faire les choses plutôt que de leur poser des questions (« Commencez à travailler, s'il-vous-plaît », par exemple);
- rapprochez-vous des élèves lorsque vous leur donnez des instructions – la distance optimale est d'un mètre environ;
- regardez les élèves dans les yeux (tenez compte des différences culturelles et n'insistez pas si cela met un élève mal à l'aise);
- parlez avec une voix calme;
- donnez au moins 10 secondes aux élèves pour réagir avant de répéter votre demande ou d'ajouter une nouvelle demande;
- demandez deux fois seulement, puis faites le suivi au moyen d'une correction – plus vous répétez une demande, moins les élèves seront susceptibles de coopérer;
- demandez une seule chose à la fois;
- restez calme et ne manifestez pas d'émotion;
- demandez plutôt aux élèves de faire des choses que d'arrêter de faire des choses (si vous passez la majorité du temps à demander aux élèves d'arrêter de faire quelque chose, vous devriez peut-être mieux expliquer vos attentes en matière de comportement et utiliser des messages plus forts);
- offrez un renforcement verbal aux élèves lorsqu'ils font preuve de coopération – ceci les rendra plus susceptibles de coopérer à l'avenir.

Limites verbales

Lorsque des élèves ne respectent pas les attentes en matière de comportement en classe ou ne suivent pas la procédure établie, décrivez le comportement voulu en adoptant une posture et un ton neutres et sans utiliser les noms des élèves. Belvel et Jordan signalent que l'établissement de limites verbales prend quatre formes fondamentales :

1. **Message sur un ton interrogatif** : « Vous avez tous ouvert votre livre de mathé? »
Dites ceci en en faisant une déclaration et non une question. Si vous posez une question (« Est-ce que vous pouvez tous ouvrir vos livres? », vous pourriez recevoir une réponse qui n'est pas celle que vous voulez.
2. **Insinuation** : « Vous ne devriez plus rien avoir sur vos pupitres. » Cet énoncé couvre tous les élèves présents.

3. « **Excusez-moi** » : Par exemple, pour obtenir de façon respectueuse que les élèves arrêtent d'interrompre, vous pourriez dire « Attends une minute, Mélanie; on ne t'entend pas parce que quelqu'un d'autre est en train de parler. »
4. **Message à la première personne du singulier** : Dire « J'ai besoin... » ou « Je vous demande de... » est plus affirmatif que les autres techniques d'établissement de limites verbales (par exemple : « Je vous demande à tous de vous asseoir. »). (174)

Rapports d'élève à élève

En stimulant et en encourageant les liens entre les élèves, on crée un sentiment de communauté, ce qui peut faire une différence dans le comportement et l'apprentissage de chaque élève de la classe. Les élèves doivent apprendre à :

- reconnaître les forces et les compétences de chaque élève dans la classe;
- chercher des occasions de renforcer ces compétences et de s'entraider dans les domaines plus faibles;
- respecter les autres et leur montrer qu'ils sont appréciés, en particulier en les écoutant et en se servant de moyens acceptables pour exprimer un désaccord.

Exemples de stratégies visant l'établissement de rapports d'élève à élève positifs



- *Faites des groupes qui changent.*

Créez des occasions régulières pour les élèves d'apprendre avec d'autres élèves de la classe plutôt que de rester avec leurs meilleurs amis ou avec les élèves avec qui ils sont à l'aise. Ceci engendre une atmosphère d'acceptation et d'ouverture d'esprit en ce qui concerne la diversité des points forts, des intérêts et des difficultés des élèves de la classe. Veillez à ce que les élèves aient des occasions de travailler par eux-mêmes, avec des partenaires différents, en petits groupes et en groupes plus importants pendant la journée d'école.

- *Enseignez les compétences nécessaires pour l'apprentissage coopératif.*

La plupart des élèves qui ont des difficultés sociales et de comportement trouvent pénible la coopération en groupe. Ils ont besoin d'instructions précises sur les rôles et les responsabilités de chacun, et les résultats attendus pour les tâches accomplies par le groupe.

- Apprenez-leur différents rôles : secrétaire, chronométrateur, reporteur.
- Adaptez les rôles et responsabilités des différents élèves aux besoins et aux points forts de ceux-ci.
- Enseignez directement des façons précises d'accomplir différentes tâches, comme par exemple faire un remue-méninges pour rassembler des idées, ou interviewer un partenaire.
- Donnez des aides visuelles ou écrites pour organiser chaque tâche.

- Utilisez des chronomètres et des horloges quand la durée des tâches est précise.
- Attribuez-leur d'abord du travail de groupe constitué de tâches brèves et qu'ils aiment, puis, petit à petit, de tâches plus longues et plus complexes.
- *Apprenez aux élèves à exprimer leur appréciation.*
Discutez et démontrez précisément comment offrir une rétroaction positive aux autres élèves et comment accepter gracieusement les compliments et les commentaires positifs.



Pour plus de renseignements sur les groupes qui changent et l'apprentissage coopératif, consultez :

- le **chapitre 5** du document *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996).
- le **chapitre 4 (Différenciation dans la classe à niveaux multiples)** du document *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 1996).

Partenariats foyer-école

Il est important de reconnaître que, dans la vie de bien des élèves, l'adulte qui tient une place importante n'est pas nécessairement l'un de leurs parents. Les familles ont de nombreuses structures et de nombreux styles différents.

Les élèves se sentent en sécurité lorsqu'ils voient les adultes appartenant aux deux aspects de leur vie – l'école et le foyer – se mettre ensemble pour se concentrer sur leurs intérêts. Quand les enseignants et les parents communiquent régulièrement et collaborent, ils sont plus susceptibles de se sentir en confiance. En conséquence, si un problème surgit, ils ont davantage tendance à se respecter et à se soutenir mutuellement.



Pour plus de renseignements sur les partenariats foyer-école, consultez *Un travail collectif – Guide à l'intention des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004).
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/parents/besoin/index.html>

Exemple de stratégies visant à engendrer des partenariats foyer-école positifs



- *Faites participer les parents et les élèves à des rencontres d'apprentissage.*
Bien des écoles sont en train de remplacer les entrevues entre parents et enseignants par des rencontres où les élèves et les parents sont des participants plus actifs.
- *Partagez les bonnes nouvelles avec les parents.*
Communiquez aux parents ce qui va bien et les choses positives auxquelles s'intéresse l'élève. Un appel téléphonique a un effet particulièrement fort. Bien des parents préfèrent les messages électroniques.

« Les enseignants qui accueillent les parents dans leurs classes pour des raisons valables et importantes favorisent ce sentiment d'appartenance. »
(Brownlie et King, 39)

- *Reconnaissez et soutenez les besoins des familles multiculturelles du Manitoba.*

Les travailleurs sociaux qui travaillent dans les écoles, les agents de liaison avec les familles et les interprètes peuvent aider à créer des rapports positifs.

- *Reconnaissez et soutenez les parents qui ont des besoins spéciaux.*

Les administrateurs des services aux élèves peuvent aider les écoles à veiller à ce que les besoins de ces personnes soient respectés.

- *Utilisez les médias et la technologie pour communiquer avec les parents.*

Les écoles peuvent se servir de super bannières, du courriel, de blogs, de wikis, de sites Web, du bulletin de l'école ou des agendas d'élèves.

À l'école

Attachement à l'école

La plupart des élèves s'attachent à leur école et à leur classe, et se sentent engagés envers cet établissement. Afin de sentir qu'ils participent activement à la communauté scolaire, les élèves doivent considérer l'école – le bâtiment lui-même et la communauté qu'il abrite – comme étant sûre et accueillante. Ils veulent aussi être fiers de leur école et jouer un rôle pour que cette école soit un endroit positif. Ils veulent être des membres actifs et appréciés de la communauté scolaire.

L'un des éléments essentiels permettant de créer un attachement à l'école est l'existence d'un lien entre l'élève et son apprentissage. Il faut que les élèves comprennent la valeur de ce qu'on leur demande d'apprendre. Il faut qu'ils se sentent concernés par leur apprentissage et qu'ils aient un certain contrôle sur le processus. Les enseignants doivent fixer des objectifs d'apprentissage souples et qui ont un sens, afin d'encourager les élèves à prendre en charge leur propre apprentissage.

Le personnel peut encourager l'attachement à l'école en faisant travailler ensemble des élèves de niveaux différents. Par exemple, le personnel peut organiser des activités s'adressant à des élèves d'âges différents, comme la lecture à deux, et prévoir des activités spéciales, des assemblées ou des fêtes multiculturelles pour l'école entière.

Exemple de stratégies pour accroître l'attachement à l'école



- *Créez des occasions pour les élèves de prendre des responsabilités ou de faire preuve de leadership dans la classe.*

Faites régulièrement une rotation parmi les élèves en ce qui concerne les responsabilités, comme celle de nourrir l'animal familier de la classe, celle de jouer le rôle de chef de cuisine dans un cours sur l'alimentation et la nutrition, ou le rôle de chef d'équipe dans un cours d'éducation physique.

- *Exposez des exemples de travaux d'élèves.*

Exposez dans un endroit bien en vue de la classe les dessins, les exercices de rédaction ou les projets finis des élèves. Changez les expositions souvent et veillez à ce que chaque élève ait au moins un travail bien fait qui soit exposé au cours du mois.

La figure 3, ci-dessous, montre un exemple de présentoir contenant les travaux d'élèves inscrits au cours de services d'alimentation du Kildonan East Collegiate, division scolaire River East Transcona.

Figure 3

EXEMPLES DE TRAVAUX D'ÉLÈVES



Rapports enseignants-personnel

Les collègues peuvent offrir des encouragements et des conseils. Les communautés d'apprentissage professionnel donnent des occasions à des collègues de réseauter et de travailler ensemble pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

- Participez à une activité d'apprentissage professionnel organisée par l'école ou la division scolaire.
- Organisez avec vos collègues une activité d'apprentissage professionnel dans votre école sur un sujet qui vous intéresse.
- Devenez membre d'une association ou d'une organisation qui offre des possibilités d'apprentissage professionnel localement.
- Pour plus de renseignements sur les communautés d'apprentissage professionnel, pour savoir en quoi elles consistent et comment en créer une, consultez les sites suivants :



- www.sedl.org/change/issues/issues61.html
- <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/perfprof/index.html>
- http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/section_3.pdf (chapitre 7)

Favoriser les rapports positifs avec tous les membres du personnel est essentiel pour établir une atmosphère positive en classe. Les élèves observent la façon dont les adultes agissent les uns avec les autres. Lorsque les adultes ont des rapports positifs entre eux, les élèves apprennent à respecter les autres.

- Associez-vous avec un enseignant du même niveau ou d'un autre niveau, ou qui enseigne le même sujet que vous ou un sujet différent, pour enseigner une unité de cours (par exemple, en mariant les mathés avec le travail du bois).
- Associez-vous à un enseignant pour travailler à un projet particulier (par exemple, un enseignant de mécanique automobile peut s'associer à un enseignant d'écologie pour construire une auto écologique).

Rapports enseignants-administrateurs

Lorsqu'ils doivent faire face à des problèmes de comportement en classe, les enseignants doivent avoir accès à l'expertise et au soutien de tout le personnel de l'école, et surtout de l'administrateur.

Le directeur a pour rôle d'appuyer l'autorité de l'enseignant et non de remplacer celui-ci. La communication ouverte, la connaissance des pratiques exemplaires en matière de gestion de la classe, et le respect des différents styles d'enseignement sont essentiels pour que l'administrateur puisse bien aider les enseignants à établir et à maintenir des pratiques de gestion de la classe solides.

Les administrateurs d'écoles ont aussi le pouvoir d'appuyer les pratiques solides de gestion des classes en :

- veillant à ce que les horaires soient prévus de façon à encourager et à permettre la planification et la résolution communes de problèmes;
- faisant le suivi comme le prévoient les protocoles d'envoi des élèves au bureau, afin que les élèves ayant des comportements difficiles soient traités d'une manière juste et cohérente, et sans délai;
- communiquant, officiellement ou non, avec les enseignants au sujet des pratiques et des problèmes de gestion des classes;
- offrant des encouragements officiels et non officiels, ainsi qu'un renforcement positif aux membres du personnel qui appliquent des techniques de gestion des classes solides et cohérentes;
- se mettant à la disposition des enseignants et en étant prêts à aider les enseignants à cerner certains problèmes de comportement dans leurs classes et à trouver des solutions, au besoin, en se servant de processus comme la réunion d'intervention en manière de comportement (30 minutes) (voir l'outil n° 10);
- soutenant les communautés d'apprentissage professionnel ou en créant de telles communautés;
- mettant des activités ciblées de perfectionnement professionnel à la portée de tous les membres du personnel de l'école.



2. ORGANISATION DE LA CLASSE

... les classes bien organisées, où le temps, l'espace et le matériel sont utilisés avec efficacité ont pour effet de multiplier pour les élèves les occasions de participer....

(traduction libre)

—Evertson et Randolph

Structurez l'espace de la salle de classe

La disposition physique des meubles, des fournitures et des ressources dans la classe est un facteur essentiel pour favoriser les comportements positifs. Dans une classe bien agencée, l'enseignant peut voir tous les élèves et ceux-ci peuvent tous voir l'enseignant. Les élèves peuvent aussi voir le matériel présenté et exposé, comme les agendas, les attentes en matière de comportement, les affiches portant sur les stratégies, ainsi que ce qui est inscrit sur le tableau. Tout le monde peut se déplacer sans encombre et les endroits où il y a le plus de circulation sont organisés de façon à ne pas être congestionnés.

De même, en organisant le matériel de façon à ce qu'il soit accessible et bien rangé, on diminue les occasions de frustration, on évite les malentendus et on utilise au mieux le temps consacré à enseigner.

Une classe bien conçue :

- est organisée stratégiquement pour les déplacements de l'enseignant et des élèves;
- appuie la procédure établie pour l'enseignement individuel et en groupe;
- facilite les efforts de l'enseignant pour établir des contacts avec des élèves particuliers tout en enseignant à la classe entière;
- tient compte des besoins individuels des élèves et donne un sentiment de sécurité;
- limite les distractions et encourage les élèves à passer plus de temps sur leurs tâches;
- donne aux élèves le sentiment d'avoir tous le même accès à l'enseignant;
- permet aux élèves d'avoir facilement accès au matériel.



Consultez la **Liste de contrôle du milieu**, p. 3.17-3.18 de *Cap sur l'inclusion – Relever les défis : gérer le comportement* (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001).

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/index.html>

Exemples de stratégies d'organisation du matériel



- Organisez les pupitres et les casiers avec des étiquettes et des places désignées pour certains objets.
- Fixez un moment régulier pour que tous les élèves nettoient et organisent leurs pupitres et leurs casiers. Il pourrait être utile à certains élèves d'avoir un schéma visuel ou une photo d'un pupitre ou d'un casier bien organisé.
- Encouragez les élèves à se servir de chemises et de classeurs de différentes couleurs ou avec des étiquettes pour séparer les travaux ou les documents des différents cours ou des différentes matières.
- Encouragez les élèves à utiliser des chemises à pochettes pour y mettre leurs nouveaux travaux d'un côté et les travaux ayant reçu des notes, ainsi que les messages relatifs à la classe, de l'autre.
- Apprenez aux élèves à se demander, avant chaque transition : « Est-ce que j'ai bien tout ce qu'il me faut? »
- Soyez prêt à distribuer des exemplaires supplémentaires du matériel égaré.
- Prévoyez une procédure permettant aux élèves en retard ou absents, ou à ceux qui doivent s'absenter de la classe pendant un moment prolongé, d'avoir accès aux feuilles qui ont été distribuées, aux messages et au matériel qui ne leur ont pas été remis.

Prévoyez du mouvement

Lorsque les élèves peuvent se déplacer dans la salle de façon naturelle et avec un but, ils se sentent moins anxieux, plus éveillés et, dans certains cas, plus détendus. Les élèves que l'on autorise à se déplacer en classe apprennent mieux. Les élèves ont des besoins différents dans ce domaine, mais la plupart d'entre eux deviennent agités et physiquement mal à l'aise s'ils restent assis plus de 20 minutes à la fois. Une pause régulière pour bouger, même si elle ne dure que 60 secondes, peut les aider à se reconcentrer.

Exemples de stratégies visant à donner des occasions de bouger aux élèves



- *Faites appel aux réactions actives pendant les activités d'enseignement.*
Les élèves peuvent, par exemple, se retourner et parler avec un partenaire, se lever pour indiquer qu'ils sont d'accord, se déplacer pour chercher du matériel. Prévoyez différents postes où peuvent travailler les élèves, comme une grande table, un SmartBoard^{MD}, un chevalet ou un grand papier accroché au mur.

- *Trouvez des moyens de permettre aux élèves de bouger lorsqu'ils sont à leur pupitre, mais sans les distraire.*

Par exemple, remplacez les chaises par un gros ballon. Les élèves peuvent rebondir doucement tout en travaillant. Les petits coussins gonflables peuvent aussi permettre aux élèves de bouger sans distraire les autres. Certains élèves aiment être debout pour travailler à leur pupitre. D'autres travaillent mieux assis devant un comptoir ou sur un tabouret.

- *Fournissez aux élèves des objets à manipuler pour se calmer.*

Ils peuvent, par exemple, garder une balle, une gomme à effacer ou des billes en bois dans leur poche et les manipuler sans bruit lorsqu'ils en ont besoin.

- *Faites des pauses pour permettre aux élèves de bouger ou de s'étirer au besoin, ou prévoyez des pauses régulières dans l'horaire de la classe.*

Organisez dans la classe un espace où les élèves peuvent se déplacer sans distraire les autres. Donnez aux élèves le choix d'y aller quand ils ont besoin de prendre une pause pour s'étirer.

- *Donnez à tous les élèves ensemble des occasions de recharger leurs batteries.*



- DVD « 65 Energy Blasts », sur le site : <http://eyelearner.com/>

- *Demandez régulièrement aux élèves qui ont du mal à rester assis longtemps d'aller faire des choses pour vous.*

Par exemple, ils pourraient distribuer des papiers ou ranger le matériel. Les plus âgés seraient sans doute plus à l'aise, vu leur âge, en allant apporter des documents au bureau ou à la bibliothèque.

- *Établissez un système de fiches pour les pauses.*

Si un élève a souvent besoin d'une pause, vous pourriez établir un système avec des fiches imprimées. Cette stratégie nécessite un travail d'équipe et de la planification. Par exemple :

1. Les élèves en question gardent dans leur pupitre un nombre précis de fiches où il est indiqué : « J'ai besoin de prendre une pause ».
2. L'élève place une fiche sur son pupitre pour attirer l'attention de l'enseignant.
3. L'enseignant indique qu'il a vu la fiche et, si le moment est propice, échange cette fiche contre une autre, sur laquelle figure une phrase comme : « Olivier a besoin d'une pause de cinq minutes ».
4. L'élève apporte cette fiche au bureau ou à la bibliothèque et la donne à une ou un adulte, comme la secrétaire ou la bibliothécaire.
5. L'élève passe alors cinq minutes à faire des activités calmes prévues d'avance : par exemple, il peut passer du temps à l'ordinateur, faire un casse-tête, ou lire un de ses livres préférés.

6. Lorsque les cinq minutes sont écoulées, l'adulte qui surveillait remercie l'élève de sa visite, fait un commentaire sur son comportement positif et lui donne une fiche à rapporter à l'enseignant dans la classe. La fiche peut indiquer quelque chose comme : « Les cinq minutes passées au bureau en compagnie d'Olivier ont été agréables ».

Les élèves pourraient recevoir un certain nombre de fiches indiquant « J'ai besoin de prendre une pause » (entre une et quatre) au début de la journée d'école et être chargés de planifier leur utilisation.

- *Veillez à ce que les élèves sortent pendant les pauses et à ce qu'ils participent à des activités physiques quotidiennes.*

Les élèves ont besoin d'activité physique pour se débarrasser de leur excès d'énergie et se calmer. Si un élève a du mal à supporter la stimulation du moment où tout le groupe sort de la classe ensemble, vous pourriez le retenir pendant une ou deux minutes, jusqu'à ce que les autres soient sortis.

- *Demandez à certains élèves de faire une répétition avant une pause ou une autre activité.*

Si certains élèves trouvent difficile de gérer leur comportement à la pause ou pendant les activités moins structurées, donnez-leur quelques minutes pour faire une répétition. Par exemple, juste avant une pause, l'élève peut répondre aux questions ci-dessous avec l'enseignant, un adulte ou un camarade :

1. Avec qui vas-tu passer ta pause?
2. Quel genre d'activité vas-tu faire?
3. Si tu as des difficultés, qu'est-ce que tu vas faire?

Réfléchissez aux places assignées

En donnant des places stratégiques aux élèves, on peut améliorer les occasions de féliciter les élèves qui se comportent bien, ou de prévenir ou de gérer les comportements difficiles de façon discrète.

- Pour certains élèves, il est bénéfique d'être assis près de l'enseignant. Il s'agit des élèves qui :
 - ont besoin d'incitations supplémentaires de la part de l'enseignant afin de ne pas se laisser distraire;
 - ont tendance à ne pas apprendre et à ne pas avoir de rapports sociaux;
 - ont des tendances agressives (ces élèves ont aussi besoin d'être séparés des autres dans une certaine mesure).
- Les élèves qui ont beaucoup besoin de l'approbation des adultes ou qui ont tendance à manipuler les adultes gagneraient sans doute à être placés parmi des élèves plus autonomes, qui peuvent leur servir de modèles.

- Placez les élèves facilement distraits loin des passages et des endroits où les stimulations visuelles sont nombreuses (fenêtres, portes, pupitre de l'enseignant).

Réfléchissez aussi à la dynamique qui existe entre les élèves. Quels élèves faut-il séparer? Quels élèves serait-il bon de placer ensemble parce qu'ils parlent la même langue maternelle ou peuvent s'inspirer confiance mutuellement?

Établissez des routines

Les routines sont des listes d'étapes prescrites pour certaines actions ou certaines tâches, avec un début et une fin clairs. Les élèves qui ont appris à suivre des routines prévisibles en classe sont plus indépendants et plus compétents sur le plan social, et ont un sentiment de sécurité personnelle plus prononcé. En conséquence, ces élèves sont de meilleurs apprenants et ont besoin de moins d'aide de la part des adultes.

Si possible, enseignez les routines à toute la classe plutôt qu'à un élève en particulier. Cependant, certains élèves peuvent avoir besoin d'instructions supplémentaires et d'aide.

Enseignez les routines directement, en respectant le niveau de compréhension des élèves et donnez à ceux-ci des rappels visuels et des récompenses jusqu'à ce qu'ils sachent tous ce qu'ils doivent faire. Surveillez leur comportement régulièrement et trouvez des moyens de rajuster ou de créer des routines qui encouragent et facilitent les comportements positifs et limitent les comportements à problème.

Les routines devraient :

- être utiles à l'élève;
- être bien définies;
- être du niveau de l'élève;
- être présentées visuellement, de même qu'enseignées directement;
- faire l'objet de renforcement pendant l'enseignement;
- être utilisées dans d'autres circonstances si possible;
- être communiquées aux autres membres du personnel pour que les attentes soient cohérentes.

Voici des exemples de domaines où les routines de classe sont essentielles :

- pour gérer le matériel personnel et le matériel de la classe;
- pour ce qui est des signaux visant à attirer l'attention et des attentes en matière d'écoute;
- pour inscrire les devoirs à faire, pour les faire et pour les rendre à l'enseignant;
- pour utiliser le temps avec efficacité pendant les périodes de travail personnel;
- pour distribuer et ramasser les travaux assignés;

- pour utiliser la bibliothèque et emprunter le matériel de la classe;
- pour les transitions au sein d'une même classe ou entre les classes;
- pour entrer dans l'école et dans la classe et en sortir;
- pour se rendre aux toilettes;
- lorsqu'on attend de l'aide ou que l'on attend son tour;
- au moment du dîner;
- lorsqu'on veut obtenir de l'aide ou demander à quitter la salle de classe;
- lorsqu'on a besoin d'utiliser l'ordinateur;
- pour appeler chez soi;
- pour installer et utiliser l'équipement d'éducation physique, et se changer pour le cours d'éducation physique;
- lorsqu'on travaille en groupe ou à deux.

En observant activement le comportement des élèves, les enseignants peuvent déterminer quand il serait utile d'établir une routine. Par exemple :

- Après avoir rassemblé des données d'observation (voir l'élément clé n° 8), l'enseignant remarque que les élèves de la classe de français langue première prennent beaucoup de temps pour se calmer après être revenus du dîner. L'enseignant pourrait leur demander d'entrer en classe, de prendre un livre et de lire silencieusement pendant cinq à dix minutes. Cette routine aidera les élèves à se concentrer et à se préparer pour la prochaine activité d'apprentissage ou la prochaine tâche.
- Si l'enseignant de sciences a observé que les élèves sont souvent agités pendant les quelques dernières minutes de la journée, il peut prévoir des activités fixes et exigeant de la concentration pendant ce temps-là : par exemple, l'enseignant peut lire à haute voix devant les élèves, ou leur demander de remplir leur journal d'apprentissage.
- Si le changement de routine ne donne pas de résultat, l'enseignant peut décider d'organiser une réunion d'intervention en matière de comportement.



L'outil 10 : Réunion d'intervention en matière de comportement (30 minutes) fournit un modèle à suivre pour ce genre de réunion.

Signal de commencement de la classe

En général, les enseignants se servent d'un signal pour attirer l'attention au début de la classe ou d'une activité, ou en vue d'une transition. Les signaux les plus efficaces sont ceux qui ne sont pas ambigus – comme de lever la main, par exemple. Ils peuvent être visuels (tenir un panneau ou un autre objet) ou auditifs, ou peuvent prendre la forme d'un signal qui fait participer toute la classe. Les signaux les plus utiles ne sont pas liés à l'environnement (par exemple, allumer et éteindre la lumière plusieurs fois de suite), ce qui fait qu'on peut les utiliser également en dehors de la classe (signal verbal ou visuel attirant l'attention des élèves).

Une fois le signal donné, survolez la classe du regard pour voir quels élèves sont concentrés. Servez-vous d'une méthode discrète pour attirer l'attention de ceux qui ne le sont pas, puis remerciez par un sourire ou un « merci » les élèves qui sont calmes et attentifs.

Transitions entre les activités

Les routines sont nécessaires quand les élèves changent d'activité ou de milieu (en passant d'une activité à une autre, d'un endroit à un autre ou d'une matière à une autre). Dans une classe de niveau élémentaire ou intermédiaire, il peut y avoir plus de 30 transitions par jour.

Exemples de stratégies pour les transitions entre les activités



- *Intégrez au déroulement habituel de la classe un résumé du programme de la journée.*
Les élèves trouvent utile de connaître l'enchaînement prévu des activités et les attentes en matière de temps accordé.
- *Intégrez au déroulement habituel de la classe certains messages d'avertissement.*
Par exemple, cinq minutes avant la cloche, dites : « Il vous reste cinq minutes avant la fin de la classe, alors sortez vos agendas et notez les devoirs à faire ».
- *Travaillez avec certains élèves pour établir des règles précises pour les transitions et faites des rappels cohérents et amicaux.*
Par exemple, lorsque les élèves quittent la classe pour aller au gymnase, passez en revue les choses suivantes :
 - la façon dont ils vont marcher (sans faire de bruit et pas trop vite)
 - avec qui (seuls ou avec un ou une partenaire assigné, au milieu de la file ou en bout de file)?
 - où (du côté droit du couloir)?

Les élèves peuvent s'entraîner à l'avance.

- *Donnez une aide supplémentaire à certains élèves pendant les transitions entre les activités.*
Lorsque les élèves vont d'un endroit à un autre, donnez un objectif à certains élèves afin qu'ils puissent se concentrer sur quelque chose de positif en se rendant là où ils doivent aller. Par exemple, demandez à un élève d'apporter la planchette à pince de l'enseignant au gymnase ou des livres à la bibliothèque.
- *Passez en revue les attentes en matière de comportement en cas de présentation spéciale ou de visite d'un conférencier.*

Les grands rassemblements et les spectacles peuvent être des situations difficiles pour certains. Avant l'événement, faites un remue-méninges pour déterminer comment bien se comporter lorsqu'on fait partie du public.

Exemples de stratégies pour enseigner aux élèves comment attendre de l'aide



- *Encouragez les élèves à passer à des parties plus faciles de la tâche en attendant.*
Par exemple, ils peuvent souligner, surligner ou paraphraser les explications avant de commencer une tâche.
- *Apprenez aux élèves à noter des mots clés ou des questions.*
Cette stratégie aidera les élèves à se souvenir de ce qu'ils voulaient dire pendant qu'ils attendent leur tour. Les fiches autoadhésives peuvent servir à marquer un endroit dans un livre ou à écrire des mots clés.
- *Donnez aux élèves des choses verbales ou physiques à faire pendant qu'ils attendent.*
Par exemple, ils peuvent regarder un livre, colorier ou se servir de perles pour la relaxation.

Servez-vous de l'élan existant

Avant de demander aux élèves de faire quelque chose qu'ils sont moins susceptibles de vouloir faire, demandez-leur d'abord de faire dans un temps donné plusieurs tâches qu'ils aiment. Par exemple, avant de leur demander de faire un devoir écrit ou de résoudre une équation mathématique difficile, demandez-leur de résoudre une devinette au tableau, de partager trois idées avec un partenaire ou de faire un motif avec des blocs mathématiques.

Créez un élan positif en commençant la journée ou une leçon particulière avec des activités motivantes, comme la lecture d'une histoire. Si possible, finissez une séance d'apprentissage en faisant une activité que les élèves aiment faire.

Réaction vis-à-vis de certains comportements

Lorsque certains élèves perturbent régulièrement la classe par leur comportement, adoptez des façons de réagir qui contournent le problème. Plutôt que d'essayer de changer le comportement de l'élève, changez le vôtre.

Par exemple, lorsque des élèves interviennent tout haut constamment pendant que le professeur enseigne, cela peut être frustrant, tant pour l'enseignant que pour les élèves qui veulent participer à la discussion. Bien que les interventions à haute voix aient leur place dans certaines circonstances (par exemple pendant un remue-méninges), elles peuvent gêner les activités d'enseignement, interrompre les discussions de groupe, permettre à un petit nombre d'élèves de dominer la classe et décourager les élèves moins sûrs d'eux de participer. Pour limiter ce genre d'intervention, expliquez clairement quand et comment les élèves doivent répondre. Vous pouvez par exemple leur dire qu'ils auront le temps de réfléchir à leur réponse et devront ensuite en discuter avec une ou un partenaire.

Il y a d'autres façons créatrices de limiter ces interventions : on peut lancer une petite balle à un élève pour que celui-ci réponde, ou choisir au hasard dans une boîte de fiches contenant tous les noms des élèves. Ces stratégies encouragent les élèves à faire attention aux questions et à réfléchir à leur réponse, puisqu'ils savent qu'on peut leur demander de répondre. Si certains élèves ne se sentent pas à l'aise avec cette méthode, dites-leur d'avance quelle question vous leur poserez et donnez-leur un peu de temps pour réfléchir et formuler leur réponse.

3. ENSEIGNEMENT DIFFÉRENTIEL

Rien n'est plus inégal que de traiter également des élèves ayant des capacités inégales. (*traduction libre*)

—Blanchard et autres (33)

Chaque élève apporte avec lui dans les classes du Manitoba des intérêts, des expériences, une maturité développementale, des connaissances préalables et des capacités divers. Les enseignants sont donc constamment mis au défi de rendre les activités d'apprentissage assez flexibles pour que chaque élève puisse participer. Le fait de tenir compte de ces différences ne veut pas dire qu'il faut offrir un cours différent à chaque élève, mais les élèves doivent avoir des choix et pouvoir profiter de méthodes d'enseignement et d'évaluation variées.

Dans certains cas, la difficulté à laquelle se heurte un élève en essayant de faire son travail scolaire peut entraîner des comportements difficiles, qui entravent leur apprentissage. Pour être des apprenants engagés et qui réussissent, nombre de ces élèves ont besoin d'expériences d'apprentissage positives qui tiennent compte de leurs propres préférences en matière d'apprentissage, ainsi que de leurs intérêts et de leurs besoins. Dans bien des écoles du Manitoba, on se sert de profils de classe pour tenter de répondre aux besoins d'apprenants différents.



Pour plus de renseignements sur les profils de classe, consultez le **chapitre 8**, « **Implementing Class Reviews** », **outil 1**, du document *Learning in Safe Schools: Creating Classrooms Where All Students Belong* (Brownlie et King, 2009).



L'outil 1 intitulé **Rapport d'analyse de la classe est un modèle à remplir**.



Sur le site Web du Center for Applied Special Technology (CAST), la page *Teaching Every Student* contient un outil universel qui permet de créer un profil de classe et comprend un tutoriel. www.cast.org/learningtools/index.html



« **Appendix: Class Learning Profile** », dans *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning* (Rose et autres, 2002) : www.cast.org/learningtools/index.html



BLM 87: Listening and Speaking: First Steps into Literacy (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008). www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/ela/list_speak/listening_speaking.pdf

« Méthode d'enseignement ou d'évaluation permettant de modifier la présentation des programmes d'études en fonction de la diversité qui existe parmi les élèves en matière d'apprentissage, d'intérêts et de points forts. » (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006a, 26.)

Dans *Brain-based Learning with Class*, Politano et Paquin décrivent une méthode efficace pour tenir compte des différences parmi les élèves. Ils appellent cette méthode : « expérience partagée, réponse personnelle ». L'enseignement commence par une activité faite par le groupe entier, puis les élèves choisissent parmi différentes activités visant à faciliter le cheminement de leur processus de réflexion et d'apprentissage. Les élèves peuvent travailler ensemble sur le même concept, mais de la façon qui convient le mieux à leurs points forts en matière d'apprentissage et à leur stade de développement. Les élèves jeunes ont besoin de plus de variété au niveau de l'enseignement et de moins de choix en matière de réponses, tandis que les plus âgés ont besoin de moins de variété au niveau de l'enseignement et de plus de choix en matière de réponses.

Plan visant l'enseignement différentiel

En vue de planifier votre enseignement en tenant compte des besoins d'apprentissage variés des élèves du Manitoba, vous devez prendre des décisions éclairées sur le contenu, le matériel et les ressources, les stratégies d'enseignement, et les méthodes d'évaluation.



Pour plus de renseignements sur l'évaluation, consultez *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006).

http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/docs/repenser_eval/docs/document_complet.pdf

Milieu d'apprentissage

- Quelles mesures prendre pour créer un milieu d'apprentissage favorable?
- Quelles méthodes de gestion de la classe adopter?

Regroupement

- Quelles sont les activités d'apprentissage qui sont adaptées au travail individuel, en paires, en petits groupes ou qu'il vaut mieux faire effectuer par toute la classe?
- Comment déterminer quelles paires ou quels groupes former?
- Quelles sont les transitions qui permettront un passage facile d'une activité à l'autre?

Enseignez en vue de l'apprentissage

- Comment planifier mon enseignement pour que les élèves apprennent vraiment?
- Comment fournir un survol de la leçon?
- Quels organisateurs graphiques utiliser?
- Quelles stratégies utiliser pour activer, éclaircir et étendre les connaissances acquises précédemment?
- Comment les élèves feront-ils le lien entre ce qu'ils savent et ce qu'ils vont apprendre?
- Quels sont les mots et les concepts clés?
- Quelles stratégies permettront de présenter et de renforcer ces mots et ces concepts?
- Quelles sont les questions essentielles auxquelles doivent réfléchir les élèves?
- Comment les élèves vont-ils appliquer ce qu'ils ont appris?
- Quelles sont les activités d'extension qui renforceront et élargiront l'apprentissage?
- Ces activités d'apprentissage offrent-elles différentes façons de démontrer l'apprentissage?
- Comment renforcer l'enseignement (mots clés écrits au tableau, instructions imprimées, schémas annotés au tableau)?
- Comment les élèves vont-ils se servir des documents à distribuer et autres?
- Cette activité d'apprentissage se prête-t-elle à des changements de rythme fréquents?
- Y aura-t-il des occasions de discuter, d'écrire, de dessiner, de regarder?
- À quelles activités de remplacement pourrai-je faire appel si les élèves ont besoin de changer de rythme ou de se reconcentrer?



L'outil 2, intitulé Leçon ou tâche pivot, contient des exemples utiles pour la planification des leçons.



« Pyramide de planification d'une unité »: p. 2.18 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996).

Consolidez l'engagement des élèves

Les élèves sont plus susceptibles de se concentrer et de faire un effort lorsque le travail qu'ils font à l'école est important et intéressant pour eux personnellement. Les élèves ont tendance à aimer la clarté, la structure, la prévisibilité et le renforcement positif. Ils ont aussi besoin d'instructions claires et concises et d'une surveillance continue pour les encourager à terminer leurs tâches et leurs activités.



Section 3 du *Projet d'évaluation au niveau des années intermédiaires : Engagement de l'élève, 7e année – Document d'appui à l'intention des enseignants* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007). http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/doc-appui/engage_7e_f11/index.html

Exemples de stratégies pour structurer les activités et les devoirs



- *Divisez les tâches longues en étapes plus courtes et plus faciles à gérer.*

Les élèves ont des capacités différentes en ce qui concerne l'attention, le traitement des concepts et du contenu, et la mémoire.

Pour que les instructions et les devoirs ne soient pas trop longs, les enseignants peuvent :

- couper les pages des devoirs à faire en petites parties et les distribuer une à la fois;
- replier un bout de la page ou la couvrir partiellement pour masquer une partie du devoir à faire; encourager les élèves à se servir d'une « fenêtre » pour examiner un problème ou un renseignement à la fois.
- *Fournissez l'information générale aux élèves avant de leur donner les détails particuliers.*
Certains élèves ont besoin d'avoir une vue d'ensemble d'abord; pour eux, tous les détails ont la même importance. Certains élèves ont aussi besoin d'instructions précises sur la façon de cerner l'idée déterminante et les détails qui appuient cette idée.
- *Prévoyez des activités d'apprentissage qui exigent un taux de participation élevé de la part des élèves.*

Par exemple :

- demandez aux élèves de remplir un organisateur graphique ou un sommaire partiel avec les renseignements obtenus au fur et à mesure que la leçon se déroule;
- quand vous enseignez à toute la classe, donnez à chaque élève un tableau ou des fiches pour qu'il réponde personnellement aux questions posées à toute la classe;
- variez la façon de poser des questions, pour que les élèves puissent répondre ensemble, par paires ou individuellement;
- structurez les activités à faire avec un ou une partenaire de façon à ce que les élèves puissent se faire mutuellement des lectures à haute voix, discuter et confirmer qu'ils ont bien compris, et s'encourager à se concentrer sur la tâche entreprise.



Voir l'outil 3 : Comment faire des tableaux blancs individuels

- *Intégrez les intérêts des élèves dans les devoirs.*

Par exemple :

- - Encouragez les élèves à choisir personnellement
 - les sujets sur lesquels porteront leurs activités;
 - l'ordre dans lequel ils feront les tâches prévues;
 - le matériel qu'ils utiliseront.

- *Intégrez des détails « accrocheurs » dans les devoirs.*

Par exemple :

- variez la texture, la forme et la couleur du matériel;
- fournissez aux élèves des stylos, des crayons et des feutres de différentes couleurs;
- transformez les tâches en activités ou en jeux (par exemple, vous pouvez jouer à Jeopardy lorsque vous faites des révisions en vue d'un examen).

- *Demandez aux élèves de démontrer de différentes façons ce qu'ils ont compris en matière de résultats d'apprentissage.*

Par exemple, lorsque vous faites l'évaluation des connaissances factuelles des élèves, permettez-leur de choisir une présentation orale, de se servir de la technologie pour présenter l'information sous forme auditive ou visuelle, de préparer un bulletin d'information ou de faire un jeu de rôles.

Enseignez en vue de l'achèvement des tâches

Certains élèves ont besoin d'instructions explicites et de soutien afin de pouvoir travailler de façon plus autonome et terminer leurs tâches.

Exemples de stratégies d'enseignement en vue de l'achèvement des tâches



- *Séparez les tâches d'apprentissage en morceaux gérables.*

Fixez des délais courts pour achever chaque partie de la tâche. Si possible, faites participer les élèves à l'établissement des délais, afin qu'ils puissent se rendre compte du temps approximatif qu'il faut prévoir pour certains types de tâches.

- *Donnez votre avis sur les devoirs dès que possible.*

Par exemple, demandez aux élèves de vous indiquer quand ils ont répondu à un certain nombre de questions, de manière à ce que vous puissiez passer leur travail en revue rapidement et leur laisser savoir s'ils sont dans la bonne voie.

Adaptez l'enseignement

L'adaptation est une modification apportée au processus ou au matériel d'enseignement, aux devoirs ou aux produits des élèves afin d'aider un élève à atteindre les résultats attendus.

Exemple de stratégies d'adaptation de l'enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves



- *Processus d'enseignement*
 - Présentez les choses oralement et visuellement.
 - Procédez à un pré-enseignement et activez les connaissances préalables.
 - Donnez aux élèves l'occasion de se déplacer.
 - Raccourcissez l'enseignement visant la classe dans son ensemble et enseignez à des petits groupes, pour pouvoir offrir plus de soutien.
- *Matériel*
 - Adaptez le matériel à la capacité de lecture des élèves.
 - Offrez aux élèves des moyens d'aide supplémentaires, tels des calculatrices, des dictionnaires et des glossaires.
 - Fournissez des sommaires, des notes et des résumés.
- *Produit*
 - Variez la longueur des devoirs, le type de devoir, ou les deux.
 - Divisez les devoirs en petits morceaux.
 - Variez le temps accordé pour achever les tâches.



Pour plus de renseignements sur la façon d'adapter le matériel à la capacité de lecture des élèves, consultez le site :

<www.readabilityformulas.com/free-readability-formula-assessment.php>.

Lorsque vous décidez des adaptations à faire pour certains élèves, posez-vous ce genre de question :

- Cette adaptation va-t-elle améliorer la participation de l'élève en classe?
- Cette adaptation est-elle celle qui causera le moins d'intrusion (le moins d'ingérence ou de restriction)?
- Cette adaptation donnera-t-elle aux élèves divers choix, ou utiliserez-vous la même adaptation pour toutes les activités ou presque (par exemple, demander à un élève de faire toujours moins de tâches ou de toujours travailler à un niveau de difficulté différent)?
- De quelle façon cette adaptation permet-elle à l'élève de travailler à un niveau de difficulté suffisant, de manière à ce que le travail soit stimulant?

- De quelle façon l'élève peut-il utiliser cette adaptation dans d'autres classes ou pour d'autres activités?
- De quelle façon cette adaptation poussera-t-elle l'élève à être plus autonome?

L.S. Vygotsky, psychologue russe, a créé le concept de « zone de développement proximale », qui désigne le niveau de stimulation intellectuelle optimal pour un élève. La zone de développement proximale est définie comme étant la distance entre le niveau de développement réel, déterminé par la résolution autonome de problème, et le niveau de développement possible sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs capables. (Vygotsky 86).

Utilisez une démarche de résolution de problème

On peut se heurter à des comportements problématiques si les instructions sont trop difficiles, trop faciles ou si les activités ou le matériel d'apprentissage n'engagent pas les élèves. Les enseignants efficaces rajustent leurs méthodes en se servant d'une démarche de résolution de problème qui comprend les étapes suivantes :

- cerner la question (qu'est-ce qui cause le problème pour l'élève?);
- trouver des solutions de rechange;
- essayer une ou deux solutions à la fois et vérifier si cela fait une différence pour l'apprentissage.

En essayant pendant 21 jours au moins les adaptations pédagogiques simples, afin de vérifier que le nouveau comportement a été appris, on peut accroître le taux de succès et de participation chez les élèves.

Selon la recherche faite par le D^r Maxwell Maltz, auteur de renom dans le domaine de la psychologie depuis 50 ans, l'acquisition d'habitudes prend au moins 21 jours.

4. ATTENTES EN MATIÈRE DE COMPORTEMENT EN CLASSE

La gestion efficace est plutôt une entreprise pédagogique que disciplinaire. Les gestionnaires efficaces forment leurs élèves à leurs rôles par l’instruction et l’exemple. Il est important que ces enseignants procèdent de façon conséquente pour exprimer leurs exigences et s’assurer que les élèves les respectent, mais la chose la plus importante est d’abord de veiller à ce que les élèves sachent quoi faire. (185)
(traduction libre)

—J. Brophy

À chaque niveau, l’enseignement des attentes en matière de comportement en classe commence le premier jour d’école. Ces attentes, présentées de façon positive, s’appliquent à toutes les activités et en tout temps.

Il est suffisant d’exprimer entre trois et cinq attentes en matière de comportement à chaque niveau. Ces attentes devraient être affichées bien en vue dans la classe et passées en revue régulièrement. Les attentes peuvent différer légèrement d’une classe à l’autre, mais elles devraient s’aligner sur les attentes générales de l’école.

Les attentes claires en matière de comportement en classe :

- donnent aux élèves un sentiment de sécurité;
- contribuent à une atmosphère positive;
- permettent de passer plus de temps à apprendre;
- réduisent le stress en classe;
- permettent aux élèves de se surveiller eux-mêmes;
- permettent aux enseignants de faciliter et de soutenir les comportements positifs;
- facilitent la communication avec les parents et les autres membres du personnel de l’école, y compris les suppléants.

Bien que l’on parle souvent de façon interchangeable des *règles* et des *attentes*, le mot « attentes » a une connotation plus positive. Il s’agit d’un outil visant à aider plutôt qu’à imposer et faisant appel à l’engagement plutôt qu’à la conformité. En parlant d’attentes aux élèves, on sous-entend : « Nous sommes certains que vous pouvez vous comporter comme ceci. »

Réagissez de façon uniforme vis-à-vis des élèves qui répondent régulièrement aux attentes et soyez souple avec les élèves qui n’y arrivent pas, en gardant en tête leurs besoins personnels et le contexte dans lequel le comportement s’est manifesté. La plupart des élèves qui ne répondent pas aux attentes tirent profit de commentaires et d’occasions de corriger leur comportement. Vous pouvez dire, par exemple : « Dans la classe, on marche. Retourne à ton pupitre s’il-te-plaît et va aux ordinateurs en marchant calmement. »

Certains élèves qui ne répondent pas aux attentes n’ont pas encore acquis les compétences nécessaires. Dans d’autres cas, les différences ethniques et culturelles pour ce qui est des attentes en matière sociale et de comportement peuvent mener à des malentendus et avoir une influence sur les expériences scolaires. Ces attentes doivent être prises dans le contexte où s’est déroulé le comportement. Les élèves en question peuvent avoir besoin d’instructions et de pratique supplémentaires. Par exemple, si l’on s’attend à ce que les élèves soient prêts pour la classe, certains d’entre eux peuvent avoir besoin d’un peu plus d’aide. Vous pouvez, par exemple, leur dire de façon précise : « Apportez vos livres de mathématiques, vos cahiers et de quoi écrire. » Il peut aussi être utile d’accompagner l’élève à son casier afin de lui montrer comment se préparer, ou de lui fournir une liste de contrôle, ou encore de lui faire classer le matériel par couleurs.

Un petit nombre d’élèves peuvent remettre en question les attentes de la classe. Pour ces élèves, vous aurez besoin de démarches personnalisées, qui comprennent des stratégies tant proactives que réactionnelles.



Pour plus de renseignements, consultez *Cap sur l’inclusion – Relever les défis : gérer le comportement* (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001).
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/index.html>

Enseignez les attentes

Au cours des premières semaines d’école, prenez le temps de communiquer les attentes s’appliquant à la classe et de vous assurer que les élèves les ont comprises. Il faut aussi les passer en revue et faire un renforcement périodique pendant l’année (par exemple, après des vacances scolaires, ou quand un nouvel élève arrive dans la classe).

Exemples de stratégies d’enseignement et de renforcement des attentes



- Créez et utilisez un tableau à trois volets, où figurent les attentes, et demandez aux élèves de participer à la définition de chaque attente sur le plan du comportement physique, de l’expression orale et de l’atmosphère. Les plus jeunes peuvent apprendre en dessinant les comportements appropriés, en les présentant à la classe et en les affichant pour qu’ils servent d’aide-mémoire.

Écouter quand les autres parlent		
Qu'est-ce qu'on voit?	Qu'est-ce qu'on entend?	Qu'est-ce qu'on ressent?
<ul style="list-style-type: none"> ■ on garde les yeux sur la personne qui parle ■ on garde la bouche fermée ■ on garde les mains tranquilles 	<ul style="list-style-type: none"> ■ on n'entend qu'une seule voix qui parle 	<ul style="list-style-type: none"> ■ la personne qui parle sent que ce qu'elle dit est important ■ la personne qui parle et les personnes qui écoutent se sentent respectées

Il y a un autre avantage au fait de renforcer les attentes de l'école en classe : en effet, lorsque des suppléants ou des conférenciers invités sont présents, ils peuvent se reporter aux attentes affichées et les renforcer de façon plus cohérente.

Créez une procédure à suivre pour les activités

Dans le document *Rethinking Classroom Management: Strategies for Prevention, Intervention and Problem Solving*, Belvel et Jordan discutent de l'importance d'établir une procédure à suivre pour les activités qui se déroulent en classe (112-113). Il s'agit d'énoncés écrits détaillés qui décrivent ce qui va se passer à chaque fois qu'un certain type d'activité se déroulera dans la classe. Par exemple, les compétences sociales dont on se sert pour travailler en groupe sont très différentes de celles auxquelles on fait appel pour écouter un conférencier invité.

En apprenant aux élèves la procédure à suivre pour les activités de classe :

- on les aide à se comporter constamment de façon positive;
- on leur donne un sentiment de sécurité;
- on se remémore et on rappelle aux élèves ce qu'il faut faire;
- on a un cadre pour fixer des limites;
- on encourage l'autonomie et on diminue la dépendance des élèves vis-à-vis de l'enseignant;
- on augmente le temps disponible pour l'apprentissage.

Belvel et Jordan recommandent aussi que les enseignants se penchent sur certaines questions, comme celles qui figurent ci-dessous, lorsqu'ils créent la procédure à suivre :

1. Comment les élèves vont-ils travailler?

- tous ensemble
- en petits groupes
- deux par deux
- individuellement

2. Comment les élèves vont-ils communiquer?
 - en levant la main
 - par écrit
 - en parlant avec leur partenaire
 - un à la fois dans leur groupe
3. Comment les élèves vont-ils demander de l'aide?
 - en levant la main
 - en utilisant une fiche spéciale
 - en demandant à d'autres élèves
4. Où les élèves vont-ils travailler?
 - à leur pupitre
 - au pupitre de leur partenaire
 - à une table
 - en se déplaçant
5. Combien de temps les élèves auront-ils?
6. De quel matériel les élèves se serviront-ils? Où se trouve le matériel? Comment sera-t-il distribué et rangé?
7. Que doivent faire les élèves quand ils ont fini?
 - commencer la prochaine tâche;
 - lire en silence;
 - choisir une activité.
 - rester tranquillement avec leur partenaire.

5. ENSEIGNEMENT DES APTITUDES SOCIALES

« L'éducation n'est pas une préparation en vue de la vie, l'éducation, c'est la vie ».

—John Dewey

Les aptitudes sociales sont essentielles pour le fonctionnement efficace de tout individu, de tout groupe ou de toute communauté. Tous les élèves du Manitoba, y compris ceux qui arrivent à l'école ayant déjà des aptitudes sociales adaptées, peuvent tirer profit de l'enseignement des aptitudes sociales et d'un renforcement régulier de la façon dont ils s'en servent.

La recherche actuelle indique :

- qu'il existe un lien étroit entre l'adaptation sociale et l'acceptation ou le rejet d'une personne par ses camarades;
- que les aptitudes sociales prédisent l'adaptation scolaire et sociale future;
- que, sans intervention, le manque d'aptitudes sociales augmente avec l'âge;
- que l'enseignement des aptitudes sociales, des compétences de résolution de problème et des capacités d'adaptation renforce le ressort psychologique.

Dans une classe où ils se sentent en sécurité et appréciés, les élèves peuvent avoir des rapports agréables avec leurs camarades, acquérir des aptitudes sociales et les mettre en pratique. Les élèves du Manitoba arrivent à l'école avec des habitudes et des expériences différentes. Beaucoup d'entre eux ne savent pas vraiment ce que sont les attentes sociales et ils ont besoin d'une aide directe pour cerner et acquérir des aptitudes sociales. Ceci est vrai pour les élèves du secondaire aussi bien que pour ceux des années intermédiaires et élémentaires. Les élèves qui ont des difficultés de comportement (ou risquent d'en avoir) ont particulièrement besoin qu'on leur enseigne ces aptitudes sociales et qu'on les guide de façon suivie afin de pouvoir s'entendre avec leurs camarades et se sentir intégrés à la communauté de l'école et de la classe.

Les aptitudes sociales font aussi partie intégrante des résultats d'apprentissage dans toutes les matières.



Éducation Manitoba a rédigé deux guides d'information sur l'orientation et le counselling, qui se reportent aux résultats d'apprentissage des programmes de sciences humaines, d'éducation physique et éducation à la santé et d'English language arts de la maternelle à la 12^e année. Par exemple :

- Le développement des aptitudes sociales est examiné dans le **RAG 4** : Gestion personnelle et relations humaines dans *Tableau sommaire du programme d'ÉP-ÉS de 11^e et 12^e année. Modes de vie actifs et sains*. (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004). www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/epes/12e-année/

- Le **RAG 5 : Celebrate and Build Community** du document *Kindergarten to Grade 8 English Language Arts: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Standards* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998) offre aux élèves des occasions d’acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes qui les aideront à devenir des citoyens engagés et responsables.



Il y a bien d’autres façons pour les éducateurs d’intégrer le développement des aptitudes sociales à différents secteurs des programmes d’études. Pour plus de renseignements, consultez le site suivant : <http://www3.edu.gov.mb.ca/cn/index.jsp>.



Manuel des services d’orientation et de counseling scolaires du Manitoba – une approche globale et progressive (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007)

http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/manuel_service/index.html



Manitoba Sourcebook: Guidance Education: Connections to Compulsory Curriculum Areas (Kindergarten to Grade 12) (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007)

www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/support/mb_sourcebook/outcomes/index.html

Programme de promotion des aptitudes sociales

Certaines écoles du Manitoba font appel à des outils comme le programme de promotion des aptitudes sociales pour enseigner des aptitudes particulières. Goldstein et McGinnis donnent les listes ci-dessous d’aptitudes précises dans les cinq principaux groupes de compétences :

Groupe I. Survie en classe

1. Écouter
2. Demander de l’aide
3. Dire merci
4. Apporter ce qu’il faut en classe
5. Suivre les instructions
6. Achever les devoirs assignés
7. Contribuer aux discussions
8. Offrir de l’aide à un adulte
9. Poser une question
10. Ignorer les distractions
11. Faire des corrections
12. Décider quoi faire
13. Fixer un objectif

Groupe II. Création de liens d’amitié

14. Se présenter
15. Entamer une conversation
16. Terminer une conversation
17. Se joindre à quelque chose
18. Jouer à un jeu

19. Demander un service
20. Offrir d'aider une ou un camarade
21. Faire un compliment
22. Accepter un compliment
23. Suggérer une activité
24. Partager
25. Présenter des excuses

Groupe III. Maîtrise des sentiments

26. Comprendre ses sentiments
27. Exprimer ses sentiments
28. Reconnaître les sentiments d'une autre personne
29. Montrer que l'on comprend les sentiments d'une autre personne
30. Exprimer que l'on se préoccupe d'une autre personne
31. Faire face à sa propre colère
32. Faire face à la colère de quelqu'un d'autre
33. Exprimer de l'affection
34. Faire face à la peur
35. Se récompenser

Groupe IV. Solutions de rechange à l'aggression

36. Savoir se contrôler
37. Demander la permission
38. Réagir aux taquineries
39. Éviter les problèmes
40. Éviter de participer aux batailles
41. Résoudre des problèmes
42. Accepter les conséquences
43. Savoir quoi faire face à une accusation
44. Savoir négocier

Groupe V. Réaction au stress

45. Savoir quoi faire quand on s'ennuie
46. Déterminer la cause d'un problème
47. Déposer une plainte
48. Répondre à une plainte
49. Savoir réagir lorsqu'on perd
50. Faire preuve d'esprit sportif
51. Savoir réagir quand on est laissé de côté
52. Savoir réagir quand on est embarrassé
53. Savoir réagir face à l'échec
54. Accepter quand quelqu'un dit « non »
55. Dire « non »
56. Se détendre
57. Faire face à la pression d'un groupe

58. Savoir quoi faire quand on veut quelque chose qui appartient à quelqu'un d'autre
59. Prendre une décision
60. Être honnête

Prosocial Skills : tiré de *Skillstreaming the Adolescent: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*, pages 108–109, Arnold Goldstein et Ellen McGinnis, Champaign, Illinois Research Press, 1997.

D'autres écoles du Manitoba se servent des « acquis développementaux ».

Le Search Institute a cerné **40 acquis développementaux pour les adolescents** (entre 12 et 18 ans), qui permettent un développement sain et aident les jeunes à devenir des personnes saines, bienveillantes et responsables. Les 20 acquis externes doivent être fournis aux adolescents par leur famille et leur communauté, et notamment leur école, et ne sont pas abordés ici. Les 20 acquis internes de la liste (Benson 33), figurent ci-dessous.

Acquis internes

Les acquis internes sont les compétences et les passions que doivent avoir les jeunes afin de pouvoir prendre des décisions responsables et s'engager à suivre leurs principes.

Engagement envers l'apprentissage

21. Motivation en ce qui concerne la réussite – la personne a la motivation nécessaire pour réussir à l'école.
22. Engagement vis-à-vis de l'école – la personne s'est engagée de façon active à apprendre.
23. Devoirs – la personne indique qu'elle passe au moins une heure par journée d'école à faire des devoirs.
24. Attachement à l'école – la personne aime son école.
25. Lecture pour le plaisir – la personne passe trois heures par semaine ou plus à lire pour le plaisir.

Valeurs positives

26. Empathie – la personne estime qu'il est très important d'aider les autres.
27. Égalité et justice sociale – la personne estime qu'il est très important de prôner l'égalité et de lutter contre la faim et la pauvreté.
28. Intégrité – la personne agit selon ses convictions et les défend
29. Honnêteté – la personne dit la vérité, même quand ce n'est pas facile.
30. Responsabilité – la personne accepte et assume des responsabilités personnelles.
31. Retenue – la personne estime qu'il est important de ne pas avoir de rapports sexuels et de ne pas consommer d'alcool ou de drogues.

Compétences sociales

32. Planification et prise de décisions – la personne sait planifier et faire des choix.
33. Compétence interpersonnelle – la personne fait preuve d'empathie, de sensibilité et d'amitié.
34. Compétence culturelle – la personne a certaines connaissances sur les personnes d'origine culturelle, raciale ou ethnique différente et est à l'aise avec ces personnes.
35. Résistance – la personne sait résister à l'influence négative de ses pairs et éviter les situations dangereuses.
36. Résolution pacifique des conflits – la personne cherche à résoudre les conflits sans violence.

Identité positive

37. Puissance personnelle – la personne estime qu'elle a la maîtrise de ce qui lui arrive.
38. Estime personnelle – la personne indique qu'elle a une estime d'elle-même solide.
39. Objectif – la personne indique que sa vie a un sens.
40. Perspective positive sur l'avenir – la personne est optimiste en pensant à son avenir personnel.

Cinq étapes pour enseigner les aptitudes sociales

1. Cernez les besoins de l'école ou de la classe et mettez-les en ordre de priorité

En vous servant de données rassemblées de façon officielle ou non (voir l'élément clé n° 8, page 66), déterminez la ou les aptitudes sociales précises à enseigner. Il est préférable de les enseigner une à la fois, dans le milieu dans lequel elles seront utilisées.

2. Démontrez l'aptitude en question

- Collaborez avec les élèves pour trouver les étapes qui constituent la démonstration d'une aptitude.
- Consignez sur un graphique la description de l'aptitude, étape par étape, et affichez le graphique dans la classe pour que les élèves puissent s'y reporter.
- Discutez de l'aptitude en question avant de faire la démonstration.
 - Veillez à ce que chaque étape soit expliquée et à ce que les étapes soient présentées dans l'ordre voulu, à ce qu'elles soient claires et sans ambiguïté.
 - Aidez les élèves à observer le processus cognitif à employer pour cette aptitude.
- Jouez au moins deux scénarios différents en faisant appel à la même aptitude, en veillant bien à ce que les scénarios aient toujours des résultats positifs.

3. Mettez l'aptitude en pratique en faisant des jeux de rôles

Le jeu de rôle permet aux élèves de mettre en pratique une aptitude en simulant une certaine situation sans costumes et sans script. Établissez le contexte et laissez les élèves choisir leurs rôles. Donnez-leur un peu de temps pour discuter de la situation, choisir différentes réactions et planifier un scénario de base. À la fin, demandez aux élèves ce qu'ils ont ressenti et ce qu'ils ont appris. La partie la plus importante du jeu de rôle est la réflexion et la discussion qui suit.

Lorsque les élèves participent à un jeu de rôles, ils peuvent :

- s'entraîner à communiquer et mettre en pratique leurs aptitudes sociales dans un milieu sûr et sans risque;
- tenir compte de différentes perspectives et acquérir de l'empathie en constatant l'effet de leurs décisions sur les autres;
- résoudre des problèmes sociaux et explorer de nouvelles idées.

Exemples de stratégies faisant appel aux jeux de rôles pour enseigner les aptitudes sociales



- Faites toujours représenter le côté positif d'une compétence ou d'une situation par les élèves dans les jeux de rôles.
- Il peut être utile de discuter de situations négatives, mais pas de les représenter dans un jeu de rôles. Les rôles négatifs peuvent être renforcés par mégarde si les élèves trouvent qu'ils sont drôles ou intéressants.
- Décrivez une situation précise aux élèves.
- Limitez le temps qu'ont les élèves pour se préparer et s'entraîner (5 à 10 minutes suffisent en général).
- Donnez des conseils pratiques aux élèves (voir les encadrés de la page suivante).
- Pendant le jeu de rôles, observez comment les élèves prennent les situations représentées et réfléchissez au genre de choses suivantes :
 - Les concepts sont-ils exprimés avec précision, par des mots et des actes?
 - Certains élèves sont-ils déconcertés ou incertains en ce qui concerne la raison d'être du jeu de rôles, ou la situation, ou leurs propres rôles?
- Prévoyez du temps pour la réflexion et la discussion dès que possible.
 - Quelles sont les questions qui ont été éclaircies?
 - Quelle idée fautive a été présentée, le cas échéant?
 - Quelles sont les questions soulevées par le jeu de rôle?
 - De quels nouveaux renseignements a-t-on besoin?



Conseils pratiques pour les élèves qui participent à un jeu de rôle

- Placez-vous face au public et parlez fort et clairement.
- Servez-vous du langage corporel pour communiquer votre message au lieu de vous reposer sur des accessoires ou des costumes.
- Concentrez-vous sur les autres acteurs et sur le message que vous voulez communiquer.
- Évaluez votre participation en vous posant les questions suivantes :
 - Comment puis-je montrer que je comprends ce rôle?
 - Est-ce que nous montrons tous les aspects importants de la situation?
 - Est-ce que nous montrons toutes les idées définies pendant la séance de planification?
 - Est-ce que je me sers de nouvelles compétences ou de nouveaux concepts correctement?



Conseils pratiques pour les élèves qui observent un jeu de rôle

- Montrez vos compétences d'écoute en étant attentifs et en évitant de parler.
- Riez quand c'est le moment.
- Ne vous moquez pas des participants au jeu de rôles.
- Signalez votre soutien en applaudissant et en vous servant de mots positifs et d'encouragements quand le jeu de rôle est terminé.
- Réfléchissez à l'aptitude sociale qui fait l'objet du jeu de rôle.
- Réfléchissez à la façon dont vous pourriez vous servir de cette aptitude sociale dans votre propre vie.

4. Enseignez l'autosurveillance

Pour aider les élèves à généraliser et à appliquer les aptitudes sociales qu'ils apprennent à leur vie quotidienne, il est essentiel que l'enseignant enseigne aux élèves comment s'autosurveiller.

Quand les élèves mettent régulièrement en pratique leurs aptitudes et vérifient ce que cela donne, ils deviennent peu à peu plus indépendants.

L'autosurveillance commence lorsque l'élève a atteint un niveau acceptable en ce qui concerne une aptitude sociale, tout en étant suivi par l'enseignant.

1. Déterminez quelle aptitude sociale doit être évaluée et mesurée.
2. Créez un moyen pour que les élèves puissent rassembler des données (une liste de contrôle ou un formulaire où ils inscriront eux-mêmes leurs observations).



Voir l'outil 4 : Liste de contrôle de l'élève pour la promotion des aptitudes sociales. Plus la méthode utilisée pour rassembler des données sera simple, plus l'élève sera susceptible de compter et d'inscrire avec précision les données relatives au comportement étudié.

3. Organisez un certain nombre de leçons ou de scénarios qui permettront aux élèves de s'entraîner à surveiller la façon dont ils mettent en pratique cette aptitude sociale.
4. Au début, les élèves et l'enseignant peuvent faire la surveillance ensemble, et l'enseignant peut se retirer petit à petit, en remettant la responsabilité aux élèves.

Conseil pratique pour l'enseignant : Il pourrait être bon de vérifier au hasard les formulaires ou autres documents utilisés par les élèves pour voir s'ils font bien ce qu'il faut. Une fois que les élèves ont mis en pratique l'autosurveillance plusieurs fois en classe et qu'ils ont reçu des commentaires positifs et fait certains ajustements, vous pourriez choisir une aptitude sociale qu'ils maîtrisent bien et leur demander de la mettre en pratique dans une situation précise à la maison ou ailleurs à l'école, puis de remplir une échelle d'autoévaluation.



- **Liste de contrôle de l'élève pour la promotion des aptitudes sociales** (p. 292-295) et **Chapitre 9** de *Skillstreaming the Adolescent* (édition révisée) : « New Strategies and Perspectives for Teaching Pro Social Skills » (Goldstein et McGinnis)



- **Chapitre 4 : « Cooperative Learning Strategies »** (p. 94-98) de *The Tough Kid Book: Practical Classroom Management Strategies* (Jenson et autres)



- **Feuille de réflexion** (p. 5.25), dans le document *Cap sur l'inclusion, puiser à même les ressources cachées : Planification concernant les enfants marqués par les effets de l'alcool* (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001)



- *How Does Your Engine Run?: The Alert Program for Self-Regulation* (Williams et Shellenberg)

5. Enseignez des méthodes de résolution de problèmes

Les problèmes qui se posent en classe peuvent être des occasions pour les élèves d'assumer la responsabilité de leur propre comportement. Lorsque les élèves essaient de résoudre eux-mêmes les problèmes, ils renforcent leur propre confiance et acquièrent des compétences précieuses dont ils se serviront toute leur vie.

Exemples de stratégies d'enseignement de méthodes de résolution de problèmes



■ La roue des solutions

La roue des solutions est une stratégie qui encourage les élèves à assumer la responsabilité de leur comportement et à trouver des solutions. On l'utilise en général au niveau élémentaire, mais elle peut être adaptée à des élèves plus âgés.

Demandez à toute la classe de faire une liste de solutions qui peuvent servir pour résoudre toutes sortes de conflits (par exemple, présenter des excuses, en parler, prendre le temps de se calmer, s'exprimer à la première personne (« je ») ou choisir de faire autre chose). Lorsque la liste est faite, mettez une étoile à côté des suggestions respectueuses et utiles, et travaillez avec les élèves pour choisir celles sur lesquelles tout le monde est d'accord. Les élèves peuvent dessiner un symbole ou faire un dessin pour représenter chaque solution. Inscrivez chaque solution dans le cercle et ajoutez les symboles. Affichez la roue dans un endroit visible de la classe.

Lorsqu'un problème se pose, demandez aux élèves d'essayer au moins deux des solutions de la roue avant de demander de l'aide à un adulte. Parlez de la roue des solutions au personnel de l'école, et notamment aux autres enseignants, au personnel de soutien et aux personnes qui supervisent à l'heure du dîner, afin qu'ils puissent rappeler aux élèves de s'en servir si un problème surgit.

Parlez-en.
Prenez votre tour.
Tirez à pile ou face.
Dites que vous regrettez.
Demandez de l'aide.
Oubliez l'incident.
Accordez-vous pour ne pas être d'accord.
Acceptez votre part du blâme.
Voyez le côté drôle de la chose.
Jouez à « roche, papier,
ciseaux ».

Situations réelles

Encouragez la résolution personnelle de problèmes en posant des questions, en donnant l'exemple, en fournissant un vocabulaire utile et en renforçant les efforts des élèves. Servez-vous de situations sociales réelles en classe pour enseigner les aptitudes sociales grâce à une série de questions. Par exemple :

- Qu'est-ce que nous devons faire d'abord?
- Que faut-il chercher avant de pouvoir commencer?
- Qu'arriverait-il si vous _____?
- À qui pourrait-on demander?
- Où devrions-nous aller pour _____?
- Qu'est-ce qui serait mieux, _____ ou _____?
- Où avons-nous trouvé _____ la semaine passée?
- Où faut-il chercher _____?
- Qui serait la meilleure personne pour nous aider à _____?
- Pourquoi _____ serait mieux que _____?

Fiches ou questions pour la résolution de problèmes

Servez-vous de fiches ou de questions pour aider les élèves à trouver des solutions nouvelles à des situations sociales précises qui créent des problèmes en classe. Commencez par des situations faciles à résoudre. Demandez aux élèves de répondre à des questions comme celles-ci :

- Quelle est la difficulté?
- Pourquoi est-ce cela pourrait poser un problème?
- Quels sont certains des choix ou des solutions possibles?
- Quels sont les avantages et les inconvénients de ces choix?
- Qu'est-ce qui serait le mieux et pourquoi?
- Comment pourriez-vous _____?



« **Guide de résolution de problème** » (p. 5.23) et « **Mon plan en images** » (p. 5.29) dans le document *Cap sur l'inclusion, puiser à même les ressources cachées : Planification concernant les enfants marqués par les effets de l'alcool* (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001)

« **Maîtrise ta colère à l'aide de la technique RID** » (p. 5.31) dans le document *Cap sur l'inclusion, puiser à même les ressources cachées : Planification concernant les enfants marqués par les effets de l'alcool* (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001) <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/alcool/>

6. RENFORCEMENT POSITIF

La façon dont on offre un renforcement positif est plus importante que la quantité. *(traduction libre)*

—B.F. Skinner

Nous avons tous besoin de renforcement positif. Que nous en soyons conscients ou non, c'est la raison qui nous pousse à continuer à faire bien des choses. Même lorsque nous sommes adultes, nous recherchons le renforcement positif pour continuer à être motivés.



Une personne qui cherche à perdre du poids est motivée par l'amie qui lui fait un compliment sur son apparence.

Combien d'entre nous continueraient à travailler si nos employeurs arrêtaient de nous payer?

Donner aux élèves du Manitoba quelque chose qui a une valeur pour eux afin de renforcer un comportement positif peut être aussi simple que de leur faire un sourire ou aussi compliqué que d'établir un système de jetons. En reconnaissant le mérite personnel, les enseignants font savoir aux élèves qu'ils s'intéressent à eux et à leur comportement, et veulent les aider à apporter des changements positifs à la façon dont ils se comportent et dont ils apprennent. Le renforcement positif favorise aussi l'établissement de rapports positifs car il montre comment se comporter convenablement avec les autres.

Choisissez des méthodes efficaces de renforcement positif

Pour être efficaces, les méthodes de renforcement positif doivent :

- être adaptées à l'âge de l'élève;
- être adaptées au niveau de fonctionnement de l'élève;
- avoir l'appui de l'administration et des parents;
- être sincères.

Même des récompenses extravagantes ne peuvent pas pousser les élèves à faire preuve d'une aptitude qu'ils n'ont pas acquise ou ne comprennent pas.

Le renforcement positif est le plus efficace lorsqu'il est offert dès que l'élève a fait preuve du comportement souhaité, ou dès que possible. Si le comportement en question se produit plus souvent après cela, le renforcement a eu l'effet voulu. Sinon, le renforcement n'a pas été efficace. Bien des enseignants établissent un système de suivi pour vérifier si les comportements désirés se produisent plus souvent.

Pour plus de renseignements, voir l'élément clé n° 8, Récolte de données permettant de comprendre le comportement des élèves en classe.

Soyez conscient des conséquences inattendues. Si, par exemple, un élève se comporte de façon difficile pour attirer l'attention et que la réaction de l'enseignant lui apporte cette attention, le comportement négatif se multipliera sans doute.

L'égalité n'est pas toujours juste.

Dans le cas de certains élèves, l'éducateur doit appliquer les méthodes disciplinaires en tenant compte de besoins d'apprentissage exceptionnels. Il doit, par exemple, vérifier :

- si l'élève a pu avoir accès à l'information;
- si l'élève a compris les directives ou les règles;
- si les mesures disciplinaires utilisées pour la majorité des élèves sont adaptées à cet élève.

(Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006a, 18)

Les méthodes précises de renforcement qui ont l'effet voulu avec un élève ou un groupe d'élèves peuvent ne pas être efficaces avec un autre. Pour trouver les méthodes adaptées, il faut être très attentif et bien comprendre les besoins personnels des élèves. Soyez conscients de leurs intérêts. Les méthodes typiques de renforcement sont : une récréation prolongée, plus de temps à l'ordinateur, la responsabilité de prendre soin de l'animal familial de la classe, ou la permission d'utiliser des fournitures d'art spéciales. Demandez aux élèves, aux parents, aux enseignants précédents et à d'autres membres du personnel ce qu'ils suggèrent comme renforcement pour un élève particulier.

Les élèves de tous les âges peuvent remplir une liste afin d'indiquer quelles récompenses ils aimeraient recevoir. Ou encore, les enseignants peuvent créer un échantillonnage de récompenses parmi lesquelles les élèves peuvent choisir. Un « menu varié » peut aussi stimuler la motivation des élèves.



Voir l'outil n° 5 : **Menu de récompenses pour le niveau élémentaire**, et l'outil n° 6 : **Menu de récompenses pour le niveau secondaire**.



Voir également la **Section 6 : La discipline – stratégies et interventions** du document *Cap sur l'inclusion - Relever les défis : gérer le comportement* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2001) <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/>

Appliquez toujours le renforcement après le comportement désiré, jamais avant. Si le comportement ne se produit pas et le renforcement a déjà été offert, il peut y avoir un conflit et cela peut entraîner un comportement oppositionnel.

Les méthodes efficaces de renforcement :

- tiennent compte de l'âge et du stade où en est rendu l'élève, ainsi que de ses besoins personnels (par exemple, certains élèves sont très gênés et ne veulent pas que l'on attire l'attention sur eux);
- sont appliquées dès que le comportement s'est produit;
- sont appliquées fréquemment;
- s'accompagnent d'une description verbale claire du comportement;
- sont appliquées avec enthousiasme;
- sont assez variées pour entretenir l'intérêt;
- sont appliquées constamment au début, puis de façon plus intermittente;
- peuvent être appliquées d'une façon régulière (par exemple, chaque fois qu'un comportement se produit, ou la troisième fois qu'un comportement se produit) ou au hasard (la première fois que l'on observe le comportement, puis la quatrième fois, puis la deuxième fois, toujours selon un nombre de fois déterminé);
- s'estompent peu à peu – on commence par combiner des récompenses ou des privilèges matériels avec des moyens de renforcement social de façon continue, puis de façon de plus en plus intermittente, pour ensuite passer d'un renforcement artificiel à un renforcement plus naturel.

Renforcement social

Un sourire, un commentaire ou un compliment peut être très efficace pour pousser les élèves à se comporter plus souvent de façon positive ou à continuer de se comporter ainsi. Bien des élèves ont besoin de beaucoup de renforcement social et d'attention positive.

En se promenant dans la classe, l'enseignant a l'occasion de se servir du renforcement social pour encourager les comportements positifs (et pour prévenir les problèmes ou réagir à ceux-ci de façon proactive). La façon la plus simple et la plus proactive de renforcer les comportements positifs en classe est de se placer à la porte pour accueillir les élèves lorsqu'ils arrivent et de passer au moins la moitié du temps à se promener parmi eux pendant la classe.

Stimulez l'anticipation

Le renforcement positif lié à un comportement attendu motive les élèves (et peut même les rendre enthousiastes). Lorsque les élèves savent à quelle récompense s'attendre quand ils se comportent d'une certaine façon, ils sont susceptibles de se comporter ainsi plus rapidement et plus souvent.

Les stratégies visant à stimuler l'anticipation sont utilisées avant que le comportement se produise et encouragent les élèves à continuer à se comporter de la façon attendue ou à le faire plus souvent.

- Dites aux élèves à quoi vous vous attendez de leur part.
- Dites aux élèves ce qui arrivera s'ils se comportent de la façon voulue.
- Lorsqu'ils se comportent de la façon voulue, faites immédiatement un commentaire positif et offrez-leur la récompense prévue.

Certaines écoles appliquent cette méthode avec succès dans le cadre de leur programme de soutien aux comportements positifs et d'intervention, en se servant des stratégies connues sous le nom de « The Principal's 200 Club » et « Mystery Motivator » (Jenson et autres, 2006)



Dans *The Tough Kid: Principal's Briefcase*, de Jenson et autres, les auteurs proposent d'établir un « Club des 200 du directeur », qui fonctionne sur le principe de surprendre les élèves lorsqu'ils se comportent bien. Tous les membres du personnel participent à cet exercice en remettant des billets du Club des 200 aux élèves qui répondent aux attentes ou font preuve d'un comportement attendu à l'école. Les élèves se servent des billets pour mettre leur nom au hasard sur une grille de carrés de 15 x 15. Lorsqu'une rangée, une colonne ou une diagonale de la grille contient 15 noms, les élèves en question vont au bureau recevoir le « motivateur mystérieux ».

Le motivateur mystérieux, comme son nom l'indique, reste un mystère pour les élèves jusqu'à ce que l'on déclare le nom des gagnants. Il s'agit d'une grande enveloppe portant un point d'interrogation et affichée dans un endroit très visible mais inaccessible de l'école. Dans l'enveloppe, il est indiqué ce que les 15 élèves gagneront. La récompense peut être aussi conséquente ou aussi simple que vous le voulez. Le secret du succès du motivateur mystérieux est que les élèves ne savent pas de quoi il s'agit, ce qui fait qu'ils ne peuvent pas dire : « Oh, j'en ai déjà un... », ou « Personne n'a envie de dîner avec le directeur! ». L'anticipation monte à cause de l'inconnu.

Renforcement pour groupe entier

Pour les programmes de renforcement pour groupe entier, c'est tout un groupe d'élèves qui doit atteindre un certain but afin de recevoir la récompense. Cette méthode a plusieurs avantages qui la rend attrayante pour les enseignants. Elle est rentable, efficace sur le plan du temps et facile à mettre en œuvre. Selon ce principe, tous les élèves doivent atteindre un but pour recevoir la récompense, ou personne ne la reçoit. Cela rend les choses moins compliquées à gérer et permet de choisir la récompense parmi des activités plus nombreuses. Avec ce genre de méthode, les élèves sont plus susceptibles de coopérer et de s'encourager mutuellement puisqu'il est dans l'intérêt de tous d'atteindre le but fixé.



Un enseignant du Manitoba explique ainsi les techniques de renforcement pour groupe entier qui ont été efficaces en classe :

(1) 30 jours sans fiches bleues = une excursion scolaire ou une fête en classe pendant l'après-midi. J'avais un tableau dans la classe, avec le nom de chaque élève et des fiches. Si quelqu'un ne respectait pas l'une des cinq règles de la classe, je retournais une fiche sous le nom de l'élève en question. Les fiches jaunes représentent un avertissement, les fiches rouges, une retenue de 15 minutes après l'école et les fiches bleues, une retenue de 30 minutes après l'école et un appel aux parents. Je vérifiais chaque jour qu'il n'y avait pas de fiche bleue sur le tableau et ce jusqu'à ce que les 30 jours soient terminés. À ce moment-là, les élèves pouvaient planifier une excursion. Nous sommes arrivés à 30 jours trois fois dans l'année.

(2) POINTS COMMUNS : Les élèves étaient placés en groupes, qui changeaient au début de chaque mois. Chaque groupe de partenaires recevait des points pour différentes choses. Le groupe qui avait le plus de points à la fin du mois recevait des prix (jeux, livres, bons-cadeau). Je choisisais des prix très motivants et cette technique a été très utile pendant toute l'année! Cette technique a été surtout efficace pour que les transitions entre les matières se passent bien, pour pousser les élèves à se concentrer sur leurs tâches pendant le temps réservé au travail et pour les encourager à bien ranger la classe et organiser leur pupitre. Dans notre école, bien des enseignants (qui préfèrent demander aux élèves de se placer en groupes plutôt qu'en rangées) se servent avec GRAND succès de cet outil.

J'ai utilisé la méthode de la FÊTE DE LA PIZZA pour la vérification des devoirs à faire à la maison et à l'école. J'ai fixé le nombre de coches (50), organisé les élèves en groupes sur un tableau pour la vérification des devoirs et calculé pour chaque groupe, à la fin de la période donnée, le nombre de coches indiquant que les devoirs avaient été faits. Le regroupement des élèves sur le tableau, plutôt qu'une méthode de vérification individuelle, a encouragé les élèves à aider leurs camarades à remettre leur travail, à le trouver, à se rappeler mutuellement quand les devoirs devaient être rendus, etc. Tout élève ayant reçu toutes les coches, même s'il ou elle appartenait à un autre groupe, était invité à la Fête.



Le « Jeu de la bonne conduite » est une stratégie de gestion de la classe fondée sur des preuves qui prévoit une récompense pour les jeunes qui ne se comportent pas de façon agressive ou perturbatrice. Les élèves sont groupés en équipes, avec la même proportion de personnes des deux sexes et d'élèves ayant des comportements divers. Chaque équipe reçoit une coche quand un membre de l'équipe se comporte de façon perturbatrice et un point pour chaque période sans perturbation (ou avec peu de perturbations). Au début, l'équipe qui a le plus de points à la fin de chaque période de jeu et de chaque semaine reçoit une récompense, sous une forme tangible ou sous forme d'une activité. Plus tard, les récompenses deviennent plus abstraites.

7. CONSÉQUENCES JUSTES ET PRÉVISIBLES

« Pour certains éducateurs, la discipline correspond au pouvoir de l'enseignant sur le comportement de ses élèves... Pour d'autres, la discipline représente une occasion d'enseigner aux élèves un ensemble de valeurs sur la façon de vivre ensemble dans une société démocratique. La discipline est perçue comme le processus qui permet d'aider les élèves à internaliser ces valeurs et à acquérir la maîtrise de leurs pulsions et de leurs sentiments. »

(traduction libre)

—Nicholas Long et William Morse

Bien que le mot « conséquences » fasse surgir des images négatives qui ressemblent plus à une punition, il existe en fait toutes sortes de conséquences, allant de celles qui ne font intervenir que l'enseignant en classe, à celles qui font appel à une équipe scolaire et à l'administrateur de l'école ou même de la division. La gravité des conséquences peut aussi varier – elles peuvent être légères ou très importantes.



La section qui porte sur la discipline appliquée aux élèves dans le document *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006a) – qui s'appuie sur la Charte canadienne des droits et libertés et le Code des droits de la personne – nous rappelle que ce qui est juste n'est pas toujours égal. En d'autres termes, nous devons prendre en considération les capacités et les besoins individuels des élèves lorsque nous choisissons les conséquences à appliquer.

Il peut être nécessaire d'appliquer des conséquences négatives lorsque les autres façons d'aborder un élève ayant un comportement difficile ne donnent rien. Cependant, ces conséquences ne sont pas efficaces si on s'en sert trop souvent.

Établissez à l'avance les conséquences qui seront appliquées en cas de comportement inacceptable.

La division scolaire fournira des arrangements raisonnables aux élèves ayant des besoins d'apprentissage exceptionnels qui influent sur leur comportement et, quand elle en discipline un, prendra en compte sa capacité de se conformer à la règle et la quantité du soutien nécessaire. (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006a)

- L'élève devra prendre du temps à la récréation, à l'heure du dîner ou après l'école s'il a perdu du temps en classe.
- L'élève ne recevra pas un privilège ou ne participera pas à une activité prévue.
- L'élève sera placé dans un autre endroit de la classe.
- L'enseignant dira doucement à l'élève qu'il veut lui parler après la classe.

- Tout le personnel doit s'entendre sur les situations où il est nécessaire d'envoyer un élève au bureau. Certaines écoles établissent une limite claire. Tous les problèmes qui se situent au-dessus de la limite sont du ressort de l'enseignant, tandis que ceux qui se situent au-dessous de la limite sont plus graves et doivent être traités par l'administration.

Les conséquences les plus efficaces sont :

- immédiates (sans être perturbatrices ou intensives);
- raisonnables (sans être embarrassantes ou frustrantes);
- bien planifiées (tout en étant souples);
- pratiques et faciles à mettre en pratique.

Étant donné que le but est de réduire la fréquence d'un certain comportement difficile, les enseignants doivent évaluer l'efficacité des conséquences négatives et les adapter ou les modifier au besoin.

Concentrez-vous sur le comportement

Il s'agit de réprover le comportement et non l'élève. Exprimez-vous ou agissez de façon à mettre l'accent sur le comportement à problème. Ceci indique à l'élève que l'adulte pense qu'il est capable de bien se comporter. C'est aussi une façon de limiter les épreuves de force, qui peuvent engendrer une atmosphère négative dans la classe.

Un administrateur du Manitoba a fait remarquer que les enseignants ont souvent du mal à ne pas prendre personnellement le comportement des élèves. En vous laissant « prendre » au niveau affectif, vous montrez aux élèves qu'ils peuvent vous contrarier et perturber votre journée s'ils le veulent. Les élèves prennent alors le contrôle et votre capacité de gérer la classe est affaiblie. Il vaut mieux dépersonnaliser le comportement de l'élève, le considérer comme un élément d'information et vous en tenir à votre plan de gestion de la classe.

Exemples de stratégies modérées

Rétroaction

La rétroaction verbale et non verbale est efficace face aux comportements problématiques. Par exemple, vous pouvez dire le nom de l'élève et faire un geste en même temps, comme de mettre le doigt sur vos lèvres, ou bien utiliser un ou deux mots, comme par exemple : « Jeanne, la chaise », si l'élève se balance sur sa chaise. Les enseignants doivent être conscients du fait que leur ton peut faire empirer une situation ou l'améliorer.

Des actes, pas des mots

Si possible, réagissez avec des actes plutôt qu'avec des mots. Par exemple, si deux élèves chuchotent pendant une leçon, cessez de parler et attendez patiemment qu'ils s'arrêtent. Ensuite, poursuivez la leçon sans les réprimander. Si un élève fait rebondir un ballon dans le gymnase pendant que vous donnez des instructions, dirigez-vous vers cet élève et prenez le ballon jusqu'à ce que les instructions soient terminées. Rendez-lui le ballon quand l'activité commence. En parlant moins et en agissant plus, on peut engendrer des changements positifs dans la classe sans mettre trop l'accent sur le comportement à problème. En agissant, on indique également que l'apprentissage et l'enseignement sont importants et doivent être le centre d'attention.

Proximité

Faites passer un message tranquillement et efficacement au sujet des attentes relatives au comportement en vous déplaçant dans la classe lorsque vous enseignez et en vous arrêtant près de certains élèves.

Le fait de rester debout près d'un élève qui se comporte de façon perturbatrice ou cherche à attirer l'attention a souvent pour conséquence de mettre fin à ce comportement. Même sans contact visuel, cette technique signale que l'enseignant sait ce qui se passe dans la classe et s'attend à ce que les élèves se comportent bien.

Faites bouger les choses

Effectuez rapidement les transitions et réduisez ou éliminez les temps morts. Il est en général futile et déconseillé d'essayer d'attraper les élèves qui se comportent mal durant ces moments-là et de vouloir corriger leur comportement. Commencez la nouvelle activité et indiquez aux élèves comment ils doivent se comporter (Emmer et autres, 174-5).

Aide pour surmonter les obstacles

Offrez des encouragements, du soutien et de l'aide pour éviter que les élèves ne soient frustrés par les activités d'apprentissage. Ce genre d'aide peut prendre bien des formes différentes : vous pouvez par exemple demander à un camarade d'aider un autre élève, ou fournir à l'élève en question des renseignements supplémentaires ou des suggestions qui l'aideront à terminer sa tâche avec succès.

Contact visuel

Le contact visuel indique aux élèves que l'enseignant est conscient de ce qu'ils font. Souvent, le contact visuel accompagné d'un sourire pour dire « merci » peut couper court à un comportement négatif et permettre aux élèves de poursuivre leur apprentissage sans autre perturbation.

Noms des élèves

En prononçant les noms des élèves de façon intentionnelle et positive, on leur fait savoir qu'ils ne sont pas anonymes.

Sachez que l'on peut prononcer un nom de toutes sortes de façon, et que différentes intonations communiquent différents messages.

Vous pouvez aussi essayer d'inclure le nom de l'élève avec l'information ou les instructions données. Cette technique attire l'attention de l'élève et lui indique que l'enseignant a remarqué son comportement.

Gestes

De simples gestes ou mouvements du visage peuvent envoyer un message. Par exemple, on peut incliner la tête pour dire « oui » ou sourire pour dire « merci ». Avec des élèves plus jeunes, un enseignant peut, par exemple, montrer quatre doigts pour indiquer qu'il faut garder les quatre pieds de la chaise par terre.

En touchant brièvement le pupitre ou la chaise d'un élève, on lui indique discrètement qu'il doit arrêter de se comporter de façon négative. Il n'est pas toujours nécessaire d'avoir un contact visuel, et en touchant rapidement et légèrement le pupitre ou la chaise, les autres élèves ne se rendront peut-être compte de rien.

Les gestes peuvent être combinés de manière efficace avec la proximité, le contact visuel et l'utilisation du nom de l'élève.

Changement d'activité ou de lieu

Parfois, en faisant simplement passer un élève d'un endroit ou d'une activité à un autre endroit ou à une autre activité, on coupe court à un comportement négatif. Par exemple, si l'élève tapote son crayon sur son pupitre, vous pouvez :

- créer une diversion (en disant, par exemple : « C'est le moment de prendre une pause et d'aller boire de l'eau »);
- encourager l'élève à adopter un comportement de remplacement (en lui rappelant, par exemple, qu'il doit commencer à écrire);
- éloigner l'élève du contexte dans lequel se déroule le comportement problématique (en invitant l'élève à travailler avec vous, par exemple, pour déterminer s'il a du mal à se mettre à la tâche).

Pause et attente

En faisant une pause, on peut ramener l'attention des élèves sur la tâche à accomplir. Si, au bout de quatre ou cinq secondes, les élèves ne sont pas reconcentrés, essayez d'autres stratégies.

Évitez de faire attention à l'élève

En ne faisant pas attention aux élèves qui se comportent de façon à attirer l'attention mais sans perturber l'enseignement ou l'apprentissage, on coupe court à ce comportement, en général. Continuez comme si de rien n'était et évitez de montrer que le comportement vous énerve ou vous frustre, car l'élève obtiendrait alors l'attention recherchée.

Cette méthode est difficile à appliquer parce que, le plus souvent, l'élève se comporte encore plus mal avant d'arrêter. Pour faciliter les choses, évitez de regarder l'élève dans les yeux, éloignez-vous ou laissez-vous absorber par une autre activité. Servez-vous de cette stratégie pour les comportements légèrement négatifs mais qui ne compromettent pas la sécurité ou le bien-être des autres.

Dans certains cas, il peut être nécessaire d'apprendre aux autres élèves comment participer à cette stratégie, soit en s'éloignant pour ne pas servir de public, soit en suivant l'exemple de l'enseignant et en ignorant le comportement.

Exemples de stratégies d'intensification de la réaction

Si un comportement problématique continue après que l'enseignant a essayé une ou deux stratégies discrètes, il faut peut-être intensifier la réaction.

Voici un exemple d'étapes à suivre pour intervenir quand un élève se comporte mal, sans perturbation majeure dans la classe :

1. Faites une pause.
2. Tournez-vous lentement vers l'élève. Approchez-vous, regardez l'élève dans les yeux et parlez tranquillement.
3. Demandez-lui d'arrêter. Servez-vous d'affirmations plutôt que de questions. Présentez la demande de façon positive (« Au travail, s'il-te-plaît »). Utilisez un ton neutre et ne lui faites pas la leçon. De façon générale, utilisez moins de 10 mots, mais en vous exprimant clairement, gentiment et fermement.
4. Demandez une chose à la fois de façon détaillée.
5. Il est suffisant de demander deux fois.
6. Restez détaché.
7. Donnez à l'élève le temps de répondre (vous pouvez compter silencieusement jusqu'à dix).
8. Dites « merci » pour remercier l'élève de sa coopération.

Offrez des choix limités

En donnant à l'élève des choix raisonnables et positifs, vous lui remettez la responsabilité d'adopter un comportement positif. Vous pouvez par exemple lui dire : « Tu peux travailler en groupe ou décider de travailler par toi-même ».

Les bons choix :

- ne sont pas liés au comportement problématique;
- ne « sentent pas » la punition;
- ne sont pas présentés comme des ultimatums;
- sont présentés sur un ton positif ou neutre;
- permettent un suivi cohérent.

En donnant des choix limités :

- on peut rendre des problèmes difficiles plus simples à résoudre pour les élèves;
- on respecte la capacité des élèves de prendre des décisions et on leur donne un sentiment de prise en charge;
- on aide les élèves à apprendre quels sont les bons choix.

Quand vous présentez des choix :

1. arrêtez, faites une pause, tournez-vous vers l'élève ou approchez-vous de celui-ci;
2. si possible, allez dans un endroit privé où les autres élèves ne peuvent pas entendre la conversation;
3. donnez un choix à l'élève ou demandez-lui de faire un choix : « Décide-toi, s'il-te-plaît »;
4. attendez une réponse, verbale ou non; cela peut être une réponse qui permet à l'élève de sauver les apparences;
5. Dites « merci ».

Par exemple : « Tu dois faire ce devoir de mathé, mais tu peux choisir de faire les questions paires ou les questions impaires. » Ou encore : « Tu ne peux pas pousser les gens et leur prendre leurs jouets. Tu peux décider de t'excuser maintenant, ou bien d'aller t'asseoir à l'écart et te calmer avant de t'excuser. »

Les choix doivent être raisonnables, adaptés et acceptables. Par exemple, les élèves les plus jeunes peuvent avoir le choix entre deux possibilités seulement : « Tu peux aller au centre des mathé ou au centre de l'écriture. Lequel préfères-tu? » Les élèves plus âgées peuvent choisir parmi plus de possibilités et sont plus capables de faire face aux conséquences de leurs décisions. Par exemple : « Ton projet de recherche doit être rendu dans deux semaines. Quel format vas-tu choisir pour le faire? »

Lorsque les choix sont adaptés, ils sont logiques dans le contexte du problème et ne causent pas de tort.

Ne présentez pas des choix qui n'ont pas une valeur égale aux yeux de l'élève, comme par exemple : « Tu peux faire ton devoir maintenant ou pendant la récréation. » C'est là un exemple de possibilités n'ayant pas la même valeur et ce choix peut entraîner une épreuve de force.

Certains élèves ont besoin de temps avant de décider ce qu'ils veulent faire. Le temps accordé dépend de la situation et du choix à faire.

Posez des questions

Il est plus facile de changer un comportement quand l'adulte intervient en posant des questions plutôt qu'en faisant la leçon. Parfois, en posant des questions, on encourage les élèves à juger, à penser aux conséquences et à assumer la responsabilité de leurs actes et de leurs paroles. En fin de compte, en posant des questions, on aide les élèves à réfléchir par eux-mêmes et à transformer leurs erreurs en occasions d'apprentissage.

Demandez par exemple :

- « D'après toi, quel est le problème? »
- « Ce que tu fais, est-ce que c'est du travail? Explique-moi pourquoi ou pourquoi pas? »
- « Qu'est-ce qui arriverait si...? »
- « Comment vas-tu te rappeler de...? »

Prenez le temps de parler ou de vous mettre d'accord

Une conversation à l'amiable en dehors des classes peut donner lieu à une entente officieuse. Comme bien d'autres stratégies, la conversation à l'amiable remet la responsabilité du comportement à l'élève. L'adulte et l'élève discutent et établissent un plan d'action positif. Ils partagent la responsabilité de la mise en œuvre du plan. La conversation peut aussi aider l'adulte et l'élève à recréer des rapports positifs.

Pour avoir une conversation à l'amiable :*

- saluez l'élève et créez une atmosphère positive (asseyez-vous ailleurs que derrière votre bureau, car il pourrait y avoir un problème de pouvoir);
- définissez le problème pour vous assurer qu'il est bien compris;
- collaborez avec l'élève pour trouver d'autres possibilités;
- mettez-vous d'accord sur une solution à essayer et sur le moment où il doit commencer;

* Adapté avec la permission de Barrie Bennett et Peter Smilanich, *Classroom Management: A Thinking and Caring Approach* (Toronto, Ontario, Brookation Inc, 1994), 291.

- passez en revue ce que vous avez décidé ensemble (demandez à l'élève de redire ce qui a été établi, avec ses propres mots);
- indiquez à l'élève que vous vérifierez plus tard pour voir comment les choses se passent;
- terminez la conversation par un commentaire ou un geste positif.

Créez un espace de réflexion

Les équipes sportives interrompent le jeu pour faire sortir leurs athlètes et leur permettre de reprendre leur souffle, de discuter d'une nouvelle stratégie, ou de planifier et de se ressaisir. Certains élèves qui se comportent mal ont besoin d'un « arrêt de jeu », c'est-à-dire d'une pause pendant les activités de la classe, avant de pouvoir rejoindre le groupe. Le but de ceci est de leur donner le temps de se maîtriser.

Dans n'importe quelle classe, à n'importe quel moment, les élèves (ou même les enseignants) peuvent avoir besoin d'aller dans un endroit tranquille pour se ressaisir et maîtriser leurs émotions. En établissant un tel espace grâce à une discussion de classe, on peut éviter aux élèves de se sentir isolés ou différents. Cela permet aussi aux enseignants et aux élèves de reconnaître quand un de leurs camarades (ou un enseignant) a besoin de soutien supplémentaire.

Prévoyez des conséquences logiques

Les conséquences devraient avoir un lien logique avec le comportement à problème. Par exemple, si des élèves se disputent au sujet d'un livre ou d'une revue, on enlève l'objet en question et ni l'un ni l'autre ne peut le lire ce jour-là. Si le lien entre le comportement et la conséquence n'est pas évident, la conséquence n'est probablement ni logique ni adaptée. Il faut cependant noter que les comportements n'ont pas nécessairement tous des conséquences logiques et que les conséquences ne peuvent pas résoudre tous les problèmes.

Les lignes directrices ci-dessous peuvent vous permettre d'aider les élèves à comprendre les conséquences et à se rendre compte qu'il ne s'agit pas de « punitions déguisées ».

- Prévoyez les conséquences à l'avance si possible.
- Choisissez des conséquences qui seront utiles et non nuisibles.
- Concentrez-vous sur l'avenir et non le passé.
- Faites participer les élèves à l'établissement de conséquences logiques et laissez-les décider quelles seraient les plus utiles.
- Aidez les élèves à faire le lien entre occasion, responsabilité et conséquence, en posant des questions commençant par « Qu'est-ce que... » et « Comment... ».

Désamorcez les épreuves de force

Certains élèves qui se lancent dans des épreuves de force sont intelligents et ont des compétences verbales bien développées, mais ils ont tendance à penser à leur propre intérêt et savent manipuler les autres et les mettre facilement en colère. D'autres adoptent ce même comportement parce que leurs compétences sont limitées et ils ont du mal à obtenir ce qu'ils veulent ou à faire face à leurs frustrations. Les épreuves de force peuvent aussi être engendrées par le manque de sommeil, la faim ou la tension qui existe dans la famille de l'élève.

Un élève qui s'engage dans une épreuve de force essaie souvent de distraire la personne « au pouvoir » en soulevant des questions secondaires et sans lien avec la question à l'étude ou en demandant « pourquoi ». Il faut réagir à ce genre de tactique sans discuter, mais en se concentrant plutôt sur la solution au problème, ou en donnant une directive ou un choix ferme.

Reconnaissez que vous avez à faire à une épreuve de force et, si possible, ignorez la tentative de l'élève.

Pour qu'il y ait conflit, il faut au moins deux personnes. Le personnel de l'école peut éviter les épreuves de force en décidant de ne pas y participer. Il faut donc créer des tactiques de désengagement afin de pouvoir faire face aux conflits avec calme et d'une manière professionnelle.

Exemples de stratégies de désengagement en cas d'épreuve de force



- *Avant de répondre à une remarque ou de réagir à un comportement, faites appel à une technique de réduction du stress.*

Respirez à fond, puis expirez lentement. Non seulement cette technique vous centre, mais elle vous donne un moment supplémentaire pour préparer une réponse adaptée.

- *Utilisez une voix neutre et professionnelle.*

Étant donné que les gens ont tendance à interpréter leur propre état émotionnel à partir de la façon dont ils se comportent, lorsqu'on parle calmement (quels que soient les sentiments que l'on a), on est plus susceptible de croire qu'on est calme, même dans des situations stressantes.

- *Répondez brièvement.*

En répondant brièvement, on évite de récompenser par inadvertance un élève qui se comporte de façon défiante en lui accordant trop d'attention (par exemple : « Je n'avais pas pensé à cela »).

Certaines épreuves de force surgissent parce que les élèves n'arrivent pas à contrôler leur frustration ou leur colère. Dans certaines situations, il peut être utile de faire appel au bon moment à des techniques positives pour interrompre la montée de la colère et diriger l'élève vers une activité qui lui permettra de se calmer. Il peut aussi être utile d'éloigner le « public ». Il faut tenir compte des besoins individuels des élèves pour déterminer quelles stratégies employer. Celles-ci peuvent être les suivantes : demander à l'élève de faire une activité tranquille tout seul, de s'éloigner de la situation en question, de faire une pause-mouvements, etc.



On peut obtenir d'autres renseignements sur les façons de désamorcer les épreuves de force par l'intermédiaire de la formation du programme Working Effectively With Violent and Aggressive States (WEVAS) ou Intervention non violente en situation de crise (NVCi).

Envoyez l'élève au bureau

Il est parfois nécessaire de demander à un élève de quitter la classe et d'aller au bureau. Pour que cette stratégie soit efficace, tout le personnel de l'école doit comprendre :

- les raisons qui justifient l'envoi d'un élève au bureau;
- la façon dont ceci doit être fait (par exemple, l'enseignant téléphone au bureau pour prévenir les secrétaires);
- ce qui doit arriver quand un élève arrive au bureau (par exemple, on demande à l'élève de rester assis tranquillement et d'attendre que l'enseignant arrive – dans les 15 à 20 minutes qui suivent – pour aider à résoudre le problème, ou on demande à l'élève de remplir une feuille sur la résolution de problème dans un endroit tranquille et surveillé);
- les rôles et responsabilités du personnel de l'école (y compris les enseignants titulaires de classe, les secrétaires de l'école, l'administrateur);
- la procédure de suivi (par exemple, l'élève doit remplir une feuille de réflexion sur son comportement, ou l'administrateur téléphone aux parents).



Voir l'**outil n° 7 : Réflexion sur le comportement**, qui consiste en un exemple d'outil permettant aux élèves d'inscrire leurs réflexions sur leur propre comportement.

Servez-vous de contrats

On peut se servir d'un contrat officiel pour indiquer à un élève qu'il doit soit se comporter de façon positive, soit subir des conséquences négatives, comme la perte d'un privilège (par exemple, la participation à un programme dans la salle à dîner ou à une activité parascolaire).

Dans l'idéal, un contrat officiel :

- est facile à comprendre pour toutes les parties;
- indique de façon claire et concise les comportements acceptables, les comportements inacceptables, les signes que l'enseignant utilisera pour signaler un comportement inacceptable et les conséquences qui seront appliquées si l'élève décide de se comporter mal;
- tient compte des besoins de l'élève;
- indique les renforcements positifs et les conséquences négatives;
- explique clairement qui vérifiera si les dispositions du contrat ont été respectées et qui mettra en application les récompenses et les conséquences;
- peut avoir été établi et mis en œuvre avec la participation des parents.



L'outil n° 8 : Contrat relatif au comportement consiste en un exemple de contrat officiel à remplir.



Voir les exemples de contrats aux pages 6.21–6.24 de *Cap sur l'inclusion – Relever les défis : gérer le comportement* (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001).
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/index.html>



Pour d'autres idées d'intervention, voir *Classroom Management for Secondary Teachers* (5^e éd.) (Emmer, Evertson et Worsham).

8. RÉCOLTE DE DONNÉES PERMETTANT DE COMPRENDRE LE COMPORTEMENT DES ÉLÈVES EN CLASSE

« Sans données, les conclusions ne sont que des opinions. »

— Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba (2001b, 6.8)

Afin de soutenir les élèves du Manitoba avec efficacité, le personnel des écoles doit comprendre pourquoi les élèves se comportent comme ils le font. Quand les enseignants comprennent la fonction du comportement, ils peuvent créer des plans adaptés pour promouvoir des changements positifs.

Dans bien des cas, les élèves d'une classe se comportent de façon négative pour obtenir quelque chose qu'ils veulent ou éviter quelque chose qu'ils ne veulent pas. Chaque comportement a une fonction, mais les fonctions diffèrent selon les élèves. Par exemple, certains élèves d'une classe peuvent interrompre l'enseignant sans cesse pour éviter d'avoir à faire une certaine tâche ou parce qu'ils cherchent à attirer l'attention de l'enseignant ou celle de leurs camarades.

En rassemblant des données sur la fonction des comportements problématiques, et la fréquence à laquelle ils se produisent, les enseignants titulaires de classe obtiennent les renseignements dont ils ont besoin pour :

- décider quels moyens de soutien et quelles stratégies seraient les plus efficaces dans leur classe;
- mesurer le succès des moyens de soutien et des stratégies qu'ils choisissent.

Bien des méthodes de collecte de données utilisées pour les comportements individuels peuvent être utilisées pour les comportements collectifs. La collecte de données sur les groupes est importante parce qu'elle est plus efficace et prend moins de temps que de faire de multiples évaluations individuelles. Étant donné que 80 à 85 pour cent des élèves profiteront de moyens de soutien visant le groupe entier (Crone et Horner), les données recueillies sur le groupe entier guideront la prise des décisions les plus efficaces pour tous les élèves.

Par exemple, au Manitoba, la méthode ABC (*Antecedent-behaviour-consequence*) a souvent été associée à la planification visant certains élèves individuellement, mais elle peut aussi servir pour encourager les comportements positifs en classe ou à l'école.

Les enseignants peuvent décider de consulter les spécialistes ou les conseillers disponibles pour leur demander des conseils en vue du choix d'un outil de collecte de données adapté ou obtenir de l'aide pour rassembler des données.

Collecte de données dans votre classe

1. Utilisez l'information existante (profils de classe, dossiers des élèves et observations des enseignants).
2. Recueillez d'autres données au besoin.
3. Cernez et consignez les points forts de la classe.
4. Cernez et consignez les comportements difficiles que vous avez observés dans la classe (qu'avez-vous observé exactement visuellement et sur le plan auditif?).
5. Cernez et consignez les indicateurs prévisionnels ou les antécédents : lieux et moments où le comportement se produit le plus souvent.
6. Cernez et consignez les actes et les conséquences qui suivent le plus souvent le comportement difficile.



L'outil n° 9 : Tableau ABC est un exemple d'outil de collecte de données.



Pour plus de renseignements, voir les pages 6.3-6.8, 6.17, 6.19 de *Cap sur l'inclusion, puiser à même les ressources cachées* (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001). <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/alcool/>

Consultez aussi le matériel d'appui de la **Section 7 : Gestion du comportement d'un élève**, dans *Cap sur l'inclusion – Relever les défis : gérer le comportement* (Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001)
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/comporte/>

9. PLANIFICATION EN VUE DE LA MODIFICATION DU COMPORTEMENT

Les gens prennent du temps. La discipline prend du temps. Les enfants ne sont pas des télécopieurs ou des cartes de crédit. Quand ils se comportent mal, ils nous indiquent qu'ils ont besoin d'aide pour apprendre une autre façon de faire. Ils nous disent que certains de leurs besoins fondamentaux ne sont pas satisfaits et c'est cela qui motive leur comportement.

(traduction libre)

—Allen N. Mendler

Un processus de planification de la modification du comportement permet de cerner, de surveiller et d'améliorer le comportement des élèves en classe et donne l'occasion aux parents et au personnel de l'école de communiquer régulièrement. De plus, il est utile, pour la démarche de résolution de problème, de collaborer avec un collègue de confiance pendant le processus de planification.

Voici ci-dessous une description verbale et une représentation visuelle d'un processus de planification de la modification du comportement, divisé en six étapes :

1. Faites la synthèse et l'analyse des données recueillies.

Une fois les données sur votre classe rassemblées, vous devez en faire l'analyse et la synthèse. Décrivez les comportements précis qui doivent se produire plus souvent ou moins souvent. Mettez en ordre de priorité les comportements que vous voudriez modifier, en commençant par ceux qui :

- perturbent le plus;
- sont les plus faciles à changer;
- feraient la plus grande différence pour ce qui est de l'apprentissage ou des rapports en classe.

Dans la mesure du possible, faites participer les élèves au repérage des domaines qui laissent à désirer.

2. Choisissez le comportement sur lequel vous voulez vous concentrer.

Décrivez ce comportement en utilisant un vocabulaire positif et compréhensible pour les élèves, de façon à ce que le comportement soit observable et mesurable tant par les enseignants que par les élèves. Quand on aura atteint le but souhaité, à quoi cela ressemblera-t-il sur le plan visuel et auditif?

Servez-vous de la méthode SMART

- **S**pécifique
- **M**esurable
- **A**tteignable
- **R**éaliste
- étalé dans le **T**emps

Les comportements à acquérir peuvent être les suivants :

- passer d'une activité à une autre dans un esprit de coopération;
- se servir d'une voix polie en parlant à ses camarades;
- ne pas toucher les autres élèves avec les mains ou les pieds;
- avoir ses livres et ses fournitures prêts;
- achever ses devoirs à temps;
- se mettre au travail dès qu'on arrive en classe.

3. Faites un plan pour atteindre le but souhaité.

- a) Enseignez cette nouvelle attente (voir l'élément clé n° 4).
 - À quoi ressemblera le comportement attendu, sur le plan visuel et sur le plan auditif?
- b) Prévoyez le genre de renforcement à utiliser (voir l'élément clé n° 6).
 - Commencez par des renforcements positifs fréquents.
- c) Continuez à rassembler des données.

4. Appliquez ce plan pendant trois semaines environ.

- Continuez à rassembler des données pendant tout ce temps.

5. Faites la synthèse et l'analyse des données rassemblées.

- Vos élèves ont-ils atteint leur but comportemental?

6. But comportemental atteint

- a) Fêtez ce succès avec votre classe.
- b) Arrêtez peu à peu d'utiliser le renforcement (voir l'élément clé n° 6).
- c) Si vous le désirez, choisissez un autre but comportemental et recommencez le processus.

ou

Pas encore atteint

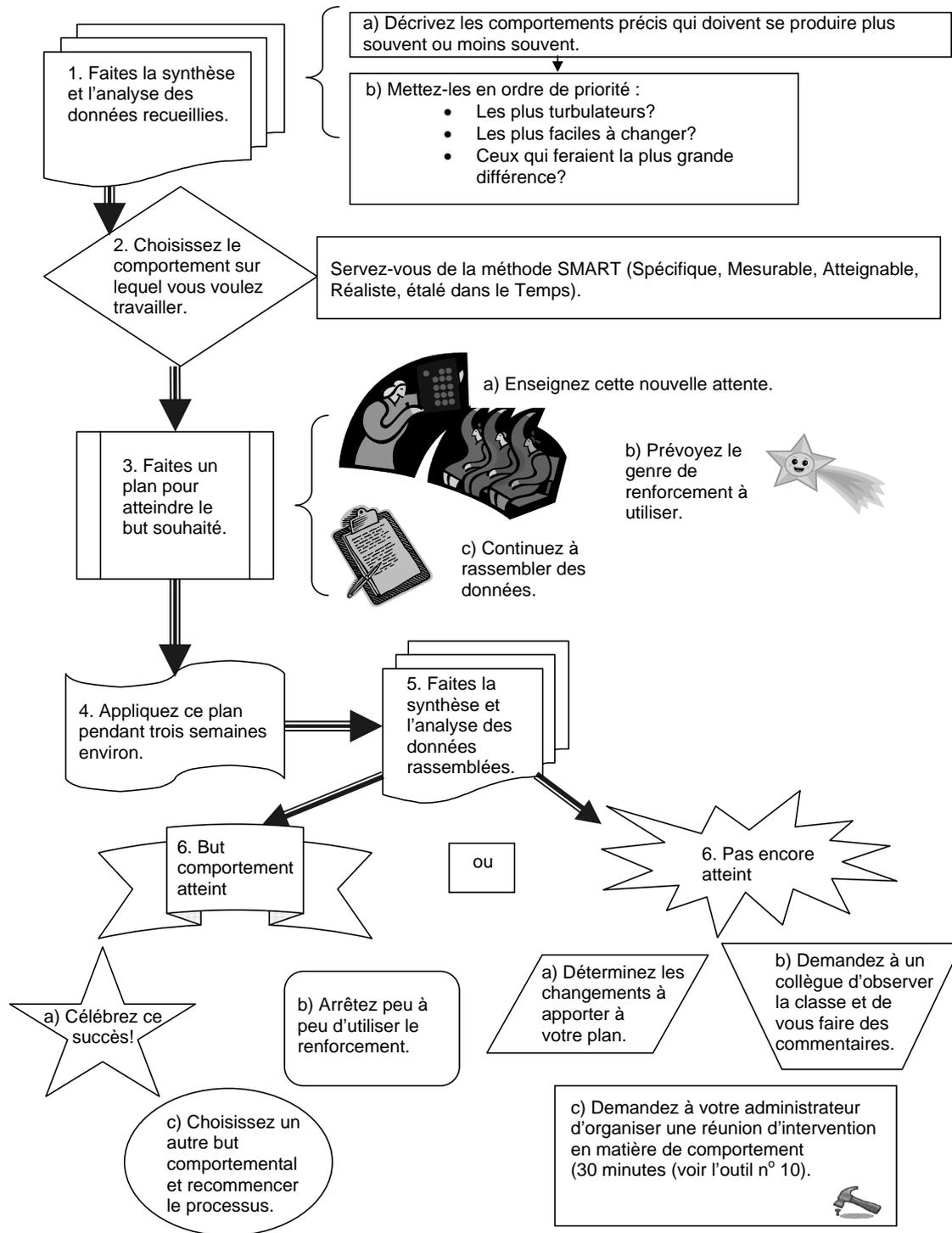
- a) Examinez les données et déterminez les changements nécessaires.
 - Qu'est-ce qui a été efficace?
 - Qu'est-ce qui ne l'a pas été?
 - Vous pourriez peut-être inviter un collègue à examiner les données et à établir le plan avec vous.
- b) Demandez à un collègue de confiance d'observer la classe et de vous faire des commentaires sur le comportement en question ou sur un aspect précis de la mise en œuvre du plan.
- c) Demandez à votre administrateur d'organiser une réunion d'intervention en matière de comportement (30 minutes).



L'outil n° 10 : Réunion d'intervention en matière de comportement (30 minutes) consiste en un exemple de formulaire à utiliser pour cette réunion.

Figure 5

PROCESSUS DE PLANIFICATION DES MODIFICATIONS DE COMPORTEMENT



Les membres des communautés apprenantes professionnelles peuvent s'offrir mutuellement un soutien supplémentaire alors qu'ils s'efforcent ensemble d'améliorer l'apprentissage et le comportement des élèves. La réunion d'intervention en matière de comportement est une stratégie novatrice et efficace sur le plan du temps qui permet de faire appel à ce genre de soutien.

Les pages suivantes donnent un exemple de réunion d'intervention en matière de comportement.



L'outil n° 10 : Réunion d'intervention en matière de comportement (30 minutes) consiste en une feuille à remplir pour ce genre de réunion.

Réunion d'intervention en matière de comportement (30 minutes) – Exemple

Comportement posant problème : le bavardage qui a lieu entre les élèves perturbe l'enseignement et la participation des élèves aux discussions de classe.

Élèves concernés : environ 16 à 22 élèves d'une classe de sciences humaines de 8^e année

Participants à la réunion

Facilitateur : enseignant de français, 7^e et 8^e années

Secrétaire : bibliothécaire

Autres : conseillère, directrice adjointe

Étape 1 : Définir le comportement posant problème (5 minutes)

1. Demandez à l'enseignant titulaire de la classe de décrire le comportement posant problème.
 - En parlant à d'autres élèves alors que l'enseignant parle à sa classe, certains élèves compromettent l'enseignement et empêchent toute discussion de groupe approfondie.
2. Éclaircissez le problème en groupe. Déterminez quand, à quelle fréquence, quelle durée, etc. Il peut être nécessaire de réduire l'ampleur du problème.
 - Les discussions prévues ont été abandonnées au bout de moins de cinq minutes au cours de chaque classe ce mois-ci.
 - L'enseignant a dû dire « Taisez-vous » aux élèves au moins 10 fois en une classe de 60 minutes.

Étape 2 : Définir le comportement souhaité (5 minutes)

Comportements existants devant être poursuivis ou intensifiés :

- Parler avec ses camarades en classe pendant le travail en groupe ou lorsque l'enseignant invite les élèves à se parler.

Comportements nouveaux à enseigner et à renforcer :

- Attendre son tour pour parler, en prenant un bâton d'orateur.
- Rester tranquille et attentif lorsque l'enseignant enseigne et lorsque des élèves s'adressent à la classe.
- Parler doucement avec ses camarades lorsque l'enseignant est en train de parler doucement avec un élève ou un petit groupe.

(suite)

Réunion d'intervention en matière de comportement (30 minutes) – Exemple (suite)

Comportements existants devant être limités ou éliminés :

- Parler avec ses camarades alors que l'enseignant enseigne ou parle à toute la classe.
- Parler avec ses camarades alors qu'un autre élève s'adresse à la classe ou pose une question.
- Parler avec ses camarades pendant les annonces quotidiennes au haut-parleur.

Étape 3 : (5 minutes)

Trouvez des moyens de renforcement positif pour les comportements connexes nouveaux et positifs.

- Possibilités d'avoir des échanges en classe.

Trouvez des conséquences négatives pour les comportements inacceptables.

- Proximité de l'enseignant, indication non verbale.

Étape 4 : (5 minutes)

Trouvez des stratégies proactives qui pourraient aider les élèves à se comporter de façon plus positive et acceptable.

- Donner un signal visuel pour indiquer quand les élèves doivent se taire et quand ils peuvent parler à leurs camarades.
- Établir des moments structurés pour que les élèves puissent bavarder entre eux.
- Établir des périodes courtes pour l'enseignement (dire, par exemple : « Je vais enseigner pendant 10 minutes. Il est important que vous écoutiez pendant ces 10 minutes »).
- Se tenir debout non loin d'un élève qui commence à parler à un camarade.
- Enseigner aux élèves les comportements attendus lorsque l'enseignant enseigne; faites des mini-leçons à ce sujet, affichez-les et prévoyez des renforcements.
- Utiliser un bâton d'orateur pendant les discussions de groupe, afin que la personne qui parle soit bien en évidence.

Étape 5 : (5 minutes)

Trouvez au moins deux façons de déterminer si le plan fonctionne et si le comportement des élèves s'améliore.

- Demander à un collègue d'observer la classe et de déterminer les moments où les élèves ont le plus tendance à bavarder, et la durée de leurs bavardages pendant que l'enseignant enseigne.
- Inviter le collègue à revenir faire une autre observation trois semaines plus tard pour voir si les bavardages ont diminué pendant ce temps et si l'utilisation de stratégies proactives (par exemple, le bâton d'orateur) a augmenté.

(suite)

Réunion d'intervention en matière de comportement (30 minutes) – Exemple (suite)

Étape 6 : (4 minutes)

Trouvez ce que peuvent faire les autres membres du personnel pour aider et appuyer l'enseignant et les élèves.

- Se rendre dans la classe deux fois pour observer et inscrire les données recueillies.
- Enseigner de façon claire ce que les élèves doivent faire lorsque l'enseignant est en train d'enseigner et renforcer cela pendant le mois qui suit.

Étape 7 : (1 minute)

Fixez une date pour la réunion de suivi, afin d'évaluer et de réviser le plan.

Date et heure de la prochaine réunion : dans 21 jours.



Par exemple, si l'objectif de la classe est d'augmenter le nombre d'élèves qui arrivent à l'heure, rappelez cela aux élèves en dessinant sur le tableau une horloge avec l'heure à laquelle commence la classe. Inscrivez les heures d'arrivée des élèves et, quand l'objectif est atteint, fêtez cela. Une fois que les élèves auront intériorisé ce comportement, étirez le cadre temporel en le faisant passer d'une journée à une semaine, puis à un mois, avec des fêtes correspondantes.

POUR PLUS DE RENSEIGNEMENTS



Cap sur l'inclusion – Relever les défis : gérer le comportement

Cet outil de planification vise les administrateurs des services aux élèves, les directeurs d'école, les enseignants titulaires, les orthopédagogues, les conseillers scolaires, les spécialistes et les autres professionnels au sein de la communauté qui aideront les écoles à élaborer des approches proactives et réactionnelles en matière de gestion du comportement.



Manuel des services d'orientation et de counseling scolaire du Manitoba – une approche globale et progressive

L'objet de ce document est de soutenir les conseillers scolaires dans le travail important qu'ils effectuent dans les écoles manitobaines. On y trouvera des renseignements particuliers sur le champ d'activité, les composantes de prestation des services et les résultats d'apprentissage liés à l'orientation globale et progressive ainsi que des liens curriculaires, qui reflètent l'ampleur et la profondeur des activités relatives à l'orientation et au counseling dans les écoles d'aujourd'hui.



À l'appui des écoles favorisant l'inclusion - Planification scolaire et communication des renseignements : un cadre pour l'élaboration et la mise en œuvre des plans scolaires et des rapports annuels

Ce document vise à aider les éducateurs lorsqu'ils travaillent avec des équipes de planification, qu'ils établissent des plans scolaires et qu'ils font des rapports au ministère, à la division ou au district scolaire et à la communauté.



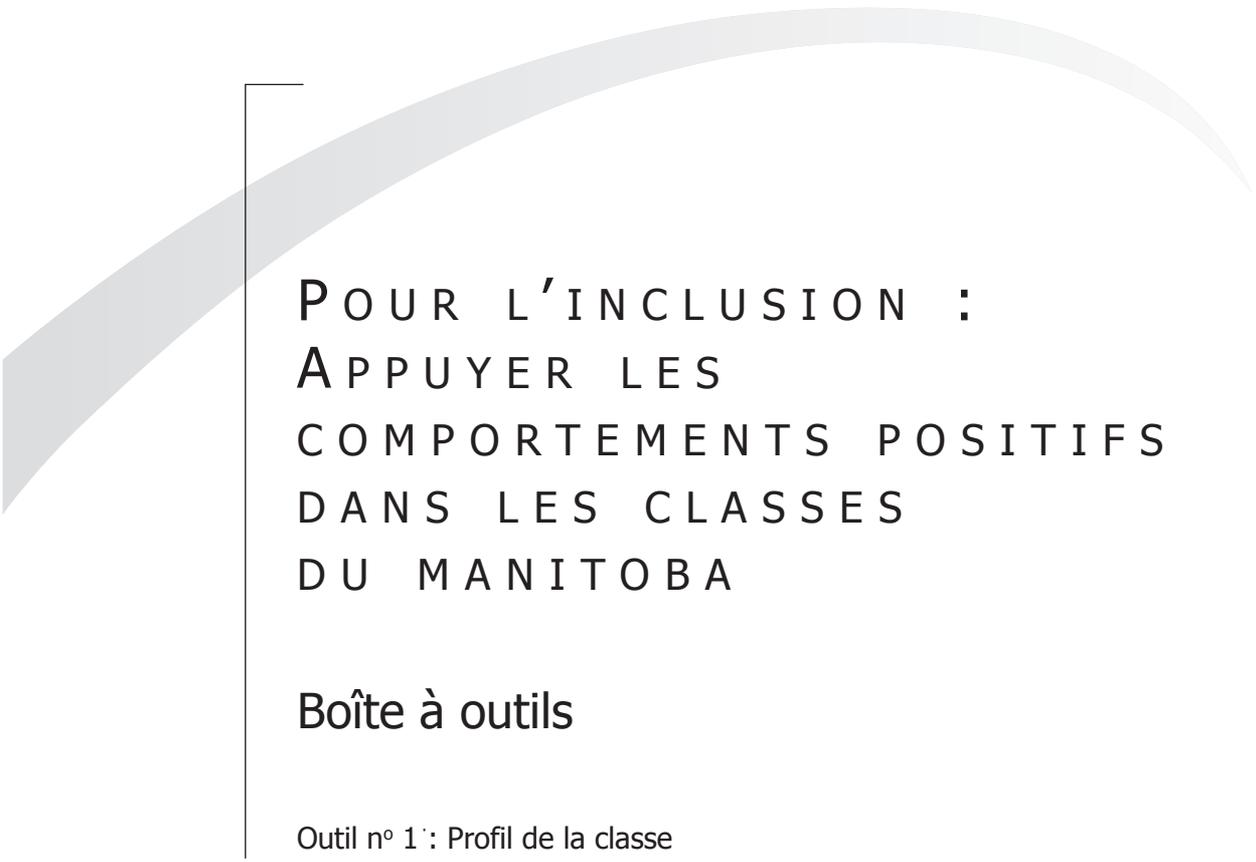
Une approche à l'échelle de l'école pour favoriser la sécurité et l'appartenance - Prévenir la violence et le harcèlement

Ce document vise à promouvoir une approche positive assurant la sécurité et favorisant l'appartenance tout en étant compatible avec les systèmes de planification scolaire actuellement utilisés dans les écoles du Manitoba.



À l'appui des écoles favorisant l'inclusion - Guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique

Ce document est une ressource de planification et de programmation pour les équipes scolaires s'occupant d'élèves atteints de troubles du spectre autistique dans les écoles.



POUR L'INCLUSION : APPUYER LES COMPORTEMENTS POSITIFS DANS LES CLASSES DU MANITOBA

Boîte à outils

Outil n° 1 : Profil de la classe

Outil n° 2 : Leçon ou tâche pivot

Outil n° 3 : Comment faire des tableaux blancs individuels

Outil n° 4 : Liste de contrôle de l'élève pour la promotion des aptitudes sociales

Outil n° 5 : Menu de récompense pour le niveau élémentaire

Outil n° 6 : Menu de récompense pour le niveau secondaire

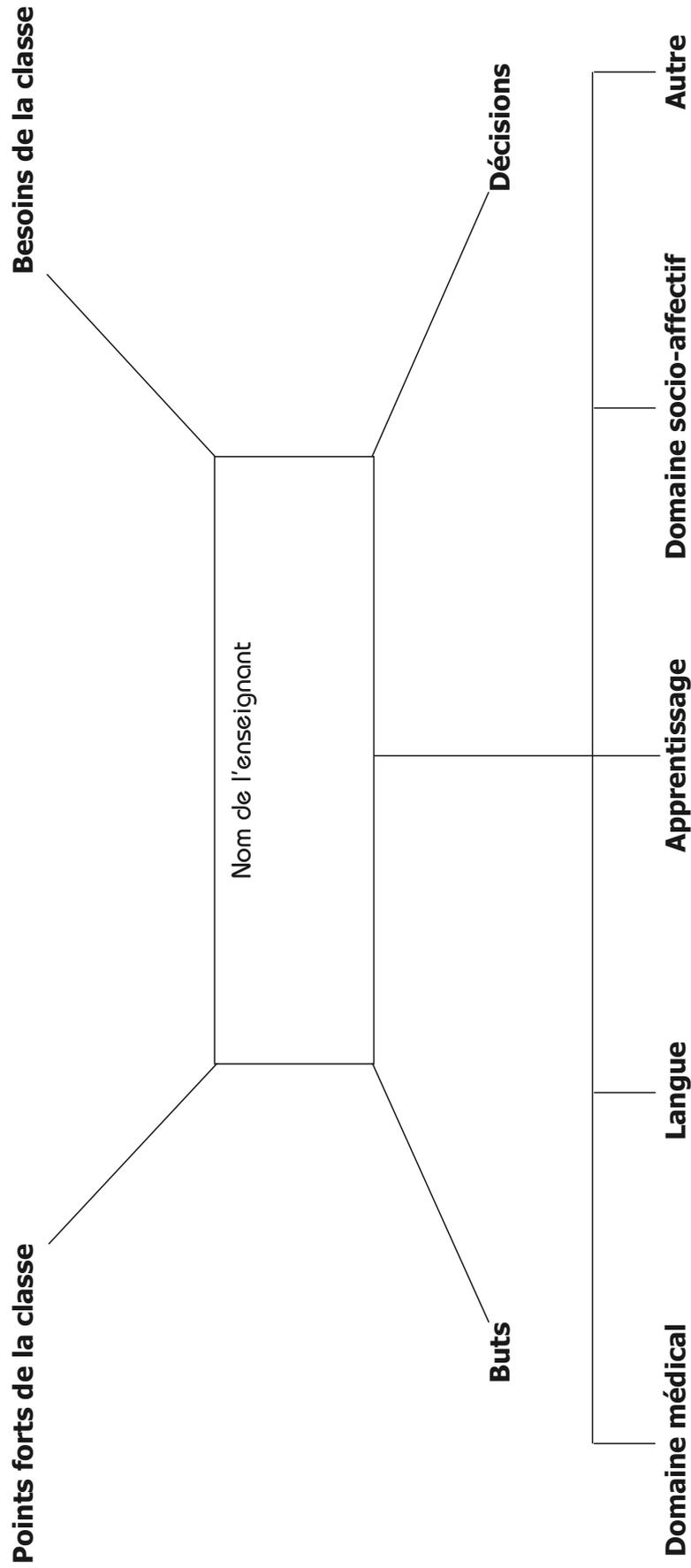
Outil n° 7 : Réflexion sur le comportement

Outil n° 8 : Contrat relatif au comportement

Outil n° 9 : Tableau ABC

Outil n° 10 : Réunion d'intervention en matière de comportement (30 minutes)

Outil n° 1
Profil de la classe



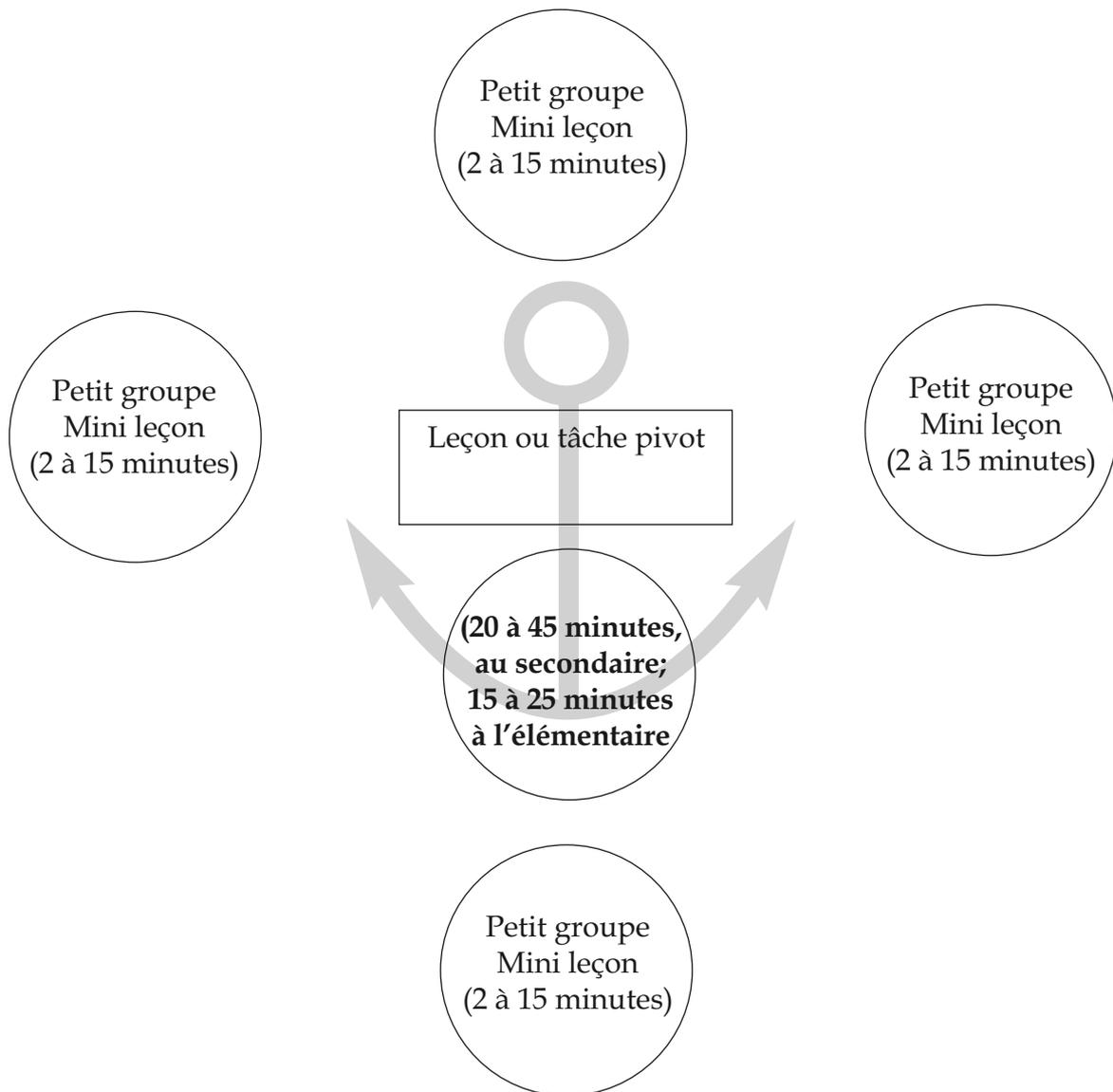
Rapport d'analyse de la classe : tiré de *Learning in Safe Schools: Creating Classrooms Where All Students Belong*, de Faye Brownlie et Judith King (Toronto, Ontario, Pembroke Publishers, 2000). Tous droits réservés.

Outil n° 2

Leçon ou tâche pivot

Comment puis-je enseigner en même temps à des élèves divers pendant la même période?

Planification de classe



Ce schéma est tiré de *Differentiation: From Planning to Practice, Grades 6–12*, de Rick Wormeli. Droit d'auteur © 2007. Reproduit avec la permission de Stenhouse Publishers. www.stenhouse.com

Outil n° 3

Comment faire des tableaux blancs individuels

Matériel nécessaire pour un tableau blanc :

- 1 protège-feuille en plastique
- 1 feuille de carton manille
- 1 marqueur pour tableau blanc par élève ou par tableau
- 1 chiffon pour effacer

Instructions :

- Insérer le carton manille dans le protège-feuille.

Utilisation :

- Appuie les processus d'évaluation formative dans la classe.
- Les élèves peuvent mettre le tableau blanc dans leur cartable et l'utiliser régulièrement comme outil d'appui à l'évaluation formative faite à l'échelle de l'école.

Outil n° 4

Liste de contrôle de l'élève pour la promotion des aptitudes sociales

Nom : _____ Date : _____

Instructions : en fonction des observations que vous avez effectuées dans diverses situations, indiquez la fréquence à laquelle vous utilisez les compétences ci-dessous :

- Encerclez 1 si vous ne l'utilisez *presque jamais*.
 Encerclez 2 si vous l'utilisez *rarement*.
 Encerclez 3 si vous l'utilisez *parfois*.
 Encerclez 4 si vous l'utilisez *souvent*.
 Encerclez 5 si vous l'utilisez *presque toujours*.

- | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------|----------------|----------------|-------------------------|
| | <i>presque jamais</i> | <i>rarement</i> | <i>parfois</i> | <i>souvent</i> | <i>presque toujours</i> |
| 1. Est-ce que j'écoute quand quelqu'un me parle? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Est-ce que j'entame des conversations avec d'autres personnes? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Est-ce que je parle avec d'autres personnes de choses qui nous intéressent mutuellement? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Est-ce que je pose des questions quand j'ai besoin ou j'ai envie de savoir quelque chose? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Est-ce que je dis « merci » quand quelqu'un fait quelque chose pour moi? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------|----------------|----------------|-------------------------|
| | <i>presque jamais</i> | <i>rarement</i> | <i>parfois</i> | <i>souvent</i> | <i>presque toujours</i> |
| 6. Est-ce que je me présente aux personnes nouvelles? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Est-ce que je présente les personnes qui ne se connaissent pas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Quand j'aime quelque chose à propos d'une personne ou que j'apprécie une chose que cette personne a faite, est-ce que je lui dis? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Est-ce que je demande de l'aide quand j'ai du mal à faire quelque chose? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Quand d'autres personnes font quelque chose et que j'aimerais y participer, est-ce que je demande si je peux me joindre à elles? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Est-ce que j'explique clairement aux autres comment et pourquoi ils devraient faire une certaine chose? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Est-ce que j'applique rapidement et correctement les instructions que d'autres personnes m'ont données? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Est-ce que je présente des excuses aux autres personnes quand j'ai fait une erreur? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Est-ce que j'essaie de convaincre les autres que mes idées sont meilleures que les leurs? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Outil n° 4 : Liste de contrôle de l'élève pour la promotion des aptitudes sociales (suite)

	1	2	3	4	5
	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
15. Est-ce que je reconnais les sentiments que j'ai à divers moments?	1	2	3	4	5
16. Est-ce que je dis ce que je ressens aux autres d'une façon positive?	1	2	3	4	5
17. Est-ce que je comprends ce que ressentent les autres?	1	2	3	4	5
18. Est-ce que j'essaie de comprendre sans me fâcher quand quelqu'un est en colère?	1	2	3	4	5
19. Quand j'ai de l'affection pour quelqu'un, est-ce que je lui fais savoir?	1	2	3	4	5
20. Est-ce que je sais ce qui me fait peur et est-ce que je fais ce qu'il faut pour ne pas rester comme cela?	1	2	3	4	5
21. Est-ce que je dis des choses positives sur moi-même et est-ce que je fais des choses positives pour moi-même quand je les ai méritées?	1	2	3	4	5
22. Est-ce que je comprends quand il faut demander la permission de faire quelque chose et est-ce que je demande à la bonne personne?	1	2	3	4	5
23. Est-ce que j'offre de partager ce que j'ai avec les autres?	1	2	3	4	5
24. Est-ce que j'aide les personnes qui ont besoin d'aide ou veulent en obtenir?	1	2	3	4	5
25. Quand une personne et moi ne sommes pas d'accord, est-ce que j'essaie de nous satisfaire toutes les deux?	1	2	3	4	5
26. Est-ce que je me contrôle quand je suis perturbé(e)?	1	2	3	4	5
27. Est-ce que je défends mon droit de dire aux autres ce que je pense ou ce que je ressens?	1	2	3	4	5
28. Est-ce que je me contrôle quand quelqu'un se moque de moi?	1	2	3	4	5
29. Est-ce que j'essaie de ne pas me mêler de situations qui pourraient me causer des ennuis?	1	2	3	4	5
30. Est-ce que je trouve des façons de faire face aux situations difficiles sans dispute?	1	2	3	4	5
31. Est-ce que, quand je me plains d'une autre personne, je le fais de façon juste?	1	2	3	4	5
32. Est-ce que je reçois les plaintes faites contre moi dans un esprit équitable?	1	2	3	4	5
33. Après un match, est-ce que je félicite les autres sur la façon dont ils ont joué?	1	2	3	4	5

Outil n° 4 : Liste de contrôle de l'élève pour la promotion des aptitudes sociales (suite)

	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
34. Est-ce que je fais ce qu'il faut pour être moins embarrassé(e) quand j'ai des difficultés?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
35. Est-ce que je réagis de façon positive quand on ne me demande pas de participer à une activité?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
36. Est-ce que je m'exprime quand je trouve qu'une amie ou un ami n'a pas été traité(e) de façon juste?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
37. Est-ce que je pense bien aux choix que j'ai, avant de répondre à quelqu'un qui essaie de me convaincre de quelque chose?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
38. Quand j'échoue, est-ce que j'essaie de comprendre pourquoi?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
39. Quand une personne dit ou fait quelque chose tout en voulant dire autre chose, est-ce que je prends cela bien?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
40. Quand quelqu'un m'accuse de quelque chose, est-ce que je prends cela bien?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
41. Avant de me lancer dans une conversation difficile, est-ce que je pense à la meilleure façon d'aborder la question?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
42. Est-ce que je décide ce que je veux faire quand d'autres personnes essaient de me forcer à faire autre chose?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
43. Est-ce que je prévois des choses positives à faire et est-ce que je les fais quand je m'ennuie?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
44. Quand je me heurte à un problème, est-ce que j'essaie de savoir quelle en est la cause?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
45. Avant de commencer une nouvelle tâche, est-ce que je réfléchis à ce que j'aimerais faire?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
46. Avant de commencer une nouvelle tâche, est-ce que je réfléchis à ce que je suis vraiment capable de faire?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
47. Avant de faire quelque chose, est-ce que je détermine ce que je dois savoir et comment trouver l'information?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
48. Est-ce que je sais déterminer quel est le problème le plus important, afin de l'aborder en premier?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
49. Est-ce que je réfléchis aux différentes possibilités afin de choisir la meilleure?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours
50. Est-ce que je consacre toute mon attention au travail que je fais?	1	2	3	4	5	presque jamais	rarement	parfois	souvent	presque toujours

Outil n° 4 : tiré de *Skillsstreaming the Adolescent: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*, pages 292–295, Arnold Goldstein et Ellen McGinnis, Champaign, Illinois Research Press, 1997.

Outil n° 5

Menu de récompenses pour le niveau élémentaire

Nom de l'élève : _____

Instructions :

Demandez aux élèves de mettre une coche (✓) près de huit (au moins) activités qu'ils aimeraient faire ou objets qu'ils aimeraient gagner en classe (si certains enfants ne savent pas lire, lisez-leur la liste et aidez-les à mettre une coche à côté des choses qu'ils choisissent).

- | | | | | | |
|-------|-----|--|-------|-----|---|
| _____ | 1. | Faire des bulles | _____ | 13. | Jouer à un jeu vidéo ou faire un jeu à l'ordinateur |
| _____ | 2. | Manger une crème glacée | _____ | 14. | Faire partie d'un programme ou d'un plan |
| _____ | 3. | Faire du coloriage ou du dessin | _____ | 15. | Avoir du temps en plus à la récréation |
| _____ | 4. | Avoir du temps en plus pour l'éducation physique | _____ | 16. | Avoir un suçon |
| _____ | 5. | Jouer avec des amis | _____ | 17. | Apporter les messages au bureau |
| _____ | 6. | Faire un casse-tête | _____ | 18. | Jouer avec des Legos, des cubes ou des casse-tête |
| _____ | 7. | Avoir des autocollants | _____ | 19. | Passer du temps avec un adulte ou un mentor |
| _____ | 8. | Utiliser le magnétophone | _____ | 20. | Écouter une histoire enregistrée |
| _____ | 9. | Avoir un biscuit | _____ | 21. | Heure du conte |
| _____ | 10. | Dessiner sur le tableau | _____ | 22. | Rapporter un message positif à la maison |
| _____ | 11. | Passer du temps à l'ordinateur | _____ | 23. | Avoir une boisson gazeuse ou un jus de fruit |
| _____ | 12. | Avoir du pudding | _____ | 24. | Avoir du maïs soufflé |

Elementary Reinforcer Menu with Key : tiré de *The Tough Kid Tool Box* (pages 135 et 137) de W.R. Jenson, G. Rhode et H.K. Reavis. Droit d'auteur © 1994. Reproduit avec la permission de Cambium Learning Group Sopris.

Outil n° 6

Menu de récompenses pour le niveau secondaire

Nom de l'élève : _____

Instructions :

Mets une coche (✓) près de six (au moins) activités que tu aimerais faire ou objets que tu aimerais gagner en classe.

- _____ 1. Écouter des chansons du Top 40
- _____ 2. Ne pas avoir à faire un certain devoir
- _____ 3. Parler à une amie ou un ami
- _____ 4. Avoir une boisson gazeuse
- _____ 5. Avoir un billet pour un match de l'école
- _____ 6. Regarder un film
- _____ 7. Manger de la pizza
- _____ 8. Écouter de la musique sur un baladeur MP3
- _____ 9. Faire une excursion avec la classe
- _____ 10. Avoir un coupon pour un restaurant-minute
- _____ 11. Avoir un goûter
- _____ 12. Avoir des fournitures scolaires
- _____ 13. Jouer à un jeu vidéo ou faire un jeu à l'ordinateur
- _____ 14. Passer du temps à l'ordinateur
- _____ 15. Jouer au basket-ball ou à un autre sport
- _____ 16. Lire un livre favori
- _____ 17. Avoir un billet pour une soirée dansante de l'école
- _____ 18. Participer à une assemblée
- _____ 19. Faire une fête dans la classe
- _____ 20. Dessiner

Outil n° 7

Réflexion sur le comportement

Nom : _____

Date : _____ Heure : _____

Lieu : _____ Membre du personnel : _____

1. Comment t'es-tu comporté(e)?

2. Qu'est-ce que tu voulais? (coche au moins une case)

- Je cherchais l'attention des autres.
- Je voulais contrôler la situation.
- Je voulais remettre en question l'autorité de l'enseignant.
- Je voulais éviter de faire mon travail.
- Je voulais me faire envoyer à la maison.
- Je voulais causer des problèmes parce que je me sens mal dans ma peau.
- Je voulais causer des problèmes aux autres parce qu'ils ne m'aiment pas.
- Je voulais me venger.
- Je voulais _____

3. As-tu obtenu ce que tu voulais? Oui Non

Explique _____

4. Comment pourrais-tu réagir à ce genre de situation de façon plus positive la prochaine fois?

5. Qu'est-ce que tu dois faire pour régler ton problème actuel? _____

Membre du personnel	Début (heure)
Parents prévenus <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	Fin (heure)
Autre	Nombre de minutes

Behaviour Reflection : adapté avec la permission des intéressés à partir de *Managing Escalating Behavior* de Geoff Colvin et George Sugai (Eugene, Oregon, Behaviour Associates, 1989). Tous droits réservés.

Outil n° 8

Contrat relatif au comportement

Je soussigné(e), _____ comprends parfaitement que je dois respecter toutes les directives de l'école figurant dans le Code de conduite.

Je soussigné(e), _____ ai du mal à (décris le comportement avec précision)

Je suis d'accord pour :

1. _____

2. _____

Si je ne respecte pas les conditions de ce contrat, les conséquences seront les suivantes : _____

Ce contrat est en vigueur du _____ au _____

Signé : _____ (élève)

_____ (administrateur ou enseignant)

Date : _____

Outil n° 9 Tableau ABC

Élève : _____ Classe ou salle : _____

	Antécédents Conditions ou contexte dans lequel le comportement problématique s'est produit	Comportement Réactions ou actes négatifs de l'élève	Conséquences Événements et comportements qui suivent le comportement problématique	Résultat
	Heure, classe, matière, personne, activité, exigence, tâche	Décrivez en termes objectifs la façon dont l'élève s'est comporté	Qu'a fait le personnel en réponse à ce comportement?	
Date Heure Membre du personnel				
Date Heure Membre du personnel				
Date Heure Membre du personnel				
Date Heure Membre du personnel				
Date Heure Membre du personnel				

Reproduction autorisée à partir de *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2^e édition (Edmonton, Alberta, Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007), 86.

Outil n° 10
Réunion d'intervention en matière de comportement
(30 minutes)

Comportement problématique _____

Élèves impliqués _____

Participants à la réunion

Facilitateur _____

Secrétaire _____

Autres personnes _____

Étape 1 : Définir le comportement posant problème (5 minutes)

1. Demandez à l'enseignant titulaire de la classe de décrire le comportement posant problème.

2. Éclaircissez le problème en groupe. Déterminez quand, à quelle fréquence, quelle durée, etc. Il peut être nécessaire de réduire l'ampleur du problème.

Étape 2 : Définir le comportement souhaité (5 minutes)

Comportements existants devant être poursuivis ou intensifiés :

Comportements nouveaux à enseigner et à renforcer :

Comportements existants devant être limités ou éliminés :

Réunion d'intervention en matière de comportement (30 minutes) (suite)

Étape 3 : (5 minutes)

Trouvez des moyens de renforcement positif pour les comportements connexes nouveaux et positifs.

Trouver des conséquences négatives pour les comportements inacceptables.

Étape 4 : (5 minutes)

Trouvez des stratégies proactives qui pourraient aider les élèves à se comporter de façon plus positive et acceptable.

Étape 5 : (5 minutes)

Trouvez au moins deux façons de déterminer si le plan fonctionne et si le comportement des élèves s'améliore.

Étape 6 : (4 minutes)

Trouvez ce que peuvent faire les autres membres du personnel pour aider et appuyer l'enseignant et les élèves.

Étape 7 : (1 minute)

Fixez une date pour la réunion de suivi, afin d'évaluer et de réviser le plan.

Date et heure de la prochaine réunion : _____

Pour plus de détails sur ce processus, voir : *Interventions: Collaborative Planning for Students at Risk* (1993– 1997) de Randall Sprick, Marilyn Sprick et Mickey Garrison (Longmont, Colorado, Sopris West).



POUR L'INCLUSION :
APPUYER LES
COMPORTEMENTS POSITIFS
DANS LES CLASSES
DU MANITOBA

Références bibliographiques

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alberta Education et Calgary Learning Centre. *Focusing on Success: Teaching Students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*, Edmonton, Alberta, Alberta Education, 2006.
- Bain, Karen et Brenda Sautner. *BOATS: Behaviour, Observation, Assessment and Teaching Strategies*, 2^e éd. Edmonton, Alberta, Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2007.
- Bellanca, James. « Teaching for Intelligence: In Search of Best Practices », *Phi Delta Kappan* 79, 9 (1998), p. 658-660.
- Belvel, Patricia Sequeira, et Maya Marcia Jordan. *Rethinking Classroom Management: Strategies for Prevention, Intervention, and Problem Solving*, Thousand Oaks, Californie, Corwin Press, Inc., 2003.
- Bennett, Barrie et Peter Smilanich. *Classroom Management: A Thinking & Caring Approach*, Toronto, Ontario, Bookation Inc., 1994.
- Benson, Peter L. *All Kids are Our Kids: What Communities Must Do to Raise Caring and Responsible Children and Adolescents* (2^e éd.), San Francisco, Californie, Jossey-Bass Inc., 2006.
- Blanchard, Ken, Patricia Zigarmi et Drea Zigarmi. *Leadership and the One Minute Manager: Increasing Effectiveness Through Situational Leadership*, New-York, New-York, William Morrow and Co., 1985.
- Boynton, Mark et Christine Boynton. *The Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- Brophy, J. « Classroom Management Techniques », *Education and Urban Society* 18.2 (1986), p. 182-194.
- Brownlie, Faye et Judith King. *Learning in Safe Schools: Creating Classrooms Where All Students Belong*, Markham, Ontario, Pembroke Publishers, 2009.
- Canter, Lee. *Lee Canter's Classroom Management for Academic Success*, Bloomington, Indiana, Solution Tree, 2006.
- Colvin, Geoff et George Sugai. *Managing Escalating Behavior*. Eugene, Oregon, Behavior Associates, 1989.
- Colvin, Geoff, Edward J. Kameenui et George Sugai. « School-wide and Classroom Management: Reconceptualizing the Integration and Management of Students with Behavior Problems in General Education », *Education and Treatment of Children* 16, 4 (1993), p. 361-381.
- Covey, Stephen R. *The Seven Habits of Highly Effective People: Restoring the Character Ethic*, New-York, New-York, Simon and Schuster, 1989.

- Crone, Deanne A. et Robert H. Horner. *Building Positive Behavior Support Systems in Schools*, New-York, New-York, Guilford Press, 2003.
- Cummings, Carol. *Winning Strategies for Classroom Management*, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.
- Curwin, Richard L. et Allen N. Mendler. *Discipline with Dignity*, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development, 1988, 1999.
- Dewey, John. « J. Dewey Quotes. », *Thinkexist.com*, [En ligne] (consulté le 22 juillet 2010) <http://thinkexist.com/quotes/john_dewey>.
- DiGiulio, Robert C. *Positive Classroom Management: A Step-by-Step Guide to Helping Students Succeed*, Londres, Royaume-Uni, Corwin, Inc., 2007.
- de Shazer, Steve. *Keys to Solution in Brief Therapy*, New-York, New-York, W. W. Norton, 1985.
- Emmer, E.T., C. Evertson et M.E. Worsham. *Classroom Management for Secondary Teachers* (5^e éd.), Needham Heights, Massachusetts, Allyn & Bacon, 2000.
- Evertson, Carolyn et Catherine Randolph. *Classroom Management in the Learning-centered Classroom*, Englewood Cliffs, New-Jersey, Prentice Hall, 1995.
- Goldstein, Arnold P. et Ellen McGinnis. *Skillstreaming the Adolescent: New Strategies and Perspectives for Teaching Pro Social Skills* (Édition révisée), Champaign, Illinois, Research Press, 1997.
- Jenson, William R., Cal Evans, Daniel Morgan et Ginger Rhode. *The Tough Kid Principal's Briefcase*, Longmont, Colorado, Sopris West Educational Services, 2006.
- Jenson, William R., H. Kenton Reavis et Ginger Rhode. *The Tough Kid Book*, Longmont, Colorado, Sopris West Educational Services, 1994.
- Jenson, William R., Ginger Rhode et H. Kenton Reavis. *The Tough Kid Tool Box*, Longmont, Colorado, Sopris West, 1994-1996.
- Kohn, Alfie. « Caring Kids: The Role of the School », *Phi Delta Kappan* 72, 7 (mars 1991), p. 496-506.
- Long, Nicholas et William Morse. *Conflict in the Classroom: The Education of At-Risk and Troubled Students*, Austin, Texas, Pro-Ed Inc., 1996.
- Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Kindergarten to Grade 8 English Language Arts: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Standards*. Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998.
- _____. *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel*, Winnipeg, Manitoba, Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996.
- Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Les programmes d'éducation appropriés au Manitoba : normes concernant les services aux élèves*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006a.

- _____. *Indépendants ensemble : au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2003.
- _____. *Listening and Speaking: First Steps into Literacy. A Support Document for Kindergarten Teachers and Speech-Language Pathologists*. Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2008.
- _____. *Manuel des services d'orientation et de counseling scolaires du Manitoba – une approche globale et progressive*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007a.
- _____. *Manitoba Sourcebook: Guidance Education: Connections to Compulsory Curriculum Areas (Kindergarten to Grade 12)*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007b.
- _____. *Projet d'évaluation au niveau des années intermédiaires : Engagement de l'élève, 7^e année – Document d'appui à l'intention des enseignants*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2007c.
- _____. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006b.
- _____. *Senior 1 and Senior 2 Physical Education/Health Education: A Foundation for Implementation*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004a.
- _____. *Un travail collectif : Guide à l'intention des parents d'élèves ayant des besoins spéciaux*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2004b.
- Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Cap sur l'inclusion – Relever les défis : gérer le comportement*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001a.
- _____. *Cap sur l'inclusion, puiser à même les ressources cachées : Planification concernant les enfants marqués par les effets de l'alcool*, Winnipeg, Manitoba, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba, 2001b.
- Marzano, Robert J. et Jana S. Marzano. « The Key to Classroom Management », *Educational Leadership* 61, 1 (septembre 2003), p. 6–13.
- Marzano, Robert J., Jana S. Marzano et Debra J. Pickering. *Classroom Management that Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.
- McGinnis, Ellen et Arnold P. Goldstein. *Skillstreaming the Elementary School Child: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*, Champaign, Illinois, Research Press, 1997.
- Mendler, Allen N. *What Do I Do When...? How to Achieve Discipline with Dignity in the Classroom*, Bloomington, Indiana, Solution Tree, 1992.
- Nelsen, Jane, Lynn Lott et H. Stephen Glenn. *Positive Discipline in the Classroom: Developing Mutual Respect, Cooperation, and Responsibility in Your Classroom*, Roseville, Californie, Prima Publishing, 2000.

- Phillip, Gary L. *Classroom Rituals for At-Risk Learners*, Vancouver, Colombie-Britannique, EduServ Inc., 1992.
- Politano, Colleen et Joy Paquin. *Brain-based Learning with Class*, Winnipeg, Manitoba, Portage and Main Press, 2000.
- Rhode, Ginger, William R. Jenson et H. Kenton Reavis. *The Tough Kid Book: Practical Classroom Management Strategies*, Longmont, Colorado, Sopris West, 1998.
- Rose, Daniel H. et Anne Meyer, avec la collaboration de Nicole Strangman et Gabrielle Rappolt. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Orlando, Floride, ASCD, 2002.
- Segiovanni, Thomas J. *Building Community in Schools*, San Francisco, Californie, Jossey-Bass Inc., 1994.
- Sequeira Belvel, Patricia et May Marcia Jordan. *Rethinking Classroom Management Strategies for Prevention, Intervention, and Problem Solving*, Thousand Oaks, Californie, Corwin Press, 2003.
- Sirotnik, Kenneth A. « Evaluation in the Ecology of Schooling: The Process of School Renewal », tiré de : John I. Goodlad (directeur de rédaction), *The Ecology of School Renewal: Eighty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I*, Chicago, Illinois, The National Society for the Study of Education, 1987, p. 41-62.
- Sprague, Jeff et Annemieke Golly. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*, Longmont, Colorado, Sopris West Educational Services, 2005.
- Sprick, Randall S. *Discipline in the Secondary Classroom: A Problem-by-Problem Survival Guide*, West Nyack, New-York, The Center for Applied Research in Education Inc., 1985.
- _____. *Discipline in the Secondary Classroom: A Positive Approach to Behavior Management*, 2^e éd., San Francisco, Californie, John Wiley & Sons, Inc., 2006.
- Sprick, Randall S., Marilyn Sprick et Mickey Garrison. *Interventions: Collaborative Planning for Students at Risk*, Eugene, Oregon, Pacific Northwest Publishing, 1993-1997.
- Sylwester, Robert. « The Downshifting Dilemma: A Commentary and Proposal », *New Horizons for Learning*, [En ligne], 1998.
[www.newhorizons.org/neuro/sylwester2.htm] (consulté en mars 2007).
- Thompson, Julia G. *Discipline Survival Kit for the Secondary Teacher*, San Francisco, Californie, John Wiley & Sons, Inc., 1998.
- Vygotsky, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, University Press, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1978.
- Williams, Mary Sue et Sherry Shellenberg. *How Does Your Engine Run?: The Alert Program for Self-Regulation*, Albuquerque, Nouveau-Mexique, TherapyWorks, Inc., 1996.