

Cap sur l'inclusion

Relever les défis :
Gérer le
comportement

Manitoba
Education,
Training
and Youth

Éducation,
Formation professionnelle
et Jeunesse
Manitoba



CAP SUR L'INCLUSION

*Relever les défis :
Gérer le comportement*

2001

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba
Données de catalogage avant publication

371.93 Cap sur l'inclusion : Relever les défis :
 Gérer le comportement

 Comprend des références bibliographiques
 ISBN 0-7711-2711-1

 1. Enfants présentant des problèmes de comportement
 – Éducation 2. Enfants présentant des problèmes de
 comportement – Éducation – Manitoba 3. Intégration
 scolaire 4. Enfance en difficulté. I. Manitoba. Éducation,
 Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.

Droits d'auteur © 2001. Couronne du chef du Manitoba représentée par le ministre de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse. Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse, Division des programmes scolaires, 1970, avenue Ness, Winnipeg, Manitoba R3J 0Y9.

Aucun effort n'a été ménagé pour citer les sources originales et respecter les dispositions de la loi sur le droit d'auteur. Veuillez signaler toute omission à Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. Les erreurs ou omissions seront corrigées dans une édition future.

REMERCIEMENTS

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse remercie les personnes suivantes pour leur apport à la préparation de *Relever les défis : Gérer le comportement*.

Membres de l'équipe de développement du Manitoba

George Corbett	Professeur-ressource, Enfance en difficulté	D.s. Transcona-Springfield n° 2
Larry Hardy	Psychologue principal	Ministère des Services à la famille et Logement
Darryl Johnson	Rédacteur/Chercheur	Autonome
Joanne Kamins	Conseillère pédagogique	D.s. de Winnipeg n° 1
Carol Kovacs	Enseignante, Programme de dynamique à la vie	D.s. River East n° 9
Sylvia LaFerriere	Directrice adjointe, Services aux étudiants	D.s. Lord Selkirk, n° 11
Annette Logeot	Enseignante	D.s. de Fort La Bosse n° 41
Harold MacDonald	Coordonnateur, Services à l'enfance en difficulté	D.s. de Mystery Lake
Loa Midford	Directrice, Agassiz Support Centre	D.s. Agassiz n° 13
Colleen Podaima	Psychologue scolaire	Centre psycho-pédagogique

Personnel de la Division des programmes scolaires d'Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba

Lee-Ila Bothe	Coordonnatrice	Section du soutien à la production Direction de l'élaboration des programmes
Carole Carlson	Coordonnatrice des SLF et traductrice	Bureau de la traduction
Jim Hoddinott	Chef de projet	Initiative d'étude des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté Division des programmes scolaires
Joëlle Lavallée	Agente des SLF	Bureau de la traduction
Dennis Lucas	Conseiller, Counselling et orientation	Section de soutien à l'enfance en difficulté Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
Nicole Massé	Rédactrice des programmes d'études	Bureau de l'éducation française

Grant Moore	Éditeur	Section de soutien à la production Direction de l'élaboration des programmes
Adair Morrison	Chef de projet	Initiative de l'étude des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté Division des programmes scolaires
Bob Spencler	Conseiller, Enseignement à l'enfance en difficulté, troubles affectifs et comportement	Section de soutien à l'enfance en difficulté Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
Tim Thorne	Conseiller, Enseignement à l'enfance en difficulté, autisme	Section de soutien à l'enfance en difficulté Direction des programmes et des services de soutien aux élèves
John Van Walleggem	Coordonnateur	Initiative de l'étude des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté Division des programmes scolaires
Lindsay Walker	Opératrice en éditique	Section de soutien à la production Direction de l'élaboration des programmes

Équipe externe de révision

Teri Bembridge	Conseillère, Services à l'enfance en difficulté	D.s. Frontier n° 48
Margaret Britton	Conseillère pédagogique	D.s. de Flin Flon n° 46
Marge Daman	Coordonnatrice des Services aux élèves	D.S.F.M. n° 49
Linda Dier	Directrice générale adjointe	D.s. Assiniboine South n° 3
Bob Dixon	Orthopédagogue	D.s. Lakeshore n° 23
Hermann Duchesne, D.Ps.	Professeur	Collège universitaire de Saint-Boniface
Gary Einarson	Coordonnateur, Services sociaux	D.s. de Souris Valley n° 42
Kerry Fiks	Orthopédagogue	D.s. Evergreen n° 22
Rick Freeze, Ph. D.	Professeur, Faculté d'éducation	Université du Manitoba

Allan Hawkins	Psychologue scolaire	Région Dauphin-Ochre n° 1 D.s. Duck Mountain n° 34
Marie-Pierre Harnois	Traductrice agréée	Autonome
Ken Klassen	Directeur d'école	D.s. de Hanover n° 15
Gilles Labossière	Intervenant en comportement	D.s. de Saint-Boniface n° 4
Leslie McKeachnie	Enseignante	D.s. de Flin Flon n° 23
Seamus O'Hagan	Directeur général adjoint	D.s. Agassiz n° 13
Bill Roberts	Directeur d'école	D.s. de Winnipeg n° 1
Égid Royer	Professeur	Université Laval

Équipe d'Éditique limitée

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba tient à remercier les écoles suivantes pour leur apport concernant les questions touchant le comportement auxquelles les écoles du Manitoba sont confrontées.

Agassiz Support Centre	D.s. Agassiz n° 13
Centre de soutien régional	D.s. Lord Selkirk n° 9
Centre éducatif Many Faces	D.s. de Flin Flon n° 46
École communautaire Waywayseecappo	Première nation Waywayseecappo
École Crestview	D.s. St. James-Assiniboia n° 2
École David Livingstone	D.s. de Winnipeg n° 1
École Hastings	D.s. de St. Vital n° 6
École Hugh John MacDonald	D.s. de Winnipeg n° 1
École John G. Stewart	D.s. River East n° 9
École John M. King	D.s. de Winnipeg n° 9
École Lakewood	D.s. St. James-Assiniboia n° 2
École Landmark Collegiate	D.s. de Hanover n° 15
École Lundar	D.s. Lakeshore n° 23
École Major Pratt	D.s. Pelly Trail n° 37
École Maple Leaf	D.s. River East n° 9

École Marymount

Marymount, Inc.

École Park Circle

D.s. Transcona-Springfield n° 12

École Polson

D.s. River East n° 9

École Radisson

D.s. Transcona-Springfield n° 12

École Shaughnessy Park

D.s. de Winnipeg n° 1

École Tyndall Park

D.s. de Winnipeg n° 1

École Weston

D.s. de Winnipeg n° 1

École Winnipeg Beach

D.s. Evergreen n° 22

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	<i>iii</i>
Table des matières	<i>vii</i>
Avant-propos	<i>xi</i>
Section 1 : Principes de base et structure du comportement	1.1
Introduction	1.3
Principes fondamentaux mis en lumière dans <i>Relever les défis</i>	1.3
Forces et aptitudes des élèves	1.4
Comprendre le comportement	1.5
Comprendre la nature des conflits	1.5
Une philosophie d'inclusion et un climat d'école positif	1.6
Le rôle des divisions scolaires en matière de planification	1.7
Planification et interventions au niveau de l'école	1.7
La question des problèmes de comportement dépasse le cadre de l'école	1.7
La population étudiante visée	1.8
Section 1 Matériel d'appui	1.9
Section 2 : Planifier la gestion du comportement	2.1
Le processus de planification	2.3
Par où commencer?	2.4
Planification au niveau de la division ou du district	2.7
Planification au niveau de l'école	2.9
Planification au niveau de la salle de classe	2.15
Planification en fonction des besoins particuliers d'un élève	2.17
Section 2 Matériel d'appui	2.19
Section 3 : Climat d'école positif	3.1
En quoi consiste un climat d'école positif?	3.3
Sondages sur le milieu scolaire ou le climat d'école	3.5
Pour cultiver un climat d'école positif	3.5
Le développement d'un climat d'école positif à l'école Landmark Collegiate	3.5
Profil d'élève : Erika	3.10
Climat d'école positif pour l'enfance en difficulté	3.13
Le cercle du courage	3.13
Section 3 Matériel d'appui	3.15

Section 4 : Élèves atteints de troubles du comportement	4.1
Les cinq catégories	4.3
Interventions ciblées basées sur les cinq catégories	4.4
Catégorie 1 :	Élèves ayant besoin d'un soutien à l'apprentissage 4.4
Catégorie 2 :	Élèves ayant besoin de pratiques disciplinaires positives et d'encadrement supplémentaire 4.6
Catégorie 3 :	Élèves ayant besoin d'interventions et de soutien spécialisés 4.7
Catégorie 4 :	Élèves ayant besoin d'une intervention intersectorielle concernant les plans de traitement ou de placement 4.10
Catégorie 5 :	Élèves ayant besoin d'interventions multisystèmes coordonnées intensives et d'établissements de traitement ultrapersonnalisés conçus pour répondre à des besoins personnels 4.13
Section 5 : Stratégies d'apprentissage, mesures de soutien et intervention	5.1
Continuum d'outils pédagogiques pour composer avec la diversité dans la classe	5.3
Planification de l'enseignement par l'enseignant	5.4
Enseignement différencié	5.7
Adaptations	5.10
L'équipe de soutien de l'élève	5.13
Révision du contenu de cours	5.14
Le cas de Craig	5.15
Programmes individualisés	5.17
Section 6 : La discipline – stratégies et interventions	6.1
Les quatre pratiques fondamentales	6.3
Prévention, intervention et postvention	6.4
La prévention des troubles de comportement en classe	6.15
Section 6 Matériel d'appui	6.19
Section 7 : Planification d'un Plan de maîtrise du comportement personnalisé	7.1
Huit étapes d'une analyse de comportement	7.3
Gros plan sur Michel	7.4
Planification d'un plan de maîtrise du comportement personnalisé	7.11
Traiter les troubles du comportement en créant des classes d'enfants en difficulté	7.14
Section 7 Matériel d'appui	7.17

Section 8 : Travailler ensemble : familles, écoles, communautés	8.1
Les avantages d'une collaboration parents - école	8.4
La participation parentale	8.4
Parents et réunions	8.5
Les programmes de compétences parentales	8.6
Soirées d'information à l'intention des parents	8.7
Accès aux services de soutien aux familles	8.7
Stratégies pour favoriser l'engagement des parents	8.7
Les parents hostiles	8.8
Les parents et le plan éducatif personnalisé	8.9
Les pratiques parentales	8.10
Partenariats communautaires	8.10
Résoudre les problèmes de la communauté	8.11
Gros plan sur l'élaboration d'un programme conjoint (école et communauté) de lutte contre la malmenace à l'école	8.12
Les comités intersectoriels	8.15
Section 8 Matériel d'appui	8.17
Section 9 : Les défis à l'horizon	9.1
Formation du personnel	9.3
Programmes d'intervention précoce	9.8
Prévention	9.11
Étapes ultérieures	9.12
Section 9 Matériel d'appui	9.13
Annexe A : Liste des références en matière de comportement	A.1
Annexe B : Ressources manitobaines pour les élèves qui présentent des troubles du comportement	B.1
Annexe C : Glossaire	C.1

NOTES

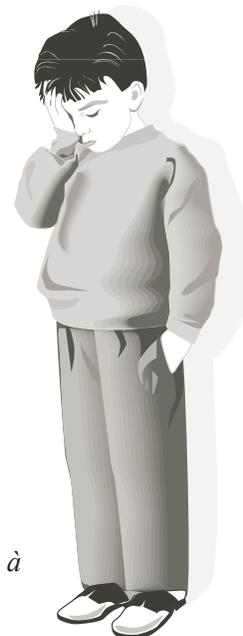
Section 1 :
Principes de base et structure
du comportement

1. PRINCIPES DE BASE ET STRUCTURE DU COMPORTEMENT

Introduction

Au Manitoba, les enfants qui éprouvent des troubles du comportement constituent le segment de la population de l'enfance en difficulté dont la croissance est la plus forte. D'autres provinces et compétences hors du Canada ont aussi signalé une augmentation du nombre d'élèves présentant des problèmes de comportement à l'école. Les reportages des médias sur la violence à l'école, les sondages auprès des parents et les sondages d'opinion continuent de focaliser l'attention de la collectivité sur le problème de la violence à l'école et sur les élèves qui présentent des problèmes de comportement. Les parents*, les enseignants et les administrateurs se soucient de l'influence croissante des problèmes de comportement sur le système d'éducation et sur leur capacité de maintenir un environnement propice à l'apprentissage.

Le document intitulé *Étude des programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté – Rapport final* (janvier 1999) confirme l'inquiétude croissante au sujet du nombre de problèmes du comportement qui se manifestent dans les écoles. La recommandation A.4.1 de ce rapport propose : « Qu'Éducation et Formation professionnelle Manitoba continue d'élaborer des documents pour familiariser les éducateurs avec les pratiques exemplaires, notamment en ce qui touche les troubles affectifs ou du comportement et le SAF/EAF. »



Principes fondamentaux mis en lumière dans *Relever les défis*

Un certain nombre de convictions et de principes ont éclairé le développement du présent outil de planification, dont ceux qui sont exposés ci-après.

- De nombreux comportements sont acquis, ce qui signifie qu'ils peuvent être désappris et modifiés. Les éducateurs et les parents doivent prendre le temps de bien comprendre les motifs ou la fonction du comportement. Ils peuvent ensuite mettre en œuvre la stratégie ou l'intervention appropriée pour aider les élèves à acquérir le comportement désiré. Plusieurs facteurs peuvent expliquer un comportement problématique. « Certains sont davantage le fruit de la non-concordance entre les caractéristiques de l'apprenant et celles du milieu d'enseignement ou du contexte plus large foyer/école. » [traduction libre] (Ysseldyke *et autres*, 1997). Ainsi, lorsqu'il faut régler un problème de comportement, il peut s'avérer utile de prendre en considération certains facteurs du milieu.

* Dans le présent document, le mot « parent » s'entend des parents, des tuteurs, des familles ou de toute autre personne ayant la responsabilité de la garde d'élèves.

- Un comportement acquis peut être affecté par :
 - des facteurs du milieu;
 - des facteurs chez l'individu.
- La recherche confirme que le recours aux interventions positives réussit davantage que les réactions punitives face aux problèmes de comportement. Le présent document met l'accent sur les premières (SULZER-AZAROFF et MAYER [1991]; MAYER [1995]).
- La productivité des élèves et des enseignants est tributaire d'un milieu scolaire propice à l'apprentissage. La revue *Education Leadership* (septembre 1998) présente plusieurs articles axés sur la création d'un climat d'école positif.
- La meilleure approche pour régler un grand nombre des problèmes de comportement implique la collaboration des élèves, des enseignants, des parents, de membres de la collectivité et d'organismes gouvernementaux et communautaires. Les écoles doivent donc établir de solides relations de travail avec toutes les parties intéressées.
- Tous les élèves ont des talents et des besoins particuliers que les enseignants et les parents doivent reconnaître. Ces derniers doivent aussi miser sur les talents des élèves et satisfaire leurs besoins cruciaux pour stimuler leur estime de soi et leur appartenance à l'école.
- Les éducateurs et les parents doivent aider les enfants à acquérir « une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée et appréciée tout en se sentant en sécurité. » (*L'inclusion : une philosophie*, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba). Les éducateurs et les parents peuvent intervenir en ce sens en donnant l'exemple et en procurant aux enfants des expériences qui favorisent l'autonomie et le sentiment d'appartenance.
- Un des buts de l'éducation est d'aider les élèves à acquérir un sens de la responsabilité personnelle et sociale. Le système d'éducation doit mettre en valeur des façons de travailler avec les élèves pour favoriser le déroulement du processus de socialisation. Les élèves qui présentent des problèmes de comportement ont besoin d'aide pour acquérir un comportement responsable et s'entendre avec les autres, pour établir des relations positives, pour collaborer avec les autres et pour résoudre des conflits.

Le processus de socialisation ne peut s'amorcer qu'au moment où les élèves sont membres à part entière d'un réseau social et qu'ils affichent un comportement acceptable par suite de l'influence de leurs pairs. Les individus se sentent ainsi plus acceptés, appréciés et en sécurité.

Force et aptitudes des élèves

Tous les élèves possèdent des forces et des aptitudes uniques. Dans les écoles où l'on retrouve des élèves qui présentent des problèmes de comportement, le personnel doit s'employer à cerner leurs forces et aptitudes. Lorsqu'un talent particulier a été mis en lumière, celui-ci peut être exploité pour aider l'élève à se rendre compte qu'il possède des aptitudes que la collectivité valorise.

Comprendre le comportement

Avant de donner suite aux suggestions présentées dans ce document, il serait utile de revenir sur quelques hypothèses de base concernant le comportement des individus. Certaines hypothèses clés sont résumées ci-après.

- Un comportement a souvent un but.
- Le comportement constitue la réaction d'une personne à son milieu.
- Un grand nombre de comportements sont acquis et, par conséquent, peuvent être modifiés.
- Les problèmes de comportement peuvent être envisagés comme des occasions d'apprentissage pour nous (au sujet de l'enfant) et pour l'élève (au sujet de sa collectivité).
- Le milieu peut entretenir un comportement problématique.
- Le comportement peut constituer une façon de communiquer.
- Il arrive que les stratégies de survie apprises à un âge précoce ne soient plus fonctionnelles à un âge plus avancé.



Pour obtenir de l'information additionnelle sur les principes du comportement, consulter l'ouvrage suivant :

MALOTT, R.W., D.L. WHALEY et M.E. MALOTT. *Elementary Principles of Behaviour*, 3^e édition (1999).

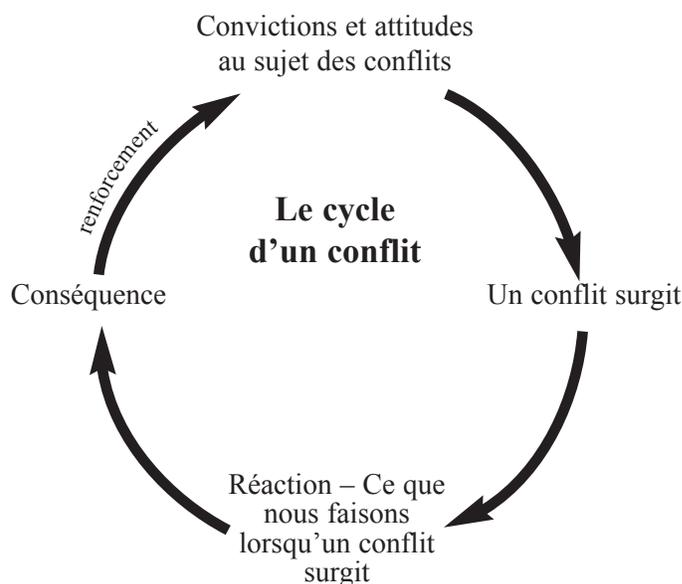
Grâce à une bonne compréhension de l'enfant et de son comportement, il est possible d'élaborer des programmes pour les enfants qui présentent des problèmes de comportement. La compréhension de l'enfant peut influencer sur les approches retenues pour traiter les problèmes de comportement et favoriser l'adoption d'approches positives plutôt que punitives.

Comprendre la nature des conflits

En abordant une situation conflictuelle, il est important de penser à l'enfant. L'école collabore avec les parents et l'enfant pour résoudre des questions de comportement particulières, dans une ambiance marquée par le respect et l'affection. C'est cette collaboration qui engendre un sentiment de responsabilité sociale qui permet à tous les enfants de se sentir acceptés, appréciés et en sécurité.

Mais dans la recherche de solutions à des problèmes de comportement, toutes les parties intéressées doivent bien comprendre la nature essentielle d'un conflit. Des conflits surgiront inévitablement entre les élèves et le personnel d'une école, sans toutefois aboutir nécessairement à des manifestations d'émotions vives ou de stress. À cette fin, il faut envisager des approches susceptibles d'aboutir à la résolution satisfaisante du conflit, et surtout ne pas oublier les rappels énumérés ci-après.

- Nos convictions et nos attitudes à l'égard des conflits influent sur la façon dont nous abordons leur résolution.
- En règle générale, la confrontation avec un élève n'aboutit pas à des résultats satisfaisants.
- Il est possible de faire face et de réagir à un conflit sans l'aggraver.
- Il faut être sensible aux facteurs susceptibles de déclencher un conflit.
- Les conflits sont des occasions d'apprentissage.
- De nombreux conflits peuvent être résolus en établissant des relations avec la personne en question.
- En règle générale, le développement d'un conflit s'inscrit dans un processus comportant quatre étapes.



Pour obtenir un complément d'information sur le cycle d'un conflit, se reporter au matériel d'appui à la fin de la présente section.

Une philosophie d'inclusion et un climat d'école positif

« Tous les enfants sont importants. Tous ont leur place. Et tous doivent être valorisés. »

Pour travailler avec les élèves qui présentent des troubles de comportement, la mise en œuvre d'une philosophie inclusive s'avère nécessaire dès le début.

L'inclusion : une philosophie

Le ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et de la Jeunesse du Manitoba s'est engagé à promouvoir l'inclusion de tous les citoyens.

L'inclusion constitue une façon de penser et d'agir qui permet à chaque personne de se sentir acceptée et appréciée tout en se sentant en sécurité. Une collectivité qui favorise l'inclusion est elle-même dynamique et évolue au rythme des besoins changeants de ses membres. En reconnaissant les besoins de ceux-ci et en leur offrant l'appui nécessaire, une collectivité inclusive assure à ses membres l'occasion de jouer un rôle pertinent et l'égalité d'accès aux avantages qui leur reviennent à titre de citoyens.

Les Manitobains voient dans l'inclusion une source d'enrichissement qui sert à augmenter le bien-être de chaque membre de la collectivité. En travaillant ensemble, nous assurons davantage un milieu qui favorise un meilleur avenir pour tous les Manitobains et Manitobaines.

Le cycle d'un conflit : d'après WOOD, Mary M. et Nicholas J. LONG. *Life Space Intervention: Talking with Children and Youth in Crisis*, Austin (Texas) : PRO-ED. Inc. (1991).

Philosophie d'inclusion : extrait d'une présentation de Drew Caldwell lors du « Coalition for Children Forum », en février 2001, intitulée *Meeting the Challenge: Exploring Student Diversity*

En plus de cette philosophie d'inclusion, le personnel d'une école doit s'engager à créer un climat d'école positif, afin que chacun puisse développer un sentiment d'appartenance et de valorisation. Un climat d'école positif englobe le milieu matériel, le milieu socioaffectif et le milieu d'apprentissage. Chacun de ces facteurs influe sur le développement d'une école qui valorise tous les élèves, apprécie la diversité, encourage le respect mutuel et procure une ambiance sécuritaire et chaleureuse.

Le rôle des divisions scolaires en matière de planification

La division ou le district scolaire joue un rôle clé en matière de planification de la gestion des comportements problématiques. La division scolaire établit la philosophie, les principes directeurs et les modalités que les écoles sont tenues de respecter à l'égard des problèmes de comportement, et ce dans le cadre de partenariats ou en consultation avec les parents d'élèves de la division.

De plus, la division doit faire preuve de leadership par l'entremise d'activités de planification et de perfectionnement professionnel concernant les problèmes de comportement.

Une fois l'orientation divisionnaire établie, celle-ci doit être efficacement communiquée à tous les partenaires qui collaborent avec l'école.

Planification et interventions au niveau de l'école

La philosophie et le climat d'école constituent les fondements d'un milieu positif propice au développement des procédés et systèmes qui permettront d'aider les élèves ayant des problèmes de comportement. Il faut mettre en place un processus de planification qui privilégie la participation de la collectivité, des parents, du personnel et des élèves à la formulation de réactions appropriées aux problèmes de comportement. Il n'existe aucune « recette universelle » applicable à tous les élèves. Il existe, par contre, plusieurs procédés et systèmes que les écoles et les enseignants peuvent adopter pour travailler avec des élèves ayant des problèmes de comportement. La clé du succès consiste souvent à travailler avec les familles, à mettre au point une approche par équipe, à cerner et à comprendre les motifs du comportement problématique, à utiliser des interventions efficaces et à trouver les modalités de soutien appropriées.

La question des problèmes de comportement dépasse le cadre de l'école

Il ne faut jamais oublier que l'école ne pourra peut-être pas résoudre à elle seule les problèmes de comportement des élèves. C'est pourquoi le partenariat alliant l'école et les parents est indispensable. Le personnel de l'école et les parents collaborent pour résoudre les problèmes de discipline ou de comportement.

Certains élèves devront peut-être avoir recours aux ressources communautaires pour obtenir une expertise particulière. À l'occasion, il faudra même aider les parents à relever leurs propres défis. Ces parents auront besoin des ressources spécialisées d'organismes partenaires de l'école pour mettre en œuvre une réponse appropriée qui aidera l'enfant en question.

« Il n'existe aucune "recette universelle" applicable à tous les élèves. »

La population étudiante visée

Les élèves présentant des problèmes de comportement à l'école forment un groupe diversifié exigeant le recours à un éventail d'approches. Dans l'optique du présent document, et pour conserver une vision éducative, on classe ces élèves selon la complexité de la programmation qu'ils exigent le long de l'axe d'un continuum comportant cinq plages ou catégories. Ces catégories ne sont toutefois pas exclusives.

Catégorie 1 : Élèves ayant besoin d'un soutien à l'apprentissage;

Catégorie 2 : Élèves ayant besoin de pratiques disciplinaires positives et d'encadrement supplémentaire;

Catégorie 3 : Élèves ayant besoin d'interventions et de soutien spécialisés;

Catégorie 4 : Élèves ayant besoin d'une intervention intersectorielle concernant les plans de traitement ou de placement;

Catégorie 5 : Élèves ayant besoin d'interventions multisystèmes coordonnées intensives et d'établissements de traitement ultrapersonnalisés conçus pour répondre à des besoins personnels.

Les enseignants possèdent de nombreuses aptitudes susceptibles de les aider à modifier avec succès le comportement problématique d'un enfant. Les enseignants doivent d'abord avoir recours à leurs compétences pédagogiques, puis veiller à la mise en œuvre des pratiques spécialisées conçues pour satisfaire les besoins uniques des élèves qui présentent des problèmes de comportement. Les écoles appuient les enseignants en leur offrant divers outils et systèmes pour satisfaire les besoins de tous les élèves. Les enseignants trouvent une énorme satisfaction à aider les élèves à maîtriser les techniques susceptibles de faciliter la gestion de leur comportement problématique.

« Tous les élèves ont besoin d'un milieu sécuritaire où ils peuvent vivre naturellement, apprendre à se connaître et progresser sûrement vers un état de vie OK. Ils doivent pouvoir ressentir qu'on les apprécie, qu'on les écoute et qu'on les aime. C'est dans un tel milieu qu'ils apprendront à s'épanouir et à adopter un comportement responsable et aimable. Un des buts que nous nous devons de viser, en qualité d'éducateurs, est de créer un climat de classe non menaçant où, avec l'appui de leurs pairs et du personnel enseignant, les élèves peuvent apprendre à réagir de façon réaliste, responsable et constructive par rapport à leur milieu de vie, et nourrir une estime de soi salutaire. » [traduction libre]

(Coloroso, 1983)

Section 1 Matériel d'appui

- Le cycle d'un conflit

« Le stress suscite des émotions. Les émotions déclenchent un comportement. Un comportement en engendre d'autres. Les autres augmentent le niveau de stress et ainsi de suite! »
[traduction libre]

– Wood et Long, 1991

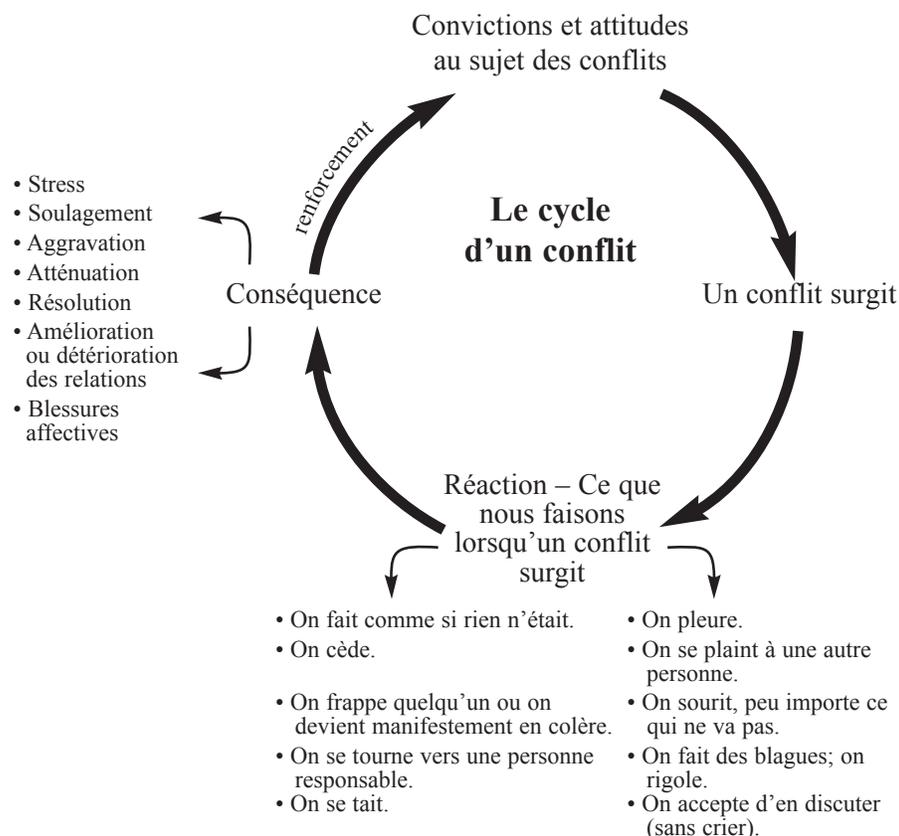
Le cycle d'un conflit

Notre expérience personnelle d'un conflit progresse par une série de stades dont l'enchaînement constitue un cycle autoperpétué. Le cycle peut être soit positif, soit négatif. L'examen du cycle d'un conflit offre un modèle de réflexion sur les principes d'un conflit dans notre vie.

On peut envisager une crise en la percevant comme le fruit du stress auquel un élève est en proie, stress qui est entretenu par les réactions des autres. Lorsque le stress avive les émotions d'un élève, celui-ci en vient à adopter un comportement qui lui sert de tampon contre les émotions douloureuses. Les autres (adultes et pairs) ont tendance à percevoir ce comportement négativement, ce qui les amène à réagir de façon négative à l'égard de l'élève en question. Or, cette réaction accroît encore davantage le stress que ressent l'élève. Voilà ce qui constitue le cycle d'un conflit. Il s'agit d'une façon d'envisager une crise en analysant les interactions entre les émotions d'un élève, son comportement et les réactions des autres dans son milieu. À défaut de briser le cercle vicieux qu'engendre ces actions et réactions, le cycle d'un conflit aboutira inévitablement à une crise. »
 [traduction libre]

(Wood et Long, 1991)

L'expression « cycle d'un conflit » créée par Wood et Long, est fondée sur la notion d'un conflit entre deux forces d'opposition : les besoins de l'élève qui se heurtent aux attentes des autres. Le cycle d'un conflit peut être déclenché par un événement banal, qui provoque un torrent de pensées et d'émotions, souvent fondées sur des ensembles de convictions qui, dans certains cas, peuvent être irrationnelles. Ces émotions s'expriment sous forme de comportement observable. Les membres du personnel qui ignorent la notion du cycle d'un conflit tendent à refléter le comportement de l'élève, ce qui aggrave le conflit.



Les quatre stades du cycle d'un conflit

Stade 1 : Convictions et attitudes

Le cycle est déclenché par nos convictions et nos attitudes au sujet d'un conflit. Celles-ci influent sur notre réaction lorsque surgit un conflit. Elles proviennent de plusieurs sources :

- les messages que nous avons reçus concernant les conflits durant notre enfance;
- l'exemple de parents, d'enseignants et d'amis;
- les attitudes reflétées dans les médias;
- notre expérience personnelle des conflits.

Stade 2 : Le conflit

C'est à ce stade que le conflit est déclenché, alors que les besoins d'une personne se heurtent aux attentes des autres.

Stade 3 : La réaction

La réaction s'entend du moment où l'enseignant intervient. L'élève peut se mettre à crier, se retirer, quitter les lieux ou essayer de discuter de la situation. En raison de nos convictions et attitudes personnelles, nous réagissons habituellement de la même façon, quelle que soit la nature du conflit. Ainsi, nos réactions constituent d'éloquents témoignages de notre comportement personnel en situation de conflit.

Stade 4 : La conséquence

Une réaction entraîne une conséquence. Il arrive souvent que la conséquence renforce nos convictions et les attitudes en matière de conflit, nous ramenant au début du cycle du conflit et le perpétuant.

Une fois que l'enseignant ou les parents sont conscients de leurs convictions et de leurs attitudes relativement aux conflits, ils sont en mesure de traiter ces derniers plus efficacement, que ce soit en classe ou à la maison.

D'après WOOD, Mary M. et Nicholas J. LONG. *Life Space Intervention: Talking with Children and Youth in Crisis*, Austin (Texas) : Pro-Ed. Inc. (1991).

Section 2 :
Planifier la gestion du comportement

2. PLANIFIER LA GESTION DU COMPORTEMENT

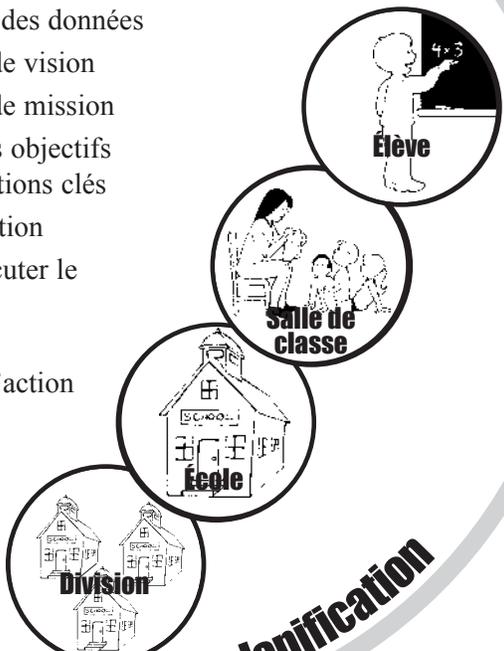
Le processus de planification

La présente section présente un processus général de planification qui précise les éléments de planification nécessaires pour résoudre les problèmes de comportement chez certains élèves. Comme le diagramme ci-dessous l'illustre, le processus est amorcé par l'apport d'observations en provenance de la communauté, des parents, du personnel et des élèves. Les données sont recueillies par l'entremise de sources existantes, d'enquêtes additionnelles et de groupes de discussion. Le processus de planification se déroule à quatre niveaux : la division ou le district scolaire, l'école, la salle de classe et l'élève. L'équipe de planification établit ses buts et ses priorités à la lumière des données recueillies. Dans l'exercice de ses fonctions, l'équipe de planification peut élaborer des lignes directrices, des méthodes, des programmes, des services ou des outils de planification.

Planifier la gestion du comportement

- Constituer une équipe de planification
- Orienter le processus de planification
- Recueillir et analyser des données
- Formuler un énoncé de vision
- Formuler un énoncé de mission
- Établir des buts et des objectifs précis/cerner les questions clés
- Élaborer un plan d'action
- Communiquer et exécuter le plan d'action
- Surveiller et évaluer l'exécution du plan d'action
- Refléter et célébrer

Les 4 niveaux du processus de planification



Les 10 étapes du processus de planification

- Constituer une équipe de planification
- Orienter le processus de planification
- Recueillir et analyser des données
- Formuler un énoncé de vision
- Formuler un énoncé de mission
- Établir des buts et des objectifs précis/cerner les questions clés
- Élaborer un plan d'action
- Communiquer et exécuter le plan d'action
- Surveiller et évaluer l'exécution du plan d'action
- Refléter et célébrer

Par où commencer?

Le processus de planification

Le processus de planification décrit ci-dessous peut être utilisé à l'un ou l'autre des quatre niveaux susmentionnés pour élaborer des stratégies ou des interventions susceptibles de répondre aux besoins des élèves qui présentent des problèmes de comportement.

Motifs de la planification

La planification est une activité importante aux niveaux de la division, de l'école, de la salle de classe et de l'élève. Elle s'impose à tous ces niveaux afin de pouvoir procurer aux élèves l'éducation optimale à laquelle ils ont droit. La planification comporte de nombreux avantages, dont ceux qui sont énumérés ci-après :

- participation des parties intéressées à la prise de décision;
- consultation entre les parties intéressées;
- décisions fondées sur des données;
- réception plus favorable au changement;
- implication accrue des parents, des élèves, du personnel et des membres de la communauté;
- acceptation élargie de nouveaux programmes et de principes directeurs;
- amélioration des services aux élèves;
- amélioration des communications;
- résultats améliorés.

Constituer une équipe de planification

Il s'agit d'identifier et de rassembler une équipe de personnes intéressées pour constituer une équipe de planification. Comme l'équipe doit être représentative de toutes les parties intéressées, on doit y retrouver des membres de la communauté, des parents, des élèves, des enseignants, des auxiliaires et des membres des services aux élèves. L'équipe a pour mission d'établir les besoins de soutien en matière de gestion des problèmes de comportement. Les administrateurs doivent aussi faire preuve de leadership, affecter des ressources et faciliter la planification et la résolution de problèmes. L'équipe de planification doit établir des règles de fonctionnement dès le départ. Ses membres doivent savoir ce que signifie une approche fondée sur la collaboration, comment créer un climat de confiance et travailler en équipe.

Orienter le processus de planification

Avant de constituer une équipe de planification, cependant, il y a lieu d'établir ce que celle-ci doit accomplir. Si le problème qui doit être résolu ou si la question qui doit être abordée sont clairement précisés, il sera beaucoup plus facile de sélectionner les membres de l'équipe. Par la suite, l'équipe pourra plus facilement concentrer ses efforts pour obtenir les résultats visés. En outre, l'élucidation des questions clés qui doivent être abordées facilitera la cueillette de données, l'élaboration des buts et l'identification des interventions de l'équipe.

Recueillir et analyser les données

Avant de lancer un nouveau projet ou une nouvelle initiative, l'équipe de planification doit préciser les convictions qui l'animent et amorcer la collecte et l'analyse des données pertinentes existantes. S'il y a pénurie de données, l'équipe devra peut-être procéder à la collecte de données additionnelles par l'entremise d'une évaluation des besoins, d'enquêtes, d'interviews, de questionnaires et de groupes de discussion. La collecte de données s'impose afin de pouvoir fonder la prise de décisions ultérieures sur des faits plutôt que des opinions.



« L'énoncé de vision doit privilégier l'inclusion de tous les élèves, conformément à la philosophie d'inclusion. »
(p.1.6)»

Formuler un énoncé de vision

Après avoir précisé ses convictions et commencé à analyser les données, l'équipe de planification peut amorcer la formulation d'un énoncé de vision.

À cette fin, les membres de l'équipe doivent déterminer les convictions et les attitudes de la communauté. Les convictions s'entendent des points de vue et des perspectives en matière d'éducation, de fréquentation de l'école et d'un milieu scolaire accueillant. L'équipe pourrait aussi se pencher sur les hypothèses fondamentales concernant la gestion des comportements problématiques.

À la lumière de l'examen de ces convictions, l'équipe peut élaborer un énoncé de convictions, lequel lui sera utile pour la formulation d'un énoncé de mission.

L'énoncé de vision doit cerner l'essentiel de ce que l'équipe cherche à accomplir. Il transmet une image précise de ce que l'école peut devenir.

Formuler un énoncé de mission

Un énoncé de mission s'entend d'une description générale des valeurs et convictions de la collectivité d'une école en matière d'éducation. L'énoncé de mission constitue le fil conducteur de toutes les activités de planification qui s'y déroulent.

Établir des buts et objectifs précis/cerner les questions clés

Avec l'apport de sous-comités, l'équipe peut établir les buts et objectifs à atteindre ou les questions clés qui deviendront le centre d'intérêt de la nouvelle initiative. Une fois les buts et objectifs établis, il importe d'obtenir l'aval de la communauté et, ultérieurement, du conseil scolaire.

Élaborer un plan d'action

Un plan d'action résume les intentions de l'équipe pour réaliser ses objectifs et atteindre ses buts. Le plan d'action précise les tâches à accomplir, les critères de succès, les ressources et la formation nécessaires. Le plan d'action précise aussi le nom de la personne ou des personnes chargées de l'exécution de chaque tâche. Il prévoit aussi un échéancier à respecter.



Pour obtenir de l'information additionnelle sur le processus de planification,

consulter :
ÉDUCATION, FORMATION PROFESSIONNELLE ET JEUNESSE MANITOBA, *Vision to Action : A Resource for Educational Change* (1997).

ÉDUCATION, FORMATION PROFESSIONNELLE ET JEUNESSE MANITOBA, *La planification scolaire : Un processus continu visant à rendre l'éducation plus efficace – Un document-ressource pour guider l'élaboration et la mise en œuvre*

Communiquer et exécuter le plan d'action

Pour s'assurer que les parties intéressées s'approprient le nouveau plan d'action en matière de gestion des problèmes de comportement et qu'elles participeront à sa mise en œuvre, l'équipe de planification pourrait envisager d'élaborer une stratégie de communication à l'intention des élèves, des parents et de la collectivité.

Surveiller et évaluer l'exécution du plan d'action

Une fois la mise en œuvre du plan d'action amorcée, l'équipe de planification doit établir dans quelle mesure on a atteint les buts et les objectifs visés. Cette évaluation exige des données quantitatives et qualitatives. Au fil de la mise en œuvre du plan d'action, l'équipe de planification devra prendre le temps d'examiner les résultats obtenus et le modifier, au besoin. Elle doit aussi mettre en place un système de contrôle et d'évaluation suivi.

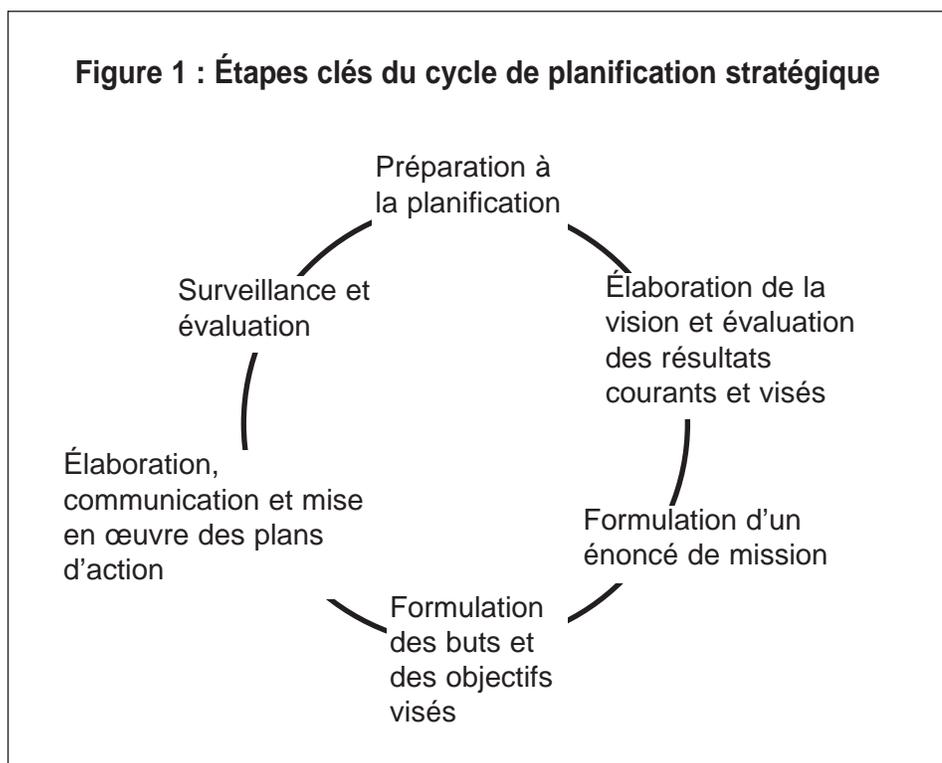


Refléter et célébrer

Au fil de la mise en œuvre du plan d'action, l'équipe se doit de célébrer les succès obtenus et d'informer la communauté sur le déroulement de l'initiative.

« Plus que toute autre chose, la préparation est la clé du succès. »

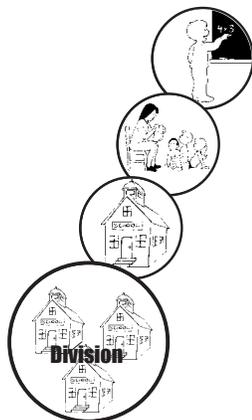
Figure 1 : Étapes clés du cycle de planification stratégique



Reproduit avec permission : *La planification scolaire : Un processus continu visant à rendre l'éducation plus efficace* – Un document-ressource pour guider l'élaboration et la mise en œuvre de Plans scolaires annuels.

Le processus de planification ne se déroulera pas toujours selon l'ordre des étapes susmentionné. L'émergence de possibilités ou de problèmes non prévus entraînera des changements. La planification, c'est comme un voyage durant lequel on doit changer de cap en cours de route.

Les quatre sous-sections suivantes abordent la question de la planification en équipe aux niveaux de la division ou du district, de l'école, de la salle de classe et de l'élève.



Planification au niveau de la division ou du district

La planification de la gestion des problèmes de comportement au niveau de la division ou du district scolaire aborde les besoins du système à ce niveau. L'équipe de planification doit regrouper des représentants provenant de la division ou du district et des représentants de l'extérieur. Les données qui seront utilisées peuvent provenir d'organismes communautaires, p. ex. le service de police, les Services à l'enfant et à la famille, les Services correctionnels communautaires et pour adolescents, et ainsi de suite. Un sondage sur les services existants dans la région mettra en lumière les services qu'il y a lieu de combler.

Résultats du processus de planification au niveau de la division

Selon le domaine de planification en question, les résultats pourraient inclure, entre autres, les éléments énumérés ci-après :

- code de conduite;
- politique, p. ex. une politique sur le recours à l'isolement;
- approches pédagogiques efficaces, p. ex. enseignement différencié, adaptations, intelligences multiples et styles d'apprentissage;
- nouveaux programmes ou services, p. ex. un programme d'intervention précoce auprès des élèves présentant des problèmes de comportement;
- manuels, protocoles ou lignes directrices, p. ex. un nouveau manuel divisionnaire sur les élèves présentant des problèmes de comportement;
- programmes de formation du personnel, p. ex. un plan divisionnaire de perfectionnement professionnel sur le soutien des comportements positifs;
- nouveaux postes avec description de tâches, p. ex. un poste de spécialiste en comportement divisionnaire.

« Est-il injuste de traiter les élèves différemment? Non. Le fait de les traiter tous de la même façon témoigne d'un manque de professionnalisme. »
[traduction libre]

— Roy G. Maye (2000)

Les sections suivantes comportent des exemples de résultats, y compris des projets et des initiatives dont la planification en équipe favorise la réalisation.

Exemples particuliers : planification au niveau de la division

a) Code de conduite divisionnaire

Il arrive souvent qu'un code de conduite soit établi au niveau divisionnaire. Il s'agit d'un énoncé qui précise, d'une part, la philosophie de la division scolaire ayant pour objet de procurer un milieu non menaçant et chaleureux pour tous les élèves et, d'autre part, l'importance d'un climat d'école positif.

L'élaboration d'un code de conduite exige l'apport de plusieurs parties intéressées, dont les enseignants, les élèves, le personnel de soutien, les parents ou tuteurs et les membres de la collectivité.

- Les codes de conduite peuvent préciser les droits et les responsabilités des élèves, du personnel et des parents relativement à l'acquisition de comportements appropriés à l'école.
- Le code de conduite doit être communiqué par écrit à toutes les familles et aux membres de la communauté. En outre, il y a lieu d'afficher ce document dans un endroit bien visible dans l'école. On peut aussi prévoir la discussion du code avec les élèves et les enseignants afin de s'assurer que tous en comprennent l'esprit et la lettre.
- Il importe d'actualiser le code de conduite et de le revoir, périodiquement, avec les parties intéressées.

La plupart des divisions scolaires possèdent déjà un code de conduits. Le matériel d'accompagnement présenté à la fin de la présente section présente celui d'une division en particulier.

b) Politique en matière de comportement

Il se pourrait que les divisions scolaires aient besoin d'établir un certain nombre de principes directeurs visant les élèves qui présentent des problèmes de comportement. Le nombre et la portée de ces principes variera selon l'expérience et les besoins des divisions scolaires. On pourrait, par exemple, élaborer des politiques sur les questions relatives :

- à l'exclusion et à l'expulsion des élèves;
- à la conduite des élèves et aux conséquences d'infractions au code conduite;
- au traitement équitable et à la procédure d'appel;
- à la consommation de drogues et d'alcool;
- aux exigences des plans éducatifs personnalisés (PEP);
- au harcèlement.

c) Manuel et procédure d'intervention d'urgence

De temps en temps, le personnel d'une école devra être appelé à intervenir pour maîtriser des élèves en proie à une crise majeure ou affichant de sérieux problèmes de comportement. Chaque division scolaire doit se doter d'une procédure pour traiter ce type d'incident. La procédure à cette fin est habituellement consignée dans un manuel d'intervention d'urgence.

Lors de l'élaboration d'un plan d'intervention en cas d'incident critique, il y a lieu de tenir compte des questions énumérées ci-après :

- formation d'une équipe d'intervention d'urgence à l'échelle de la division et des écoles;
- rédaction d'une procédure écrite avec l'apport des partenaires communautaires appropriés précisant les modalités de traitement de cas d'urgence, y compris un signal d'alarme au niveau de l'école;
- élaboration d'une filière de rapports pour documenter les circonstances et les interventions pour traiter d'un incident critique;
- rédaction d'une procédure pour obtenir le soutien nécessaire en



Le document suivant traite spécifiquement de cette question : *Intervenir en cas d'incident critique : guide-ressource destiné aux écoles*. On peut se le procurer auprès du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique ou le consulter dans Internet à l'adresse URL suivante : www.bced.gov.bc.ca/specialed/rci/

matière de counselling des personnes affligées et de debriefing à la suite d'un incident critique stressant, de relations avec les médias et d'information aux parents et aux responsables pertinents.

Pour tout complément d'information sur la planification en matière de gestion de crise, prière de consulter la Direction générale de la santé mentale de Santé Manitoba.

d) Formation du personnel

La division scolaire doit préparer un plan de formation annuel visant à aider tout le personnel à travailler avec les élèves présentant des problèmes de comportement. Se reporter à la section 9 pour le traitement exhaustif de cette question.

e) Prestation de services et de programmes spécialisés

Il incombe à la division scolaire de déterminer les types de services et programmes spécialisés qui doivent être offerts à l'échelle de la division. Ces programmes et services sont souvent décrits et mis en lumière dans une brochure ou dans un manuel divisionnaire. Certaines divisions scolaires offrent des programmes spécialisés à l'intention des élèves qui présentent des problèmes de comportement. D'autres ont construit d'excellents sites Internet décrivant les services et programmes destinés aux élèves en difficulté.

Planification au niveau de l'école

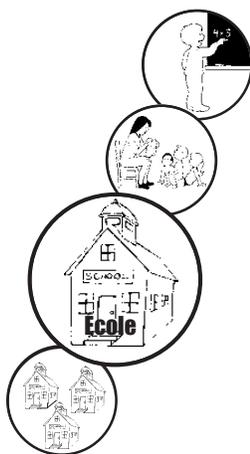
La planification au niveau de l'école mettra l'accent sur les besoins de l'école locale. Le document *La planification scolaire : Un processus continu visant à rendre l'éducation plus efficace – Un document ressource pour guider l'élaboration et la mise en œuvre des plans scolaires annuels* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996) contient de l'information additionnelle sur la planification au niveau de l'école. À ce niveau, cependant, toutes les parties intéressées à la vie de l'école sont appelées à contribuer à la planification. L'équipe de planification doit par ailleurs adopter un processus de planification qui correspond aux problèmes ou aux questions dont il faut traiter.

Résultats du processus de planification au niveau de l'école

Une équipe de l'école pourrait s'employer à mettre en place un certain nombre d'initiatives de gestion des problèmes de comportement dont, entre autres, les initiatives énumérées ci-après :

- plan d'école d'intervention en cas de crise de comportement;
- règles de conduite ou d'un code de conduite pour l'école;
- procédure pour aborder les problèmes de comportement;
- programmes d'intervention particuliers, p ex. projets de mentorat ou d'aînés;
- stratégies d'intervention visant à empêcher certains élèves d'accumuler du retard dans leurs études;
- système de gestion positive du comportement à l'école;
- programme de formation du personnel sur les questions concernant les problèmes de comportement.

Les sections suivantes présentent des exemples de projets et d'initiatives dont la réalisation est tributaire d'un processus de planification en équipe.



Exemples particuliers : Planification au niveau de l'école

a) Élaboration d'un système de soutien à la gestion du comportement à l'école

Un grand nombre d'écoles du Manitoba ont participé à des activités de perfectionnement professionnel axées sur la mise en place d'un système de soutien à la gestion du comportement des élèves. Faisant fond sur cette formation, plusieurs écoles ont intégré les travaux de George Sugai et de Terrance Scott dans leur plan scolaire pour traiter des questions de comportement. Le soutien à la gestion du comportement représente une approche visant à améliorer la capacité des écoles de traiter ces problèmes. Il s'agit d'une approche proactive de soutien à tous les élèves. En fait, les écoles établissent une approche en matière de comportement à l'échelle de l'école laquelle correspond aux besoins cernés dans celle-ci. Les principes clés énumérés ci-après sont indispensables et sont habituellement intégrés dans un système de soutien à la gestion du comportement dans une école donnée.



Pour obtenir un complément d'information sur la discipline à l'échelle de l'école, consulter le document suivant : *Le travail efficace auprès des élèves violents et agressifs (TEEVA)* Wpg : Wevas Inc. (1998).

Caractéristiques clés d'un système efficace de soutien à la gestion du comportement

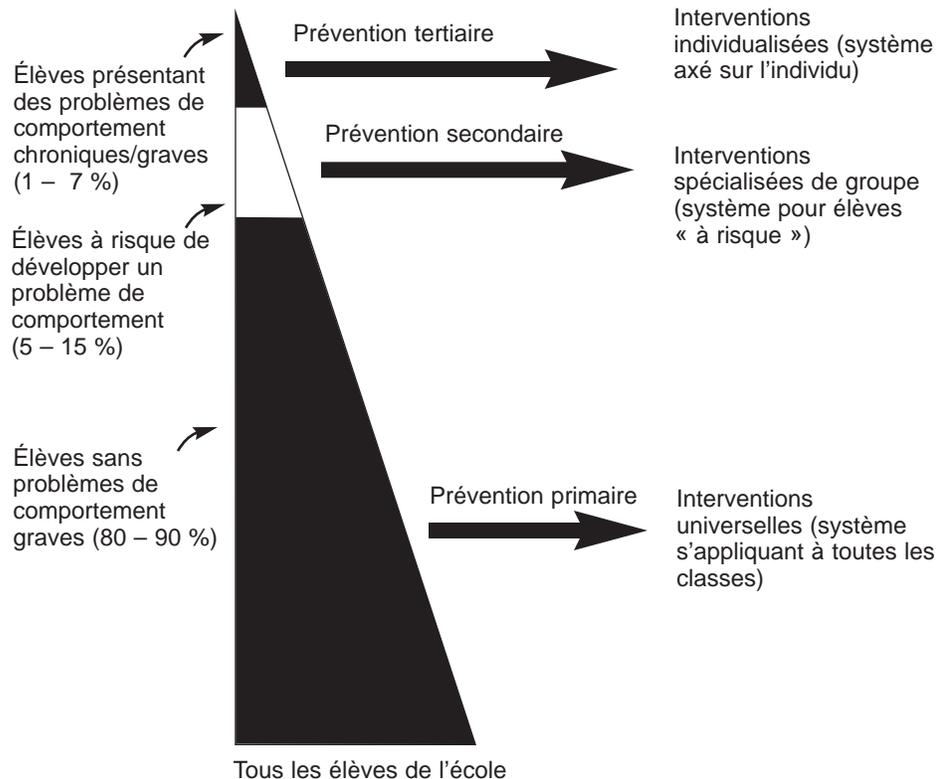
1. La procédure de soutien à la gestion du comportement à l'échelle de l'école a été établie par des équipes locales.
 2. Les écoles à succès ont bénéficié d'orientations claires et d'un soutien administratif.
 3. Les écoles ont précisé un petit nombre d'attentes en matière de comportement, lesquelles reflètent la culture de l'école.
 4. Les attentes en matière de comportement ont été précisées à tous les élèves et les comportements attendus ont été enseignés.
 5. La conformité aux attentes en matière de comportement est récompensée par l'entremise d'un système de reconnaissance continu.
 6. Les comportements dangereux et perturbateurs font l'objet de corrections. Les comportements problématiques n'ont été ni ignorés, ni récompensés.
 7. L'information sur les élèves est recueillie continuellement et résumée pour fins de prise de décision par des équipes locales.
- [traduction libre] – Horner et Sugai, ci-dessous.

Éléments clés. HORNER, Robert H., et George SUGAI. « School-Wide Behavior Support: An Emerging Initiative », *Journal of Positive Behavior Interventions* 2 (4). Droits d'auteur PRO-ED, Inc. Reproduit avec permission.

b) Un continuum d'interventions

Pour assurer le soutien à la gestion du comportement, chaque école doit prévoir un continuum d'interventions pour répondre aux besoins de tous les élèves. Trois niveaux d'intervention sont à prévoir, comme l'indique le diagramme suivant.

Continuum de soutien à la gestion du comportement



- **Interventions primaires** – Ces interventions s'appliquent à tous les élèves d'une école. Dans la salle de classe et dans certains milieux, on enseigne et on soutient le comportement désiré. Ces interventions doivent être mises en œuvre systématiquement et efficacement; elles doivent être soutenues par tout le personnel. Il y a lieu de mettre en place des interventions particulières pour certains milieux, comme dans la salle à manger, au terrain de jeu, dans les couloirs et dans les autobus.
- **Interventions de groupe spécialisées** – Ce niveau d'intervention vise les élèves à risque de développer un problème de comportement. Ces élèves sont ciblés dans le cadre de stratégies spécialisées de groupe.
- **Interventions individualisées** – Ces interventions très spécialisées sont destinées aux élèves dont le problème de comportement est chronique. Ces élèves exigeront l'élaboration de plans d'intervention individualisés.

*[traduction libre du schéma]. Diagramme tiré et traduit de *Three Groups of Students with Differing Behavioural Support Needs*. Droit d'auteur 2001, EBS Web, University of Oregon. Reproduit avec permission. Tous droits réservés.

c) Établissement de règles d'école

« La planification est un processus que l'on enclenche lorsque nous voulons obtenir un résultat plutôt acceptable au lieu d'un résultat complètement inacceptable. »

Lorsqu'une école entreprend la mise en application d'un système de soutien à la gestion du comportement à l'échelle de l'école, l'équipe de planification doit établir de trois à cinq attentes clés pour tous les secteurs de l'école. Ces attentes, ou règles de comportement, doivent être formulées dans un langage clair et positif. Les comportements attendus doivent être adoptés par le personnel de l'école et les parents des élèves.

Code de conduite école Winnipeg Beach

Les élèves et les adultes tiendront un langage poli et un comportement respectueux les uns envers les autres.

Les élèves et les adultes se déplaceront dans l'école et sur le terrain de l'école dans le calme, en sécurité et dans un esprit de collaboration.

Les élèves et les adultes respecteront les biens des autres et de l'école.

Les élèves et les adultes feront tout leur possible pour résoudre les conflits par voie de discussion.

[traduction libre] Reproduit avec la permission de l'école Winnipeg Beach, Division scolaire Evergreen n° 22.

d) Enseigner un comportement positif aux élèves

L'école qui veut réussir à réduire les problèmes de comportement doivent prendre le temps d'enseigner le comportement désiré. L'enseignement à cette fin doit viser non seulement les élèves qui présentent des problèmes de comportement, mais tous les élèves. Tout le personnel de l'école doit se préoccuper de l'approche à cette fin afin d'en assurer l'uniformité. Et il va sans dire que l'enseignement doit être minutieusement planifié et exécuté.

Un des éléments clés de l'enseignement d'un comportement positif aux élèves exige que les enseignants donnent l'exemple. Les élèves qui présentent des problèmes de comportement observent davantage le comportement des adultes que leur langage. Les enseignants doivent être très conscients des comportements qu'ils affichent dans la salle de classe. S'ils ne se conforment pas aux attentes en matière de comportement, les élèves les jugeront malhonnêtes et irrespectueux.

- Amorcer l'année scolaire en organisant des activités d'orientation d'une journée ou deux à l'intention de tous les élèves sur le comportement désiré et la compréhension des règles de conduite.
- Discuter avec les élèves des trois à cinq règles de conduite approuvées par le comité de planification de l'école et que tous les membres du personnel feront respecter. Les règles seront d'autant plus efficaces si elles précisent le comportement voulu en termes positifs.
- Les règles devraient être affichées et communiquées aux parents et à la collectivité.
- L'enseignement initial et les rappels fréquents doivent clairement expliquer les règles de conduite et donner des exemples du comportement attendu. L'intégration d'exemples multiples, de jeux de rôle et d'exercices dans divers contextes avec la participation de diverses personnes appuie cet enseignement.
- Le personnel doit systématiquement rappeler les règles de conduite aux élèves, surtout à des moments clés, p. ex. avant la récréation, les changements de classe et à la pause du déjeuner.
- Il y a lieu de reconnaître les élèves qui observent systématiquement les règles de conduite.
- Avec les élèves du secondaire, on mettra l'accent sur la responsabilité et l'appropriation des règles de conduite.
- Les leçons en salle de classe devraient être axées sur des sujets particuliers, p. ex., les injures, l'empathie, le respect, les actes de gentillesse fortuits.

e) Adoption d'une procédure de renforcement et de conséquences appropriées

Une fois que les attentes en matière de comportement ont été enseignées aux élèves, les écoles pourront prévoir des mesures de renforcement positives pour encourager ces derniers à mettre leurs aptitudes sociales en pratique.

Les conséquences positives peuvent prendre la forme d'activités spéciales, de rétroaction positive ou de récompenses concrètes. Les élèves devraient être

appelés à sélectionner les conséquences appropriées.

Un grand nombre d'équipes scolaires ont mis en place un système à l'échelle de l'école pour offrir des conséquences positives aux élèves.

Chaque fois que la chose est possible, les enseignants devraient reconnaître un comportement positif par un

commentaire à cet effet. Le remplacement de récompenses concrètes par une rétroaction positive et autres résultats naturels accroît l'efficacité de programmes d'encouragement.

Malgré les interventions de renforcement positives, les écoles devront élaborer un plan pour maîtriser les problèmes de comportement que certains élèves afficheront inévitablement. L'école doit établir les types de comportement qui pourront être réglés en classe et ceux qui devront être réglés au bureau du directeur. Certaines écoles ont même adopté un système d'intervention à trois niveaux.

La clé du succès quant au recours efficace à ces interventions tient à la cohérence et à la rigueur de leur application.

Type 3 : Actes illicites exigeant l'intervention de la police ou d'autres organismes extérieurs, p. ex. armes, drogue, etc.

Type 2 : Problèmes sérieux exigeant l'intervention de la direction, p. ex. violence, harcèlement, etc.

Type 1 : Problèmes mineurs traités par le personnel enseignant, p. ex. bavardage, travaux non terminés, etc.

f) **Élaboration d'une procédure pour la prestation de soutien individuel**

Pour répondre aux besoins des élèves dont les problèmes de comportement sont à ce point sérieux qu'ils exigent un soutien individuel spécialisé, il y a lieu de mettre en place un système élaboré minutieusement. Ces élèves exigeront un soutien formel et un plan de maîtrise du comportement personnalisé. Se reporter à la section 7 pour prendre connaissance d'un plan de maîtrise du comportement.

g) **Élaboration d'une procédure visant des milieux particuliers, comme la salle à manger, les autobus, le gymnase, le terrain de jeux (récréation) et les couloirs**

En élaborant le plan de gestion du comportement à l'échelle de l'école, il serait utile de cerner les exigences spéciales hors de la salle de classe. Divers milieux regroupent un nombre important d'élèves où la supervision l'emporte sur l'enseignement. Il faut donc porter une attention particulière aux caractéristiques du milieu physique, à l'établissement de routines, à l'enseignement des comportements appropriés dans ces milieux et à l'élaboration de stratégies de supervision active.

h) **Plans de formation du personnel enseignant**

La mise en œuvre d'un programme de gestion du comportement à l'échelle de l'école exigera certes de procurer au personnel de l'école une certaine formation

de base. Au fur et à mesure de la mise en œuvre du programme, l'équipe de planification devrait pouvoir se tourner vers un conseiller susceptible de l'assister en matière de résolution de problèmes et capable de remettre l'initiative sur la bonne voie, au besoin (se reporter à la section 9).



Pour obtenir un complément d'information sur le soutien à la gestion du comportement à l'échelle de l'école, veuillez consulter les sites Web énumérés ci-après.

- **Interventions et soutien en matière de renforcement du comportement positif**

Site parrainé par le U.S. Office of Special Education. On y trouve de l'information sur un vaste éventail de questions concernant la discipline à l'école et le renforcement des comportements positifs.
www.pbis.org/english/

- **Soutien à la gestion efficace du comportement – University of Oregon**

Ce site présente de l'information sur les travaux de George Sugai et ses collègues sur le soutien à la gestion efficace du comportement.
www.pbis.org/english/default.htm

Le lecteur trouvera des exemples de planification scolaire traitant de questions particulières, notamment de la lutte contre la malmenace à l'école, dans la section 8 et l'exemple de l'établissement d'un climat d'école positif à l'école Landmark, dans la section 3.

Planification au niveau de la salle de classe

La planification au niveau de la salle de classe est habituellement effectuée par le personnel enseignant. La planification peut englober des collègues affectés au même niveau scolaire ou des auxiliaires affectés à la salle de classe. Dans les petites écoles, la planification incombera aux enseignantes individuels. Ces derniers n'observeront pas nécessairement les 10 étapes du processus de planification, mais le résultat final devrait refléter l'application d'un processus réfléchi à partir de données existantes.

Le processus de planification doit aussi prévoir l'apport des élèves. L'enseignant ou l'enseignante peut obtenir cet apport dans le cadre de réunions de classe, de conseils ou de discussions.

Au niveau de la salle de classe, la planification s'amorce habituellement au début de l'année scolaire. Devant de nombreux nouveaux élèves, le personnel enseignant doit collaborer avec celui ou celle de l'année précédente, avec le personnel de soutien de l'école et les spécialistes pour cerner les besoins de ses élèves. Les fichiers de renseignements cumulatifs, des personnes-ressources ou des spécialistes constituent une source de données. Les parents voudront peut-être aussi rencontrer le personnel enseignant avant le début des classes pour lui



communiquer de l'information additionnelle au sujet d'un enfant. Certaines écoles reçoivent des profils des élèves qui proviennent d'écoles d'ailleurs.

À la lumière des renseignements disponibles, le personnel enseignant pourra identifier les élèves qui exigeront des interventions particulières en raison de problèmes d'apprentissage ou de comportement. Certains élèves exigeront :

- un programme scolaire adapté;
- des cours modifiés ou un programme individualisé;
- des interventions particulières de gestion du comportement.

Au début d'une nouvelle année scolaire, la préparation de le personnel enseignant pourra inclure :

- la formulation de règles de conduite au niveau de la salle de classe avec l'apport des élèves;
- la révision de routines avec les élèves;
- la participation des parents, particulièrement lorsque des problèmes se manifestent;
- l'exécution d'évaluations professionnelles, au besoin;
- la tenue de réunions de l'équipe de planification pour élaborer des PEP.

Questions liées aux spécificités de chaque sexe

Les enseignants ou enseignantes doivent aussi être conscients des questions liées aux spécificités de chaque sexe, notamment aux stades de la préadolescence et du début de l'adolescence. Les élèves ont tendance à intérioriser les émotions négatives (c.-à-d., ne pas en parler à leur pairs) ou à extérioriser leurs émotions (p. ex. la malmenance, passer à l'acte). Cette dualité de comportement coïncide souvent avec le sexe. Un grand nombre d'élèves, notamment les filles, préfèrent discuter des questions qui les préoccupent, tandis que d'autres, notamment les garçons, préfèrent des activités centrées sur l'action pour ouvrir la voie à la communication.

Les enseignants et enseignantes doivent être conscients de ces tendances, reconnaître les modèles et discuter des questions liées à la spécificité de chaque sexe influant sur le programme d'études.



Pour obtenir un complément d'information au sujet des spécificités de chaque sexe, consulter :
 POLLACK, William S. *Real Boys : Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood* (1999).
 PIPER, Mary. *Reviewing Ophelia : Saving the Selves of Adolescent Girls* (1995).

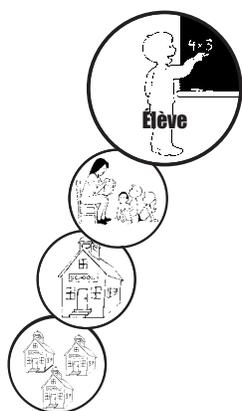
Résultats du processus de planification au niveau de la salle de classe

Au début de l'année scolaire, un titulaire de classe pourrait envisager d'entreprendre, entre autres, les activités décrites ci-après :

- déterminer les forces et les intérêts des élèves;
- déterminer les besoins des élèves sur le plan académique et sur le plan comportemental;
- établir un système de discipline positive;

- élaborer des règles de conduite pour la salle de classe avec l'apport des élèves;
- élaborer de méthodes pour l'enseignement des règles de conduite;
- élaborer des routines de classe;
- initier un contact avec les parents lorsque se manifestent des problèmes de comportement ou d'apprentissage;
- élaborer des stratégies et prévoir des interventions personnalisées auprès des élèves ayant des besoins particuliers;
- créer une ambiance de classe positive.

Les interventions auprès des élèves qui présentent des problèmes d'apprentissage ou de comportement sont décrites dans les sections 5 et 6 du présent document.



Planification en fonction des besoins particuliers d'un élève

La planification en fonction d'un élève qui présente de graves problèmes d'apprentissage ou de comportement est confiée à l'équipe des plans éducatifs personnalisés (PEP). Cette équipe se compose habituellement du titulaire de classe, des parents, de l'élève et de l'équipe de soutien de l'école. Lorsqu'il faut obtenir un soutien additionnel, l'équipe pourra inviter des spécialistes et des professionnels de la collectivité à faire partie de l'équipe. Quoiqu'il en soit, l'équipe élabore le un PEP à partir de données.

Les données concernant un élève en particulier proviennent des titulaires antérieurs, du personnel de soutien aux enseignants et aux enseignants spécialisés. Des renseignements additionnels peuvent être obtenus auprès des parents, des médecins et des cliniciens de l'école. On peut aussi recueillir des données sur le comportement de l'élève par l'entremise de techniques d'observations auxquelles l'équipe du PEP a donné son aval. Au fur et à mesure que les résultats d'évaluations, d'examen cliniques et médicaux et d'observations deviennent disponibles, ils sont communiqués aux membres de l'équipe de planification. En attendant que soient terminées toutes les évaluations, de même que l'élaboration du PEP d'un élève en particulier, l'équipe pourra mettre en place une stratégie d'intervention intérimaire.

Lorsque toutes les données pertinentes concernant un élève sont disponibles, l'équipe pourra formuler un plan éducatif personnalisé. Ce plan précisera les forces et les besoins de l'élève, de même que les interventions et les stratégies qui seront utilisées avec celui-ci. Le plan précisera aussi les auteurs des divers éléments du plan. Une fois rédigé, le PEP est distribué aux membres de l'équipe de planification. En présence de problèmes de comportement graves exigeant l'intervention de professionnels de l'extérieur, un plan de maîtrise du comportement à intervenants multiples pourrait s'imposer.

La mise en œuvre du plan est contrôlée et on y apporte des modifications, au besoin, lors de l'examen périodique de celui-ci. Un membre de l'équipe assumera la responsabilité de la gestion du cas à l'école. Cette personne veillera à coordonner les réunions de l'équipe, à procurer à chaque membres de l'équipe un exemplaire du PEP et servira de contact auprès des parents.

Résultats du processus de planification personnalisée

- Constitution d'une équipe de planification d'un PEP.
- Élaboration du PEP (interventions en matière d'apprentissage et de comportement auprès de l'élève en question).
- Exécution d'évaluations, au besoin.
- Désignation d'un gestionnaire de cas à l'école.
- Intégration de spécialistes à l'équipe, au besoin.

La section 7 du présent document traite plus en détail de la planification au niveau de l'élève.



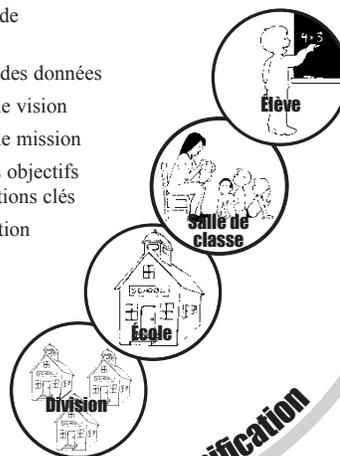
Pour obtenir un complément d'information sur les plans éducatifs personnalisés, veuillez consulter :

ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE
MANITOBA. *Plan éducatif personnalisé – Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (de la maternelle au secondaire 4) (1988).*

La présente section a traité de la planification de la gestion du comportement aux niveaux de la division scolaire, de l'école, de la salle de classe et de l'élève.

Planifier la gestion des problèmes de comportement

Constituer une équipe de planification
Orienter le processus de planification
Recueillir et analyser des données
Formuler un énoncé de vision
Formuler un énoncé de mission
Établir des buts et des objectifs précis/cerner les questions clés
Élaborer un plan d'action
Communiquer et exécuter le plan d'action



Les 4 niveaux du processus de planification

La planification n'est qu'un début. Elle engendre l'équivalent d'une carte routière indiquant la route pour parvenir à une destination, mais comme cela se produit lors des voyages, l'équipe peut rencontrer des possibilités ou des défis non prévus en cours de route. Les plans ne mènent pas toujours au succès et il faut les modifier à l'occasion.

Section 2 Matériel d'appui

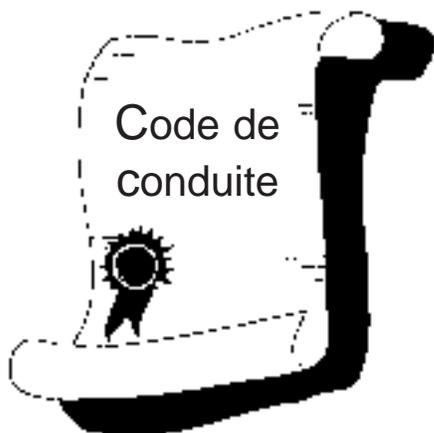
- Lignes directrices concernant les interventions disciplinaires s'appliquant à l'échelle de l'école
- Code de conduite – Division scolaire de Winnipeg n° 1

Lignes directrices générales d'interventions disciplinaires à l'échelle de l'école

Prémisse : À l'école, la discipline vise tout le monde. Elle ne constitue pas la solution pour traiter des problèmes que présentent les élèves les plus difficiles.

Éléments	Contenu
Vision	<ul style="list-style-type: none"> • Processus pour formuler une vision communautaire (participation des enseignants, des parents, des élèves). • Procédure pour cerner les « indices positifs » (résultats) témoignant de l'efficacité des stratégies. • Engagement à célébrer les succès avec les élèves.
Équipes	<ul style="list-style-type: none"> • Processus pour aider le personnel de l'école à comprendre le fonctionnement d'équipes (théorie et pratique). • Procédure pour sensibiliser tous les membres de l'équipe aux talents des uns et des autres. • Mécanisme(s) ou possibilités de soutien mutuel. • Engagements personnels à l'égard du travail de l'équipe.
Climat	<ul style="list-style-type: none"> • Processus pour aider la collectivité à se rendre compte des incidences de communication positive et d'encouragement et d'interactions sur le comportement. • Procédure pour mettre en lumière les efforts positifs d'élèves, du personnel et des parents. • Mécanisme d'élaboration et de mise en œuvre de stratégies qui permettent de transformer l'école en un lieu où le comportement approprié engendre le succès et le sentiment d'appartenance (il est recommandé d'impliquer le personnel, les élèves et les parents à cette fin). • Engagements personnels à contribuer au succès de l'initiative.
Gestion	<ul style="list-style-type: none"> • Processus pour aider le personnel à se familiariser avec les pratiques de gestion de classe les plus efficaces (recherche et pratique). • Procédure pour élaborer ou partager des solutions novatrices permettant de résoudre des problèmes communs. • Mécanisme ou système de mentorat. • Engagement personnel à mettre ses talents au profit des autres.
Règles (attentes)	<ul style="list-style-type: none"> • Processus pour aider le personnel à prendre conscience du développement de règles de conduite efficaces (théorie et pratique) • Procédure pour aider le personnel à déterminer les catégories de règles qui s'imposent (p. ex. celles qui exigent une réaction uniforme et celles qui admettent des réactions variables; celles qui s'appliquent à l'échelle de l'école et celles qui sont liées à un secteur ou au personnel enseignant. • Mécanisme permettant au personnel enseignant de solliciter l'apport des élèves dans l'élaboration des règles, et mécanisme pour la présentation, l'enseignement et le renforcement des règles dans divers contextes. • Engagement personnel à « appuyer la mise en œuvre » de l'initiative.

Adaptation avec la permission de WEVAS, Inc. 1995. Présentation devant l'ATEC.



Division scolaire de Winnipeg n° 1

Attentes en matière de comportement et
conséquences connexes

À l'intention des élèves, du personnel, des
parents et des tuteurs

Élèves

- Fréquentez l'école assidûment. Soyez à l'heure, apportez tout ce qu'il vous faut et vos devoirs. À la fin de la journée, quittez les lieux sans tarder.
- Agissez avec courtoisie et poliment à l'égard de tous; les actes de défi, les paroles injurieuses et la conduite agressive sont inacceptables.
- Réglez les conflits sans violence, en discutant, ou en obtenant de l'aide.
- Portez des vêtements appropriés pour aller en classe et participer aux activités.
- Respectez les biens de l'école et les biens des autres.
- Respectez ce code de conduite et tout autre code de l'école.
- Profitez du temps que vous passez à l'école : visez l'excellence dans vos études par votre participation aux activités de classe.

Membres du personnel

- Assurez la prestation des programmes et des services prescrits par la Division scolaire de Winnipeg et le ministère de l'Éducation.
- Créez un climat d'apprentissage positif.
- Évaluez les réalisations des élèves et expliquez la méthode d'évaluation retenue pour chaque cours.
- Tenez les élèves, leurs parents ou tuteurs et l'administration au courant du progrès des élèves, de leur assiduité et de leur comportement.
- Agissez avec courtoisie et poliment à l'égard de tous; les actes de défi, les paroles injurieuses et la conduite agressive sont inacceptables.
- Soyez respectueux de chaque personne, sans égard à sa race, sa religion, son sexe, son âge ou de son orientation sexuelle.
- Traitez les élèves et autres membres du personnel équitablement en tout temps.
- Respectez les renseignements confidentiels au sujet des élèves et du personnel.
- Portez les vêtements appropriés pour milieu de travail.
- Aidez les élèves à résoudre leurs conflits sans violence et exploitez le code de conduite pour promouvoir le comportement approprié.

Parents ou tuteurs

- Veillez à ce que vos enfants fréquentent l'école assidûment, qu'ils soient à l'heure et qu'ils fassent leurs devoirs.
- Assistez aux activités scolaires, appuyez l'école et restez en contact avec le personnel de l'école.
- Aidez vos enfants à développer une attitude positive à l'égard de l'école et à respecter le personnel et les biens de l'école.
- Agissez avec courtoisie et poliment à l'égard de tous; les actes de défi, les paroles injurieuses et la conduite agressive sont inacceptables.
- Soyez respectueux de chaque personne sans égard à sa race, sa religion, son sexe, son âge ou son orientation sexuelle.
- Encouragez la résolution de conflits sans violence. Découragez le recours à la violence ou à l'agression pour résoudre un problème.
- Essayez de régler les problèmes avec le titulaire de votre enfant. En cas d'échec, consultez le directeur ou la directrice d'école. Si le problème subsiste, consultez le directeur général. Si le problème ne peut être résolu à ce niveau, consultez le conseil scolaire.
- Discutez du code de conduite et de ce qu'il représente avec vos enfants.

Pourquoi un code de conduite?

La Division scolaire de Winnipeg procure un milieu d'apprentissage non menaçant et positif pour tous les élèves qui fréquentent ses écoles. La Division a établi un Code de conduite pour préciser ses attentes en matière de comportement de la part des élèves, du personnel et des parents ou tuteurs.

Les répercussions de dérogations au Code de conduite doivent être fondées sur les besoins individuels, la gravité du problème et l'inaptitude de la personne en question de comprendre et de supporter les conséquences de ses actions.

Conséquences pour les élèves

Le succès de tout système disciplinaire visant les élèves tient à la coopération entre l'école et les parents ou tuteurs.

L'école pourra communiquer avec les parents ou tuteurs par téléphone, dans le cadre d'une visite à domicile ou d'une convocation officielle à l'école pour discuter du comportement de leurs enfants et des mesures de rétablissement qui s'imposent.

La dérogation au Code de conduite peut entraîner, entre autres, les conséquences énumérées ci-après.

Un enseignant ou un administrateur s'entretient avec l'élève pour en venir à une entente concernant le comportement de l'élève.

L'école convoque une conférence avec l'élève, ses parents ou ses tuteurs, l'enseignant, l'administrateur ou des membres du personnel de soutien pour élaborer un plan visant à modifier le comportement de l'élève.

Lorsque le comportement d'un élève perturbe la classe, l'élève est réinstallé dans un endroit supervisé pour terminer son devoir ou son exercice. Pareil retrait de la classe est habituellement temporaire, mais lorsqu'un isolement prolongé est recommandé, l'école communique avec les parents ou tuteurs de l'élève.

Les privilèges, par exemple l'accès au terrain de jeux, à la cafétéria ou au programme de déjeuners, aux activités parascolaires ou au transport par autobus sont retirés.

L'élève et ses parents sont tenus de payer des dommages.

Retenues. L'école informe les parents d'élèves de l'élémentaire et du premier cycle du secondaire de toute retenue imposée à leurs enfants.

Dans certains cas, on peut conclure une entente de comportement précisant le comportement particulier exigé. L'entente conclue est ratifiée par l'école, les parents ou tuteurs et l'élève en question.

À la discrétion du directeur d'école, un élève peut être frappé d'une suspension au sein de l'établissement scolaire.

Suspension

Un élève peut être suspendu pour les motifs suivants : consommation de substances interdites (tabac, alcool, substances réglementées), agression physique, violence verbale, possession d'arme sur les lieux de l'école (une arme s'entend, sans y être limitée, d'armes à feu, d'armes à plomb, de pistolets de départ, de modèles d'armes, de couteaux, de bâtons de base-ball, de bâtons, de gaz poivré) et mauvaise conduite.

Les directeurs d'école ont l'autorité pour suspendre un élève pour une période maximale d'une semaine. Les surintendants peuvent le suspendre pendant six semaines, tandis que le conseil scolaire est autorisé à prolonger la suspension au-delà de six semaines.

En cas de suspension, l'école informe les parents immédiatement.

Le surintendant est autorisé à transférer un élève à une autre école.

Les directeurs d'école peuvent faire intervenir la police ou les Services à l'enfant et à la famille.

Renvoi

Le conseil scolaire peut renvoyer un élève de n'importe quelle école pour les motifs suivants : menace armée de blesser, agression physique, violence verbale ou agression non provoquée causant des blessures.

Conséquences pour le personnel

La conduite des employés de la Division scolaire de Winnipeg est régie par la politique de la Division, le code de conduite de leurs organisations respectives et des lois provinciales et fédérales pertinentes. Les conséquences de toute dérogation aux codes de conduites pertinents vont d'un avertissement verbal jusqu'au renvoi.

Conséquences pour les parents ou tuteur

La conduite des parents et des tuteurs dans les écoles est régie par la politique du conseil et les lois provinciales et fédérales pertinentes. Toute conduite inacceptable peut entraîner un avertissement verbal, l'interdiction d'accès à l'école ou toute autre sanction prévue par la loi.

Division scolaire de Winnipeg n° 1
1577, rue Wall Est
Winnipeg (Manitoba) R3E 2S5
Téléphone : 775-0231 Téléc. : 772-6464

Section 3 :
Climat d'école positif

3. CLIMAT D'ÉCOLE POSITIF

« Une manière de penser et d'agir de façon à ce que chaque personne se sente accepté, apprécié et en sécurité. »

En quoi consiste un climat d'école positif?

Un climat d'école positif existe quand tous les élèves se sentent à l'aise, appréciés, acceptés et en sécurité dans un milieu qui suscite un sentiment d'appartenance et où ils entretiennent des relations avec des personnes accueillantes en qui ils ont confiance. Un climat d'école positif touche chaque personne reliée à l'école : les élèves, le personnel, les parents et la collectivité. Un climat d'école positif reflète le système de convictions ou la culture sous-jacente au fonctionnement quotidien d'une école.

Un climat d'école positif peut avoir des incidences importantes sur le succès – individuel et collectif – de tous les élèves d'une école. Des recherches mettent en lumière un lien constant entre un climat d'école positif et d'autres indicateurs clés de la réussite d'une école :

- le succès scolaire;
- l'existence d'un bon moral;
- la productivité du personnel;
- la gestion efficace.

Une enquête a révélé l'existence de 11 facteurs clés (huit facteurs spécifiques et trois facteurs généraux) qui engendrent un climat d'école positif.

Facteurs spécifiques :

- épanouissement : le progrès sur les plans scolaire et social est continu;
- respect : les élèves et le personnel possèdent une haute estime de soi et se soucient du bien-être des autres;
- confiance : on a le sentiment de pouvoir faire confiance aux autres;
- cohésion : le sentiment d'appartenance est bien développé;
- apport personnel : il y a des possibilités de contribuer des idées et de participer à la vie de l'école;
- renouvellement : il y a un manifestement d'ouverture d'esprit quant au changement et à l'amélioration;
- chaleur humaine : les élèves et le personnel ont le sentiment que les autres ont leur bien-être à cœur.

Facteurs généraux :

- programme d'études, activités et politiques;
- méthodes d'enseignement et styles d'apprentissage, résolution de problèmes et communication;
- ressources et installations scolaires.

Facteurs favorisant un climat d'école positif : extrait de *Handbook for conducting School Improvement Projects*. Droit d'auteur © 1987, Phi Delta Kappan. Reproduit avec permission. Tous droits réservés.

Les auteurs et les chercheurs continuent d'ajouter d'autres dimensions à la liste des facteurs clés d'un climat d'école positif. Le tableau suivant les résume en trois grands domaines.

Le milieu social et affectif	Le milieu d'apprentissage	Le milieu physique
Tous les élèves sont acceptés et on leur réserve un bon accueil.	On entretient des attentes élevées, mais appropriées, pour tous les élèves.	L'école a la réputation d'être accueillante : un milieu que les élèves veulent fréquenter.
Le personnel donne l'exemple en matière de comportement positif.	L'apprentissage est perçu comme une activité intéressante, pertinente et importante.	L'école est bien entretenue et on y apporte les réparations qui s'imposent, au besoin.
Les élèves et le personnel sont traités avec respect et dignité.	On s'attend à ce que les élèves apprennent et s'épanouissent en fonction de leurs aptitudes et de leurs talents individuels.	L'école est accessible à tous les élèves, y compris ceux qui sont atteints d'incapacités physiques.
Les différences individuelles chez les élèves et le personnel sont respectées.	On a prévu des mécanismes pour satisfaire les besoins d'apprentissage individuels.	L'école possède des systèmes d'intercommunication, de téléphone et de communication d'urgence appropriés.
Les parents et les membres de la collectivité sont bienvenus à l'école.	Les règles de l'école et de la salle de classe sont élaborées avec l'apport du personnel, des parents et des élèves.	Les systèmes mécaniques et électriques de l'école, p. ex. ventilation, chauffage, éclairage, sont en bon état.
Les parents sont impliqués dans les activités de l'école. L'école et la salle de classe procurent aux élèves des possibilités de participation aux activités.	On favorise le développement du sens de responsabilité chez tous les élèves.	L'école est dotée de systèmes de détection et d'alarme appropriés
On favorise le mieux-être de tous les élèves. Les enseignants favorisent l'esprit d'équipe dans la salle de classe et dans l'école.	Le personnel prévoit les problèmes et les traite avant qu'ils ne s'aggravent.	Les environs de l'école sont bien aménagés et entretenus.
Les élèves se sentent acceptés et bienvenus. Le personnel établit des routines aux niveaux de l'école et de la salle de classe.	Les parents sont tenus au courant du programme d'études et des progrès de leurs enfants.	Il existe une procédure pour l'enlèvement de graffiti.
On reconnaît et on apprécie les différences de culture, de race, de religion et d'ethnie.	Les enseignants et les parents travaillent en collaboration.	Le matériel scolaire, p. ex. terrain de jeux, gymnase, salle à manger, fait l'objet d'inspections périodiques.
Les élèves participent aux activités de l'école.	Les enseignants favorisent une approche positive et optimiste en matière d'apprentissage.	On contrôle le niveau de bruit dans l'école et on le ramène à un niveau approprié, au besoin.
L'école s'est dotée d'un énoncé de vision et d'un énoncé de mission.	Le personnel enseignant établit de bons rapports avec les élèves.	L'école et les salles de classe sont dotées de babillards intéressants et de vitrines.
L'école a pris de mesures pour assurer la sécurité et le bien-être des élèves.	On a adopté une approche positive en matière de discipline.	Des affiches appropriées sont installées dans l'école et sur le terrain de jeux.
Le personnel a élaboré des programmes et mis en œuvre des initiatives pour favoriser le sentiment d'appartenance chez les élèves.	Le personnel enseignant utilise des techniques d'enseignement efficaces et suivent le programme en vigueur.	L'école est dotée de salles/secteurs spécialisés bien aménagés, p. ex., salle du personnel, salles de réunion, aire de premiers soins, salles de traitement.
L'école a prévu des mesures d'urgence pour assurer la sécurité des élèves.	Le directeur d'école est un chef de file en matière d'éducation qui sait obtenir l'apport du personnel, des parents et des élèves.	Les salles de classe sont dotées de pupitres de bonne qualité, d'étagères, d'espace de rangement et de centres d'apprentissage.

Sondages sur le milieu scolaire ou le climat d'école

Les sondages sur le milieu ou le climat d'école sont des outils couramment employés pour faire le point sur les facteurs, aux niveaux de l'école ou de la salle de classe, qui influenceront sur le rendement global des élèves. On peut mener ces sondages soit à l'échelle de l'école, soit à celle de la salle de classe. Ils peuvent viser autant les élèves que le personnel, les parents, les membres de la collectivité et les administrateurs scolaires.

Les données recueillies par l'intermédiaire de pareils sondages devraient servir à amorcer un dialogue entre les parties intéressées en vue de l'inauguration de changements bien fondés.

Sondages exhaustifs : Il est possible de mener des sondages exhaustifs à l'aide d'instruments qui mesurent un certain nombre de facteurs contribuant au climat d'école. Signalons, entre autres :

- le School Climate Survey (School Development Program, Yale);
- le NASSP School Climate Survey (National Association of Secondary School Principals).

Sondages ponctuels : Les sondages ponctuels sont habituellement effectués par le personnel de l'école à l'aide de listes de contrôle. On retrouvera à la fin de la présente section un exemplaire de liste de contrôle axée sur le climat d'école.

Pour cultiver un climat d'école positif

Il est utile de connaître les indices d'un climat d'école positif, mais il est tout aussi utile de connaître le processus qui l'engendre. Ce processus peut être intégré dans le plan d'améliorations annuelles de l'école. Le processus de planification se déroulera habituellement selon les 10 étapes énumérées dans la section 2. La description suivante d'un processus utilisé à l'école Landmark Collegiate illustre comment une école peut planifier le développement d'un climat d'école positif. L'école Landmark Collegiate fait partie de la Division scolaire Hanover n° 15 (30 km au sud-est de Winnipeg). Elle accueille environ 230 élèves depuis la 7^e année jusqu'au secondaire 4.

Le développement d'un climat d'école positif à l'école Landmark Collegiate

Gros plan



Il incombe au directeur d'école d'amorcer le processus de planification et d'être à l'affût de possibilités de changement dans son école. Son rôle de chef de file l'appelle à promouvoir la collaboration et l'appui du personnel, des parents et des élèves aux nouvelles initiatives. Dans le cas de l'école Landmark Collegiate, l'élaboration d'un processus de planification se s'est pas avéré facile. Le directeur a fait preuve de sensibilité, de patience et d'engagement pour amener le personnel enseignant et les parents à se rapprocher et à élaborer un processus de planification utile et efficace.

Fort de l'appui des parties intéressées, on s'est attaqué à la formulation d'un énoncé de vision commune. Certains membres du personnel ont été invités à soumettre individuellement leurs convictions fondamentales en matière d'éducation. À la suite d'une compilation de ces convictions, on a sollicité l'apport d'autres membres du personnel. On a ensuite dressé un résumé des convictions les plus courantes. La liste de ces convictions a été distribuée à des parents, qui l'ont étoffée. Un autre sondage auprès des élèves avait permis de dresser la liste de leurs convictions. Les deux listes ont été comparées pour dégager les convictions communes.

À partir des convictions communes, certains membres du personnel enseignant et certains parents ont été priés de rédiger un énoncé de mission pour rétroaction. D'autres membres du personnel et d'autres parents ont fourni la rétroaction souhaitée et un comité de rédaction d'un énoncé de mission produit un énoncé en trois parties, axées respectivement sur les convictions, l'engagement et une mission. La version de l'énoncé de mission qui a rallié les parties intéressées se lit comme suit :

Notre collectivité scolaire croit fermement en la valeur de chaque personne et à l'importance d'une expérience éducative riche et complète de qualité supérieure.

Nous nous engageons à travailler en équipe pour offrir un milieu sécuritaire et respectueux, épanouissant et stimulant où l'apprentissage est une responsabilité partagée.

Notre mission consiste à favoriser l'épanouissement complet de personnes capables de participer pleinement à la vie de société, sous le signe de la confiance et de l'estime de soi, d'un esprit critique et d'entregent, et d'une appréciation pour les sports et les arts.

Une fois l'énoncé de mission adopté, l'équipe de planification a cerné les sources de données. Elle s'est fondée sur deux sources principales : les données d'école existantes et les sondages d'opinion. Parmi les sources de données existantes, signalons :

- les registres de présences et de retards;
- les registres de suspension et de demandes d'évaluation comportementale;
- les tableaux d'honneur et les registres d'échec;
- les résultats aux examens provinciaux;
- les résultats du Canadien Test of Basic Skills - 7^e année;
- les résultats du Test différentiel d'aptitude - Secondaire 1.



En outre, on a effectué un sondage auprès du personnel, des parents et des élèves à l'aide d'un instrument élaboré par le Peel Board of Education (Toronto, Ontario). Le sondage sollicitait l'opinion des répondants au sujet de diverses caractéristiques de l'école. Les réponses ont engendré plusieurs listes de préoccupations et de besoins soulignés par les élèves, les parents et le personnel.

À la lumière de l'analyse des données existantes et d'une compilation des résultats du sondage, on a élaboré une liste de priorités en matière de planification pour l'amélioration de l'école. Les priorités suivantes ont été retenues :

- respect, sécurité, sûreté, milieu d'apprentissage positif;
- communication;
- partenariat école/parents;
- programme d'école riche et diversifié : programme d'études et activités parallèles au programme;
- participation intégrale des élèves à la vie de l'école;
- exigences scolaires élevées;
- reconnaissance des élèves et du personnel.

Les priorités ont servi à formuler les objectifs de l'école. Au cours des cinq dernières années, l'école a retenu quatre objectifs clés chaque année. Plusieurs des objectifs clés ont fait l'objet d'initiatives suivies pendant les cinq années de la période de planification. Les objectifs pour l'année 2000-2001 sont énumérés ci-après :

- créer une école accueillante offrant un milieu d'apprentissage positif et promouvoir un sentiment vibrant de fierté envers l'école;
- promouvoir la recherche de l'excellence et l'épanouissement de chacun;
- améliorer la créativité des élèves dans tous les aspects du programme de l'école;
- intégrer la technologie dans les activités de l'école.

La réalisation de chaque objectif se poursuit dans le cadre d'un plan d'action. Les parents et le personnel s'unissent pour préciser de 10 à 15 actions (raisonnables, réalisables et mesurables) pour atteindre chaque objectif. Pour l'année 2000-2001, le plan d'action décrit ci-après a été élaboré pour réaliser l'objectif *Créer une école accueillante offrant un milieu d'apprentissage positif et promouvoir un sentiment vibrant de fierté envers l'école.*

Inviter la collectivité à l'école - Barbecue école/collectivité en septembre; concert d'hiver en décembre; pièce de théâtre/concert de musique en mars/avril; soirée d'exposition en avril; souper-théâtre de secondaire 4 en mai; orientation des élèves de 7^e en juin; banquet de fin d'études en juin.



Intégration à la collectivité - Adhésion de l'école à la Chambre de commerce, participation à la campagne collective de nettoyage, bénévolat, participation aux activités de bienfaisance de la collectivité.

Collaboration communautaire - Les entraîneurs de l'école et de la collectivité se concertent pour la mise en œuvre du programme d'athlétisme de l'école en organisant des cliniques d'entraîneurs, des réunions d'équipe et en rédigeant des manuels de l'entraîneur.

Communiquer le plan d'école, le programme, les politiques et les réalisations - Renseigner la collectivité par l'intermédiaire d'un site Web à jour et informatif, d'un guide pour les élèves et les parents, de bulletins d'information, d'affiches, et ainsi de suite. Le personnel veillera à prendre contact avec tous les parents le plus tôt possible au début de l'année et par la suite, au besoin, à l'aide de rapports intérimaires ou anecdotiques.

Améliorer l'apparence de l'école afin d'en faire un lieu invitant propice à l'apprentissage - Installer et entretenir des jardinières contenant des cèdres aux deux entrées, poursuivre le programme de peinture et remplacer des équipement usés, comme le rideau du gymnase; encourager les élèves à garder les salles de classe, les corridors, la salle polyvalente et le terrain de l'école libre de déchets; encourager les élèves à mettre leurs talents artistiques à profit pour égayer les couloirs.

Entretenir, voire améliorer le climat d'école positif - Afficher l'Énoncé de mission et la Charte des droits et responsabilités; élargir le programme d'entraide par les pairs de manière à y inclure les questions touchant le climat d'école et un style de vie positif, par exemple la sensibilisation aux drogues et à l'alcool; réorganiser la structure du gouvernement étudiant de manière à englober tous les élèves et leur donner des rôles importants dans la vie de l'école; reconnaître le civisme par un programme de reconnaissance et de prix spéciaux; élaborer un programme efficace de lutte contre l'intimidation et le harcèlement, encourager les élèves à rapporter des cas de harcèlement ou à demander l'aide d'un médiateur ou d'un conciliateur; former le personnel à l'intervention non violente en cas de crise selon la méthode WEVAS, à la méthode de réanimation cardio-respiratoire (CRP) et à l'administration de premiers soins; sensibiliser le personnel aux élèves à risque.

Tendre la main aux élèves - Promouvoir la participation des élèves à tous les aspects de la vie de l'école; affermir leur participation par l'entremise de programmes : bannières, affiches, photos, tableaux d'honneur, site Web et prix; élaborer un processus de consultation des élèves; organiser une activité d'accueil pour les nouveaux élèves de 7^e année; élaborer un programmes d'activités utiles et intéressantes sur l'heure du midi.



Évaluation - Le rythme vital de l'école augmentera sensiblement, tout comme la participation aux activités à tous les niveaux. La collectivité scolaire sera davantage visible et active. Un sondage de suivi produira des données précises pour fins de comparaison avec les données de base provenant des sondages antérieurs.

Avantages pour l'école

Le processus de planification d'un climat d'école positif a entraîné un certain nombre d'avantages généraux et spécifiques pour l'école Landmark Collegiate. Tout d'abord, l'école a amorcé un processus d'amélioration lequel a entraîné des changements. Deuxièmement, les parties intéressées ont collaboré à la réalisation de ces changements. Troisièmement, le climat général de l'école s'est amélioré sensiblement. Outre ces améliorations, l'école a amorcé un certain nombre de changements particuliers lesquels sont énumérés ci-après :

- site Web d'école primé avec contenu élaboré par les élèves;
- don de fleurs et de jardinières de la collectivité;
- augmentation par trois des prix de fin d'études parrainés par la collectivité;
- tableau d'honneur des élèves (programme de reconnaissance; félicitations des élèves et reconnaissance de leurs efforts);
- carnaval d'hiver organisé par les élèves;
- réorganisation du programme de prix, prix parascolaires, tableau d'honneur amélioré;
- augmentation sensible de la présence des parents aux soirées organisées à leur intention;
- barbecue école-collectivité;
- soirée des élèves (reconnaissance de leurs réalisations);
- programme d'entraide par les pairs - sensibilisation aux drogues et à l'alcool;
- production de manuels destinés aux entraîneurs; cliniques sur l'esprit sportif;
- programme de lutte contre le harcèlement à l'échelle de l'école;
- le personnel enseignant se rallie à la technologie dans toutes les matières;
- programme de résolution de conflits Lions-Quest à l'échelle de l'école;
- programme amélioré de rapports sur les élèves à risque.

Pour obtenir un complément d'information sur la culture d'un climat d'école positif à l'école Landmark Collegiate, prière de communiquer avec le directeur de l'école à Landmark, Manitoba ou visiter le site Web de l'école à l'adresse <http://landmark.hanoversd.mb.ca/doics/actionplan/Objective1.htm>



Profil d'élève : Erika

Erika est une élève de 5^e année qui affiche un comportement perturbateur dans la salle de classe et ailleurs à l'école. Elle exigerait des interventions de catégorie 2 (élèves exigeant un encadrement supplémentaire et des mesures de discipline positive).

Le profil de cette élève met en lumière les trois éléments d'un milieu scolaire positif :

- le milieu social et affectif;
- le milieu d'apprentissage;
- le milieu physique.

Les sous-sections ci-après intitulées Pistes de réflexion orientent le lecteur dans la recherche de possibilités de modifier le milieu et d'aborder les problèmes de comportement de façon positive.

Gros plan

La place d'Erika dans la salle de classe

En entrant dans la salle de classe, on observe que les pupitres ont été disposés en rangées. Le bureau de l'enseignante est à l'avant de la classe. Le pupitre d'Erika est à la droite du bureau de l'enseignante, à l'écart des autres élèves. Autour de son pupitre, sur le plancher, on observe ses manuels de mathématiques et de sciences sociales. L'examen plus poussé de son pupitre révèle que ses classeurs sont en désordre; il y a des feuilles de papier partout. Ses notes ne sont pas toujours dans le bon classeur. Elles sont souvent déchirées et entassées dans le pupitre.

Erika demande à l'enseignante d'aller à la toilette alors que trois élèves sont regroupés autour du bureau de celle-ci pour obtenir de l'aide afin de répondre à une question de mathématiques. En quittant la salle de classe, Erika heurte le pupitre de trois élèves et fait tomber par terre les livres qui s'y trouvent.

L'enseignante l'interpelle, mais la fillette poursuit son chemin. À son retour, l'enseignante attend qu'elle reprenne sa place à son pupitre et son travail de mathématiques, puis termine ses explications aux trois élèves. Elle se rend au pupitre d'Erika et lui parle gentiment de son comportement antérieur. Erika repousse son cahier et se cale la tête dans les bras.

L'enseignante continue de lui parler, mais la petite reste assise, la tête calée. L'enseignante retourne à son bureau et se met à corriger des tests. Erika demeure la tête calée dans ses bras jusqu'à ce la cloche sonne pour marquer la fin de la classe.



Pistes de réflexion

1. Quelles mesures organisationnelles pourraient réussir avec Erika?
 - espace de travail;
 - organisation du pupitre;
 - système de classement et bacs de rangement;
 - organisation des cahiers de notes.
2. Quelles procédures faudrait-il mettre en place pour permettre à Erika d'aller à la toilette sans perturber la salle classe?
 - établir une routine précise qu'Erika devra suivre pour aller à la toilette;
 - offrir une rétroaction positive lorsqu'elle retourne à son pupitre sans déranger les autres.
3. Comment l'enseignante peut-elle faire de l'enseignement en petit groupe lorsque le comportement d'Erika pose un problème?
 - demander à Erika d'aider un autre élève qui éprouve des difficultés;
 - aménager un espace dans la salle de classe pour l'enseignement en petit groupe;
 - affecter Erika à un petit groupe (avec deux autres élèves);
 - aider Erika à développer les aptitudes nécessaires au travail en petit groupe.

Soutien social et affectif

L'enseignante est sensible aux besoins sociaux et affectifs de ses élèves. Au début de l'année, elle s'était assurée que la salle de classe serait un endroit sécuritaire pour les élèves et que ces derniers seraient traités avec respect. Elle a organisé des discussions de groupe, des séances de jeu de rôle et des activités mettant en lumière des différences individuelles. Mais avec le temps, le comportement d'Erika est devenu de plus en plus problématique. Par conséquent, l'enseignante consacre moins de temps aux discussions de groupe et aux jeux de rôle. Les autres élèves supportent moins bien le comportement d'Erika lequel a obligé l'enseignante à mettre fin aux activités dites « de plaisir ». L'enseignante structure ses plans de leçon de façon plus serrée. Elle planifie des activités moins structurées lorsque Erika visite le conseiller en orientation une fois par cycle pour améliorer ses aptitudes sociales.

À la récréation, Erika passe la plupart du temps seule. À l'occasion, elle tente de s'intégrer aux autres élèves pour jouer au basket-ball ou au soccer, mais ces derniers se plaignent auprès de la surveillante qu'Erika cause des problèmes.



Pistes de réflexions

1. Comment pourrait-on faciliter la participation d'Erika à des activités non structurées?
 - faire appel à l'appui de l'orthopédagogue lors de telles activités;
 - nommer un copain pour accompagner Erika.
2. Comment pourrait-on impliquer Erika dans les activités de pause et les activités intramurales?
 - confier un rôle d'aide à Erika pour l'exploitation de la cantine durant la pause;
 - intégrer Erika dans des activités structurées le midi;
 - confier un rôle d'aide à Erika lors des activités intramurales.
3. Comment l'enseignante peut-elle créer un climat où tous les élèves se sentiront acceptés?
 - travailler avec l'orthopédagogue pour offrir un programme comme le programme Second Step ou Lions-Quest;
 - discuter avec tous les élèves l'importance de l'empathie et de l'acceptation.

Le programme d'apprentissage d'Erika

Erika est une élève intelligente, mais en raison de ses problèmes de discipline, elle n'a pas assimilé une bonne partie des matières enseignées. Par moments, elle ne termine pas ses devoirs; lorsqu'elle les termine, soit qu'elle les perd ou qu'elle les fait très rapidement. Ses principales difficultés sont les travaux de rédaction et la résolution de problèmes.

Erika aime travailler à l'ordinateur et participe volontiers aux classes d'éducation physique. Elle s'efforce de se qualifier à titre de membre des équipes sportives, mais elle n'y est jamais nommée en raison de son manque d'esprit sportif. Elle assiste néanmoins aux parties, et ce par elle-même.

Les parents d'Erika se soucient énormément du comportement de leur fille et assistent à toutes les réunions auxquelles ils sont conviés. Ils signalent qu'Erika a peu de difficultés à la maison. Elle n'a ni frères ni sœurs. Ils éprouvent toutefois des problèmes lorsqu'ils tentent d'aider Erika à faire ses devoirs. L'école et les parents ont voulu utiliser un carnet de communication, mais Erika ne l'apportait jamais à la maison. Ce carnet avait pour but de renseigner les parents sur le travail qu'elle devait terminer et faisait le point sur son comportement quotidien.



Pistes de réflexion

- Quelles techniques pourrait-on utiliser pour motiver Erika à terminer ses travaux?
 - envisager des conséquences positives;
 - impliquer Erika dans la sélection de ses récompenses;
 - récompenser Erika lorsqu'elle remet ses devoirs et lorsqu'elle termine ses travaux comme il faut;
 - envisager des travaux autres que les travaux écrits;
 - envisager procurer à Erika un soutien pour la réalisation des travaux.
- Comment pourrait-on améliorer la communication entre l'école et les parents?
 - mettre l'accent sur des éléments positifs dans le cahier de communication;
 - communiquer par téléphone ou par courriel.
- Comment pourrait-on impliquer Erika dans les activités parascolaires?
 - prendre des mesures pour qu'elle puisse assister l'entraîneur d'une équipe;
 - prendre des mesures pour qu'elle puisse jouer un rôle de soutien au gymnase.

Dans l'exemple susmentionné, l'enseignante devrait réfléchir à des façons positives de satisfaire les besoins d'Erika. Les questions mettent en lumière le processus de réflexion susceptible d'engendrer un programme positif pour la fillette. En apportant des modifications au milieu social et affectif, au milieu d'apprentissage et au milieu physique, il serait possible de satisfaire les besoins d'Erika par l'entremise d'un climat d'école positif.

Climat d'école positif pour l'enfance en difficulté

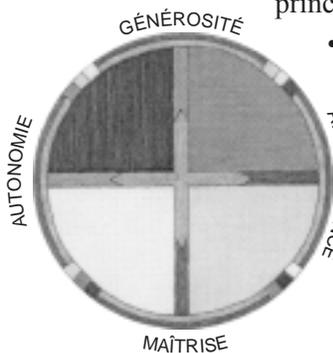
L'école doit parfois prendre les mesures nécessaires pour que tous les élèves se sentent acceptés dans la salle de classe, y compris ceux qui présentent des problèmes de comportement. Il est parfois difficile pour un élève perçu comme étant différent de s'intégrer dans une classe et de se faire accepter. Celui-ci peut éprouver beaucoup de difficulté à se faire des amis.

« Un bon rapport entre un enfant et un adulte soucieux de son bien-être constitue le principal indice de succès pour l'enfant. »

Le cercle du courage

Les interventions visant le respect de toutes les cultures peuvent engendrer un sentiment d'appartenance chez les élèves. Le cercle du courage (concept articulé par M. Martin Brokenleg, Ph. D.) fait appel à la notion autochtone d'appréciation des personnes.

À l'aide du cercle de courage, le personnel enseignant peut expliquer les quatre principes fondamentaux de l'estime de soi, notamment :



- le sentiment d'appartenance que nourrit un milieu culturel marqué par l'acceptation, l'affection et le souci du bien-être des autres;
- le sentiment de maîtrise naît et se développe au fur et à mesure que l'individu maîtrise son milieu. Le succès engendre la satisfaction et le sentiment d'efficacité;
- le sentiment d'autonomie qui se reflète chez l'individu par le contrôle de son comportement et la capacité de se mériter le respect des autres;

Cercle du courage : symbole graphique tiré de *Reclaiming Youth at Risk*, C.P. 57, Lennox, Dakota du Sud. Artiste : George Blue Bird. Reproduit avec permission.

- le sentiment de générosité qui se développe au fur et à mesure que se présentent des possibilités de donner aux autres et de les aider.

Le personnel enseignant et les élèves pourraient afficher le symbole graphique du cercle du courage partout dans l'école et encourager chez les élèves des discussions sur les façons de stimuler les quatre éléments de l'estime de soi dans leur salle de classe respective.



BRENDTRO, L., M. BROKENLEG et S. VANBOCKERN.

Reclaiming Youth at Risk: Our Hope for the Future (1990).



1. William Purkey est bien connu pour ses travaux sur l'approche éducative engageante et la transformation d'écoles en lieux accueillants. Cette approche pédagogique vise à rendre la fréquentation de l'école davantage satisfaisante, stimulante et enrichissante pour tout le monde. Elle repose sur quatre principes directeurs : la confiance, le respect, l'optimisme et l'intentionnalité. Les écoles peuvent donc devenir plus accueillantes en privilégiant cinq éléments : les lieux, les lignes de conduite, les programmes, les processus et les personnes. Pour obtenir de plus amples renseignements sur cette pédagogie, consulter le site Web <http://www.invitationaleducation.net>
2. HOWARD, E., B. HOWELL et E. BRAINERD. *Handbook for Conducting School Climate Improvement Project* (1987).
3. Le D^r James Comer est bien connu pour ses travaux sur le School Development Program, programme primé axé sur le développement d'un climat d'école positif. Le programme met l'accent sur la responsabilisation des parties intéressées. L'énoncé de mission du programme s'engage à favoriser le développement intégral de l'enfant en créant des milieux d'apprentissage qui favorisent son épanouissement sur les plans physique, cognitif, psychologique, langagier, social et éthique. Pour de plus amples renseignements sur le School Development Program et le processus de développement connexe, veuillez consulter le bulletin *School Development Program Newslines*, printemps 1996 ou le site Web <http://info.med.yale.edu/comer/>
COMER, D^r James P. *The School Development Program*, sans date.
4. ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT. « Realizing a Positive School Climate », *Educational Leadership*, vol. 56, n° 1 (septembre 1998).

Il est clair qu'un climat d'école et de salle de classe positif peut influencer le rendement et le comportement des élèves. Il n'est pas toujours facile d'instituer – à l'échelle de l'école ou dans la salle de classe – un milieu d'apprentissage positif et propice. La réalisation de cet objectif exige la collaboration de la collectivité, du personnel enseignant, des parents et des élèves, un engagement de la part des parties intéressées et de nouvelles façons de penser.

Liste de contrôle du milieu. Droit d'auteur © 1997. D^r Susan Doctor. Tous droits réservés. Reproduite avec permission.

Section 3 Matériel d'appui

- Liste de contrôle du milieu

LISTE DE CONTRÔLE DU MILIEU

Toute discussion visant à élaborer un plan d'intervention approprié pour un enfant présentant un trouble déficitaire de l'attention doit tenir compte des stimulus que procure le milieu physique de l'enfant. Bien que la liste présentée ci-après s'applique au milieu d'une salle de classe, les principes sous-jacents demeurent les mêmes quel que soit le milieu physique envisagé. Lisez les énoncés/questions, réfléchissez à votre milieu de travail et cochez les énoncés/questions qui décrivent une caractéristique du milieu que vous envisageriez de modifier.

- Examinez les stimulus présents dans la salle de classe. Y a-t-il des expositions ou des décorations aux murs, suspendues du plafond, affichés sur les placards?
- Les étagères de ma salle de classe sont-elles ouvertes et chargées d'objets disparates? Si les étagères sont recouvertes, le sont-elles d'un matériau comportant un motif criard ou d'un matériau ordinaire d'une couleur douce? Est-ce que je dispose d'un espace de rangement à l'extérieur me permettant de sortir du matériel et réduire le nombre de stimulus?
- Mes élèves travaillent-ils en groupe? Les pupitres sont-ils disposés face à face? Y a-t-il des pupitres isolés dans une aire protégée de la salle de classe?
- Examinez la couleur des murs, des placards, des pupitres, des étagères et ainsi de suite. La couleur a-t-elle un effet calmant? Y a-t-il un grand nombre de couleurs?
- Le babillard de la salle de classe est-il décoré de nombreuses figures aux couleurs vives?
- Où est-ce que je place les élèves qui présentent un trouble déficitaire de l'attention?
- Quels sont les aires de circulation intense dans la salle de classe? Y a-t-il des élèves assis à proximité de celles-ci (taille-crayons, porte, toilette, évier, bureau du personnel enseignant)? Les aires de circulation sont-elles clairement délimitées?
- Les aires dans la salle de classe sont-elles clairement délimitées?
- Est-ce que j'ai aménagé une aire en retrait et libre de stimulus où les enfants peuvent aller travailler, réfléchir, se calmer et ainsi de suite?
- Quel est le niveau de bruit dans la salle de classe? Y a-t-il un bruit de fond constant? Est-ce que je permets aux élèves de parler à voix basse? Est-ce que je fais jouer de la musique durant la journée? Le cas échéant, quel type de musique?
- Les interruptions sont-elles nombreuses durant la journée d'école? L'intercom est-il utilisé à longueur de journée?
- Quel est le type d'éclairage dans ma salle de classe? L'éclairage est-il éblouissant? Les luminaires produisent-ils un bourdonnement? La lumière est-elle vacillante?
- Y a-t-il quelque chose qui produit des bruits perturbateurs dans ma salle de classe (p. ex. l'appareil de chauffage, les canalisations, une porte qui claque, etc.)?
- Est-ce que j'utilise le mobilier de classe pour délimiter les aires de travail et de jeu?
- Est-ce que j'étiquette les aires/le matériel avec des images à la hauteur de l'œil des élèves?
- Est-ce que j'ai affiché un horaire quotidien bien en vue dans ma salle de classe?
- Est-ce que j'ai affiché les règles de conduite de la salle de classe? Les règles sont-elles formulées dans un langage positif?
- Mes élèves peuvent-ils ranger leurs effets en bon ordre?

- Les élèves doivent-ils se déplacer d'une pièce à l'autre durant la journée?
- Comment les élèves se préparent-ils à la récréation? Comment reviennent-ils à la salle de classe après la récréation?
- Quelle est la procédure pour aller prendre le déjeuner dans mon école? Comment les élèves reviennent-ils à la salle de classe de la salle à manger?
- Dans mon école, le matériel est-il sécuritaire et bien entretenu?
- Est-ce qu'il y a un va-et-vient continu dans ma salle de classe durant la journée?
- Mon école organise-t-elle de nombreuses plénières, excursions et activités spéciales qui perturbent l'horaire quotidien de la salle de classe?
- Combien de changements les élèves subissent-ils chaque jour (p. ex. aller d'une salle à un autre, récréation, déjeuner, etc.)?
- Est-ce qu'on s'attend à ce que l'élève se déplace seul dans les couloirs?... avec des camarades de classe?
- S'il faut isoler un enfant, celui-ci doit-il aller dans une autre pièce?
- Y a-t-il plusieurs personnes (autres enseignants, auxiliaires, secrétaire, concierge, etc.) qui acceptent de dépanner lorsqu'un enfant connaît une « mauvaise journée »? L'enfant est-il passé d'un adulte à l'autre plusieurs fois par jour?
- Quel est l'état de la salle à manger? Y retrouve-t-on un grand nombre d'élèves en même temps? Est-ce qu'on y fait jouer de la « musique pour enfants »? Les enfants doivent-ils faire la queue longtemps avant de recevoir leur repas? Impose-t-on le silence? Impose-t-on une limite de temps pour prendre le repas?
- Lorsqu'un enfant doit emprunter un couloir pour aller quelque part, quelle est la procédure? D'autres enfants sont-ils présents? Est-ce qu'on lui impose un délai précis? Connaît-il le parcours à suivre? Est-il supervisé?
- Quelle est la longueur de la journée d'école? La semaine comporte-t-elle quatre journées plus longues que la normale et une journée plus courte?
- L'école est-elle ouverte à longueur d'année? Le cas échéant, combien de temps l'enfant met-il à s'ajuster à une nouvelle session?
- Le terrain de jeu est-il bien supervisé? L'enfant joue-t-il seul la plupart du temps? Joue-t-il avec les plus jeunes? Est-ce que l'enfant ne joue pas du tout?
- Comment organise-t-on les excursions? Sont-elles bien supervisées?
- L'enfant a-t-il été affecté à la bonne salle de classe?... au titulaire le mieux placé pour satisfaire ses besoins particuliers?... à son niveau de développement plutôt que son niveau chronologique?
- La salle de classe de l'enfant est-elle à proximité d'une pièce bruyante (atelier, salle de fanfare, gymnase, etc.)?
- Lorsque l'enfant est en punition, doit-il rester assis pendant de longues périodes?
- L'enfant doit-il faire un long trajet en autobus avant d'arriver à l'école? L'autobus est-il bondé?... bruyant?... Le chauffeur maintient-il la discipline durant le trajet? L'enfant est-il retenu par une ceinture de siège si son comportement l'exige?

Section 4 :
Élèves atteints de troubles du comportement

4. ÉLÈVES ATTEINTS DE TROUBLES DU COMPORTEMENT

Les cinq catégories

Le présent chapitre vise à examiner en détail les cinq catégories de programmes d'intervention dont peuvent bénéficier les élèves atteints de troubles du comportement.

Les élèves qui font partie de ce continuum ont des besoins de plus en plus croissants nécessitant l'établissement de programmes d'intervention.

Catégorie 1 – Élèves ayant besoin d'un soutien à l'apprentissage :

Ces troubles du comportement peuvent être traités adéquatement par l'école en offrant un environnement scolaire positif qui s'adapte aux styles d'apprentissage, aux niveaux scolaires et aux stratégies de traitement touchant les élèves. Les élèves qui font partie de la première catégorie sont atteints de troubles du comportement causés par des problèmes scolaires.

Catégorie 2 – Élèves ayant besoin de pratiques disciplinaires positives et d'encadrement supplémentaire :

Ces troubles du comportement peuvent être traités adéquatement à la maison ou par l'administration de l'école et par des pratiques disciplinaires positives. Les élèves qui font partie de la deuxième catégorie sont des élèves qui sont atteints de troubles du comportement parce qu'ils ne sont pas au courant : a) des attentes de l'école sur le plan du comportement; ou b) de la participation du personnel visant à ce que les élèves se conforment à ces attentes; ou c) des aptitudes requises pour fonctionner en classe.

Catégorie 3 – Élèves ayant besoin d'interventions et de soutien spécialisés :

Ces troubles du comportement peuvent être traités adéquatement grâce à des interventions spécialisées comprenant un partenariat solide entre les parents et l'école et un soutien spécialisé. Les élèves qui font partie de la troisième catégorie sont atteints de troubles et des syndromes de comportement graves qui donnent lieu à des comportements très dysfonctionnels.

Catégorie 4 – Élèves ayant besoin d'une intervention intersectorielle concernant les plans de traitement ou de placement :

Ces troubles du comportement peuvent être traités adéquatement grâce à des plans d'éducation et de traitement ultrapersonnalisés liés à des partenariats interorganismes solides comprenant des spécialistes en soins de première ligne. Les élèves qui font partie de la quatrième catégorie sont atteints de troubles du comportement affectifs graves ou profonds et de problèmes neurologiques graves accompagnés de comportements violents connexes.

Catégorie 5 – Élèves ayant besoin d'interventions multisystèmes coordonnées intensives et d'établissements de traitement ultrapersonnalisés conçus pour répondre à des besoins personnels :

Ces troubles du comportement sont si graves qu'ils ne peuvent être adéquatement traités que par des modifications poussées et des services de soutien multisystèmes coordonnés et complets. Les élèves qui font partie de la cinquième catégorie doivent souvent être placés à l'extérieur du système scolaire et doivent faire l'objet de plans de traitement multisystèmes.

Interventions ciblées basées sur les cinq catégories

Les sections suivantes permettent d'identifier les programmes et les services dont les élèves ont besoin en fonction de chacune des cinq catégories faisant partie du continuum. La répartition des besoins relative à des programmes d'intervention ne vise pas à être globale mais permet d'identifier les types de services et de ressources qui sont offerts ou qui sont nécessaires et d'établir la base de recommandations entourant les programmes d'intervention. À la fin de chacune des catégories, il y a un certain nombre de questions qui s'adressent aux membres du personnel agissant aux niveaux des divisions, des écoles et des classes afin de les aider à réviser leurs procédures et leurs interventions actuelles concernant les élèves qui sont atteints de troubles du comportement.

Catégorie 1 : Élèves ayant besoin d'un soutien à l'apprentissage

Élèves dont les troubles du comportement peuvent être adéquatement traités par l'école, en offrant un environnement scolaire positif qui s'adapte à leurs styles d'apprentissage et à leurs niveaux scolaires.

À ce point de vue, les troubles du comportement sont liés au milieu scolaire puisqu'ils découlent principalement de déficits ou de différences d'apprentissage. Ces troubles ne sont généralement pas apparents jusqu'à ce que l'enfant commence à aller à l'école puisque la plupart des parents s'adaptent au niveau et au style d'apprentissage à la maison. Les attentes plus officielles et plus normalisées de l'école mettent souvent ces problèmes en lumière. Si ces difficultés d'apprentissage ne sont pas traitées, des troubles du comportement peuvent toucher la famille et devenir un centre d'intérêt de grande importance du programme scolaire. Le dépistage et l'intervention précoces sont cruciaux.

Processus de programmation	Ressources requises
<ul style="list-style-type: none"> • Développement d'une philosophie éducative différenciée généralisée à l'école. • Programme qui vise à adapter les stratégies d'enseignement aux besoins et aux styles d'apprentissage. • L'aide d'un enseignant ou d'un orthopédagogue peut s'avérer nécessaire afin d'identifier les besoins de traitements particuliers. • Collaboration entre l'école et les parents. • Utilisation de programmes d'enseignement spécialisés, par ex. <i>Reading Recovery</i> (rééducation en lecture). • Élaboration d'un programme de dépistage et d'intervention précoces. • Formation du personnel concernant des secteurs de programmes tels que l'enseignement différencié et les adaptations des programmes d'études. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressources liées au milieu scolaire • Équipes intrascolaires • Soutien des parents • Organismes externes • Programmes de collaboration axés sur les compétences parentales

Questions à considérer lorsqu'il s'agit de déterminer les mesures à adopter aux niveaux des divisions, des écoles et des classes.

Division

- Les parents et les membres de la collectivité sont-ils engagés au sein de la division?
- De quels programmes de formation destinés aux enseignants dispose-t-on?
- Quel est le ratio du personnel disponible pour traiter les questions scolaires?
- Y a-t-il des spécialistes de la division qui peuvent être consultés au sujet d'élèves particuliers relativement au programme scolaire?
- De quels programmes proactifs dispose-t-on concernant l'alphabétisation et les capacités de calcul précoces?
- Quels programmes d'intervention proactifs offre-t-on aux élèves qui éprouvent des difficultés scolaires, Reading Recovery™ (rééducation en lecture), par exemple?

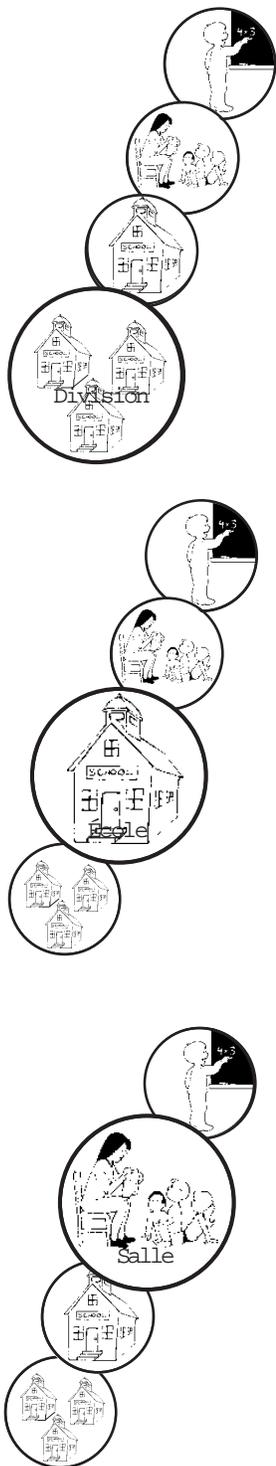
École

- Les parents et la collectivité sont-ils engagés au sein de l'école?
- L'école a-t-elle abordé la question d'un climat d'apprentissage positif?
- De quels programmes et de quelles stratégies dispose-t-on afin d'offrir un soutien scolaire supplémentaire aux élèves?
- Les parents participent-ils au processus de soutien permettant à leurs enfants de progresser dans leur apprentissage, par exemple le développement de la lecture et du langage?
- L'école dispose-t-elle d'un choix de ressources et de livres adaptés à différents niveaux de lecture et que peuvent utiliser les enseignants lorsqu'ils travaillent auprès de différents niveaux scolaires?
- Quelles sont les ressources divisionnaires offertes aux élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage?

Classe

- Les enseignants se servent-ils de l'enseignement différencié? D'adaptations?
- L'enseignant dispense-t-il des leçons bien planifiées, pertinentes et intéressantes?
- Les enseignants abordent-ils les différences personnelles? De quelle manière?
- Les enseignants établissent-ils des attentes élevées et atteignables?
- Les enseignants travaillent-ils en collaboration avec les parents afin d'aider leurs enfants à progresser dans leur apprentissage?

Pour obtenir des renseignements supplémentaires concernant les interventions effectuées auprès des élèves de la première catégorie, vous référer aux sections 3, 5 et 8.



Catégorie 2 : Élèves ayant besoin de pratiques disciplinaires positives et d'encadrement supplémentaire

Élèves dont les troubles du comportement peuvent être traités adéquatement à la maison ou par l'administration de l'école et par des pratiques disciplinaires positives.

En ce qui concerne cette catégorie, les troubles du comportement se manifestent principalement à l'école. Ces comportements peuvent constituer un problème pour les parents s'ils s'opposent aux croyances et aux valeurs de ceux-ci. Les problèmes peuvent être particulièrement évidents lorsqu'un enfant commence à fréquenter l'école, puisque l'école représente une culture unique comportant des attentes qui peuvent être incompatibles avec les croyances et les valeurs de la famille. Les problèmes de comportement liés à cette catégorie sont principalement d'ordre pédagogique puisque les élèves ne sont pas au courant : a) des attentes de l'école sur le plan du comportement; ou b) de la participation du personnel visant à ce que les élèves se conforment à ces attentes; ou c) des aptitudes sociales requises pour bien fonctionner en classe. Les élèves peuvent être bouleversés par les contradictions liées aux attentes et les changements des stratégies correctives employées par les enseignants à l'école ou entre la maison et l'école. Les élèves peuvent réagir positivement en présence d'un enseignant ou d'un style de gestion particuliers et peut ne pas sembler éprouver de problème dans ces classes. Dans les cas où le comportement d'un élève perturbe sérieusement l'environnement d'apprentissage de la classe et où l'élève ne réagit pas aux efforts correctifs de l'enseignant, ou bien que ce comportement se produit à l'extérieur de la classe, il faudrait faire appel au directeur.

Processus de programmation	Ressources nécessaires
<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration de codes de déontologie avec le soutien de la collectivité. • Prestation d'activités de perfectionnement professionnel destinées aux membres du personnel et portant sur les aptitudes de gestion d'une classe. • Recours à des équipes d'aide à l'enseignement ou à des équipes intrascolaires afin d'offrir des suggestions aux enseignants. • Prestation de programmes destinés aux élèves et portant sur les aptitudes à caractère social, tels que <i>Second Step</i> et la maîtrise de la colère, par exemple. • Prestation de programmes destinés aux parents portant sur la façon d'aborder les troubles du comportement. • Recours à des pratiques disciplinaires positives à l'échelle de l'école. • Contribution d'agents de liaison scolaires. • Travail avec la collectivité afin d'aborder les questions importantes telles que le racisme et les gangs, par exemple. • Recours aux services de soutien intrascolaires tels que des conseillers ou des orthopédagogues. • Instauration d'un climat d'école positif. <p>Les ressources et les processus de programmation requis pour la première catégorie devraient également être pris en considération.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ressources liées au milieu scolaire • Ressources liées à la collectivité • Efforts de collaboration concernant la prestation de programmes de formation aux compétences parentales • Personnel de division disposant d'une formation portant sur les stratégies d'intervention en matière de troubles du comportement

Questions à considérer lorsqu'il s'agit de déterminer les mesures à adopter aux niveaux des divisions, des écoles et des classes.

Division

- La division ou le district ont-ils élaboré un code de conduite?
- Quelles sont les politiques et les procédures qui ont été élaborées afin d'aborder les préoccupations liées aux troubles du comportement?
- Quels sont les services de soutien offerts aux écoles afin de les aider à relever des défis liés aux troubles du comportement?
- Quels sont les programmes de formation qui ont été offerts concernant la gestion de classe efficace?
- Les divisions disposent-elles de politiques et de procédures claires concernant les conséquences appropriées?

École

- Les élèves sont-ils encouragés à participer aux activités scolaires?
- Des ateliers et des séances de formation ont-ils été offerts concernant la façon d'aborder les préoccupations liées à la discipline?
- Les parents disposent-ils de soutien en matière de troubles du comportement?
- Les règlements scolaires sont-ils appliqués de façon juste et cohérente à l'école?
- Des interventions positives sont-elles favorisées au détriment d'interventions punitives en matière de troubles du comportement?
- L'école dispose-t-elle de programmes permettant d'aborder les préoccupations liées aux troubles du comportement telles que la maîtrise de la colère, par exemple?
- Les enseignants disposent-ils de soutien afin de traiter les problèmes liés aux troubles du comportement?

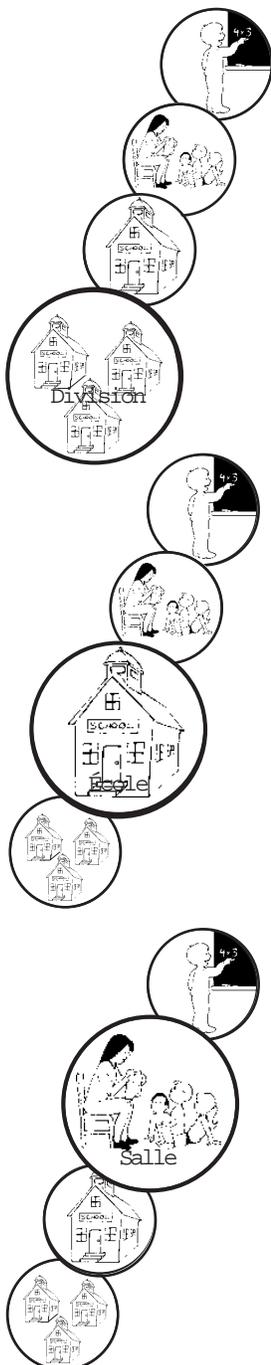
Classe

- Les élèves se sentent-ils bien accueillis?
- Les élèves provenant de différents milieux se sentent-ils bien accueillis?
- Les parents s'engagent-ils lorsque les élèves éprouvent des problèmes disciplinaires?
- Les forces et les intérêts des élèves sont-ils mis en valeur?
- Les règlements de la classe sont-ils élaborés avec les élèves et appliqués de façon cohérente?
- Les règlements sont-ils enseignés, démontrés, mis en pratique et répétés?
- Existe-t-il des attentes logiques et des routines liées à la classe?

Pour obtenir des renseignements supplémentaires concernant les interventions décrites dans la deuxième catégorie, vous référer aux sections 3, 6 et 8.

Catégorie 3 : Élèves ayant besoin d'interventions et de soutien spécialisés

Élèves dont les troubles du comportement nécessitent des interventions spécialisées comprenant un partenariat solide entre les parents et l'école ainsi qu'un soutien multidisciplinaire (par exemple, les élèves atteints de troubles et de syndromes de comportement graves qui donnent lieu à des comportements très dysfonctionnels).



En ce qui concerne cette catégorie, les élèves ont de la difficulté à inhiber ou à contrôler des comportements négatifs. Pour certains élèves, ces comportements peuvent simplement faire partie de ce qu'ils sont. Ces comportements peuvent correspondre à des troubles ou à des syndromes particuliers de nature génétique ou neurologique. Cela comprend des élèves au sujet desquels des diagnostics officiels de maladies mentales associées à des troubles affectifs ont été établis. Ces élèves peuvent être très impulsifs, agressifs et exigeants. Leurs problèmes sont évidents à la maison, à l'école et au sein de la collectivité. On peut généralement les dépister tôt dans la vie de l'enfant et il est préférable d'intervenir précocement. Cependant, certains parents peuvent s'adapter au style de comportement de leur enfant et ne pas reconnaître ces problèmes jusqu'à ce que l'enfant soit plus âgé ou qu'il commence à fréquenter l'école. Les élèves de cette catégorie qui sont atteints de troubles du comportement doivent faire l'objet d'interventions particulières conçues pour aborder les facteurs environnementaux, psychologiques et neurologiques sous-jacents qui sont à l'origine de ces comportements, et pour répondre aux besoins particuliers de l'enfant.

Processus de programmation	Ressources nécessaires
<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration de plans d'intervention ciblés permettant de répondre aux besoins des élèves. • Recours à des spécialistes médicaux, à des spécialistes cliniques et pédagogiques et à d'autres spécialistes de la collectivité au sein des équipes de planification éducative personnalisée. • Participation d'orthopédagogues pour l'enseignement direct privé ou auprès de petits groupes. • Participation des conseillers concernant les activités de prévention et de postvention. • Prestation d'une variété de programmes et d'activités portant sur l'éveil social, la maîtrise de la colère et la résolution des conflits. • Participation de spécialistes concernant la création et la surveillance des programmes de maîtrise du comportement ou d'enseignement des aptitudes de communication. • Recours au personnel médical puisque des diagnostics liés à des problèmes médicaux ou de santé mentale ont été établis dans le cas de plusieurs de ces enfants. • Participation d'éducateurs spécialisés ou de spécialistes en santé mentale afin de travailler avec la famille et l'école. • Prestation de soutien pour les membres de la famille qui ont à faire face au stress lié à une situation parentale difficile. • Recours à des associations de parents et à des groupes d'intervention en ce qui concerne les ressources et les renseignements importants. • Recours à des éducateurs spécialisés ou des spécialistes du comportement du jeune enfant. • Participation d'orthophonistes pour les enfants en bas âge afin de prévenir l'apparition de difficultés de comportement connexes. <p>Les ressources et les programmes exigés pour les élèves faisant partie de la première et de la deuxième catégories devraient également être considérés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ressources intra-scolaires • Services cliniques • Équipe de planification de l'éducation personnalisée • Ressources communautaires • Ressources pré-scolaires, y compris les programmes touchant les centres parents-enfants, les garderies et les pouponnières • Organismes communautaires en ce qui concerne le soutien et l'information • Cliniques communautaires traitant des déficiences particulières

Questions à considérer lorsqu'il s'agit de déterminer les mesures à adopter aux niveaux des divisions, des écoles et des classes.

Division

- Quelles sont les politiques qui ont été élaborées afin d'utiliser les plans éducatifs personnalisés?
- Comment la division réussit-elle à faire participer les parents au processus de planification?
- Comment la division collabore-t-elle avec les autres organismes afin de prodiguer les interventions nécessaires?
- De quels programmes dispose-t-on concernant l'intervention précoce en matière de comportement?
- Quel type de méthode de dépistage utilise-t-on pour repérer les élèves atteints de troubles du comportement?
- Quel type de mesure la division a-t-elle mis en œuvre afin de travailler en collaboration avec d'autres organismes pour répondre aux besoins de services communs?

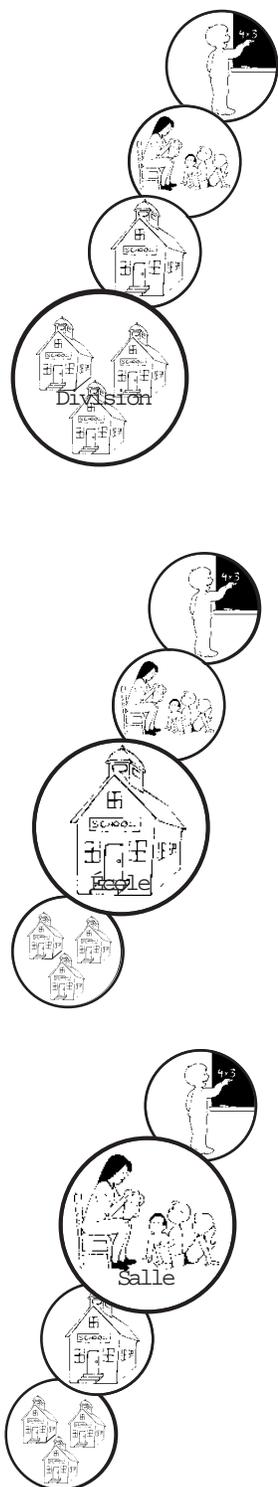
École

- Quelle formation particulière a-t-on offerte aux membres du personnel en ce qui concerne la planification de l'éducation personnalisée pour les enfants atteints de troubles et de syndromes particuliers?
- Quelles sont les interventions utilisées concernant certains types de déficiences telles que l'autisme, par exemple?
- De quels programmes spécialisés et de services de soutien dispose-t-on à l'école afin de fournir de l'aide en ce qui concerne les problèmes de comportement graves?
- De quel type d'interventions en petits groupes dispose-t-on?
- Les associations de parents et les groupes d'intervention disposent-ils d'un endroit où ils peuvent échanger des renseignements concernant les enfants atteints de déficiences et de syndromes particuliers?

Classe

- Le titulaire de classe utilise-t-il des suggestions provenant de l'orthopédagogue, du conseiller de l'école et du personnel médical?
- Quel est le rôle du titulaire de classe en ce qui concerne le PEP?
- Comment l'enseignant peut-il travailler efficacement avec les parents ou les tuteurs de l'élève atteint de troubles du comportement?
- L'enseignant fait-il part du succès ou de l'échec d'interventions particulières au personnel de soutien et aux organismes externes?
- Quelles sont les services de soutien auxquels peut avoir recours l'enseignant afin d'aider les élèves atteints de graves problèmes?

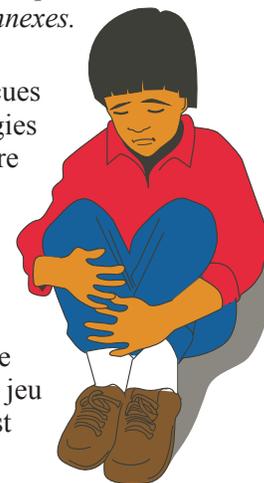
Pour obtenir des renseignements supplémentaires concernant les interventions décrites dans la troisième catégorie, veuillez vous reporter aux sections 3, 7 et 8.



Catégorie 4 : Élèves ayant besoin d'une intervention intersectorielle concernant les plans de traitement ou de placement

Élèves atteints de troubles du comportement qui ont besoin d'un enseignement et de traitements ultrapersonnalisés liés à des partenariats interorganismes solides comprenant des spécialistes en soins de première ligne. Il s'agit, par exemple, d'élèves atteints de troubles du comportement affectifs profonds et de problèmes neurologiques graves accompagnés de comportements violents connexes.

En ce qui concerne cette catégorie, les élèves ont des besoins particulièrement complexes puisque les expériences qu'ils ont vécues ont contribué à créer des visions déformées de la vie et des stratégies d'adaptation du comportement souvent violentes. Un grand nombre de ces élèves vivent dans des familles où ils sont l'objet de négligence grave et doivent souvent subvenir à leurs propres besoins de base. La violence physique et psychologique ainsi que les abus sexuels font souvent partie de leur vie. Leur capacité à faire confiance aux adultes est considérablement affectée et leur besoin de maintenir un contrôle personnel peut être excessif. Souvent, les Services à l'enfant et à la famille entrent en jeu avant que l'enfant ne commence à fréquenter l'école. Parfois, c'est à l'école qu'on identifie le besoin d'intervenir.



Il n'est pas toujours possible d'assurer la sécurité ou le bien-être de l'enfant sans le placer en garde temporairement ou de façon permanente. Ces élèves peuvent faire la navette entre leur familles et les services de garde ce qui crée de l'incertitude et de la confusion. Dans certains cas, le comportement de l'enfant est si excessif que le parent ne peut exercer de contrôle raisonnable et demande qu'il soit placé.

Les élèves de cette catégorie ont souvent vécu des expériences tellement dommageables qu'ils sont foncièrement méfiants, apeurés et très angoissés lorsqu'ils ont à affronter des situations sociales. Leurs sentiments intenses se traduisent généralement par des comportements conflictuels et agressifs. Dans d'autres cas, la dépression, un comportement de retrait et suicidaire font partie du tableau. Il est difficile d'être le parent de tels enfants. Ils exercent tellement de pression sur les familles que les principaux responsables n'ont plus de relations ou se détachent affectivement de l'enfant. Ce phénomène peut donner lieu à une peur chronique du rejet et de l'abandon et à de la colère à l'égard des prestataires de soins.

La méfiance fondamentale envers l'autorité et les questions de pouvoir et de contrôle deviennent extrêmement importantes. Même placés en garde, ces élèves sont soumis à de nombreux placements à court terme et trouvent difficile de former des liens affectifs avec les prestataires de soins. Les élèves qui concentrent leur énergie psychologique sur des questions de survivance éprouvent souvent des retards cognitifs qui affectent particulièrement le langage. Cela leur laisse peu d'énergie pour l'école, et, au fil du temps, le fossé cognitif s'élargit. Un certain nombre de ces élèves peuvent également souffrir de problèmes neurologiques qui affectent leur rendement. Il y a de nombreuses raisons qui permettent d'expliquer ces problèmes, y compris, l'abus périnatal d'alcool ou d'autres drogues, la malnutrition de la mère ou de l'enfant, la négligence chronique et un traumatisme physique.

Les problèmes neurologiques peuvent affecter toutes les aptitudes cognitives ou n'affecter que certains domaines notamment la capacité à contrôler les

impulsions. Dans certains cas, les lésions cérébrales peuvent contribuer à provoquer des comportements violents. On a remarqué ceci chez des élèves présentant des lésions subtiles à l'avant des lobes temporaux. Il s'agit d'une partie du cerveau où des lésions se produisent plus fréquemment, particulièrement lorsque l'enfant est secoué alors qu'il n'est encore qu'un bébé ou qu'il commence à marcher.

Les relations calquées et établies au sein de la famille peuvent s'avérer assez destructrices. Il est parfois difficile de déterminer si les comportements de l'enfant découlent de relations familiales destructrices ou s'ils sont les facteurs de stress qui ont provoqué de telles relations. Quelles qu'en soient les raisons, les besoins de ces familles dépassent ceux qui sont offerts par de simples programmes de formation aux compétences parentales. Ces familles sont souvent en mode de survie et les interventions doivent porter sur la dynamique familiale d'ensemble et sur les styles d'adaptation.

Processus de programmation	Ressources nécessaires
<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration de plans d'éducation et de traitement ultrapersonnalisés liés à des partenariats interorganismes solides. • La participation des prestataires de soins de première ligne est primordiale en ce qui concerne l'élaboration et la mise en œuvre de ces plans. • L'élaboration de méthodes interorganismes en ce qui concerne le problème, un protocole d'entente entre les ministères, par exemple, requiert une relation de travail coopérative lorsqu'il s'agit d'élaborer des programmes destinés à ces élèves. • Élaboration de plans coordonnés multisystèmes de 24 heures (circuit de soins ou plans d'intervention liés au comportement). • Prestation de formation pour le personnel concernant l'élaboration de plans d'intervention liés au comportement et la planification de multisystèmes. • Prise en considération de l'utilisation de centres de ressources scolaires particuliers. • Programmes de traitement fondés sur la collectivité. • Recours à des interventions familiales élaborées par les Services à l'enfant et à la famille; recours à des initiatives portant sur la santé mentale et à des programmes de traitement destinés aux adolescents. • Participation entre le ministère de la Justice du Manitoba concernant la garde en milieu ouvert et la garde en milieu fermé et ses Comités sur la justice et les jeunes. • Élaboration de plans portant sur la transition individuelle lorsque les élèves font partie de ces programmes spécialisés et le besoin de planification de la transition lorsque les élèves sont transférés d'un système à l'autre. <p>Les ressources et les processus de programmes requis pour les première, deuxième et troisième catégories devraient également être pris en considération.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programmes d'intervention précoce, <i>Priorité aux bébés, Intervention précoce, FAST*</i>, par exemple • Programmes préscolaires, centres parents-enfants, par exemple • Soutiens communautaires et intrascolaires • Services offerts par le ministère de la Santé ou les Services à l'enfant et à la famille et les services de logement • Services offerts à la famille en matière d'intervention précoce • Services coordonnés comprenant de nombreux organismes

*FAST : Familles et écoles travaillant ensemble

Questions à considérer lorsqu'il s'agit de déterminer les mesures à adopter aux niveaux des divisions, des écoles et des classes.

Division

- Quelles sont les politiques et les procédures qui ont été élaborées afin d'aborder la planification multisystèmes?
- Comment la division utilise-t-elle les programmes d'intervention précoce tels que la Garde de jour pour enfants, Priorité aux bébés, la Clinique de développement de l'enfant, etc.?
- Des membres du personnel choisis ont-ils reçu de la formation en matière de planification de multisystèmes?
- Comment met-on en place des services de soutien supplémentaires en ce qui concerne les élèves gravement perturbés sur le plan du comportement affectif?
- Quels sont les mécanismes disponibles en matière d'accès à des soutiens psychiatriques ou liés à la santé mentale?

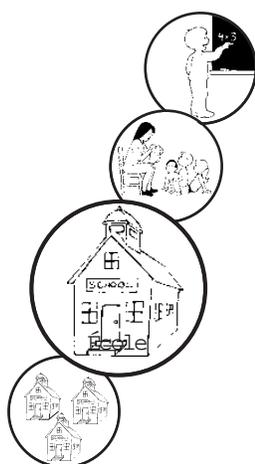
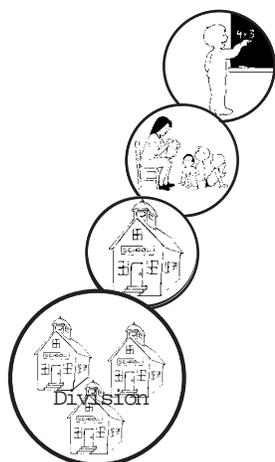
École

- L'école a-t-elle accès à des organismes externes ou à des installations de traitement?
- Quelles sont les procédures disponibles permettant de travailler avec des organismes externes tels que Marymound Inc., et le Manitoba Adolescent Treatment Centre, par exemple?
- Quelles sont les procédures utilisées pour effectuer la transition des élèves d'une installation de traitement à un programme régulier?
- Comment l'école coordonne-t-elle un plan multisystèmes?
- Comment les forces et les intérêts des élèves sont-ils pris en considération en ce qui concerne le processus de planification?

Classe

- Comment l'enseignant participe-t-il à l'élaboration d'un plan interorganismes?
- Comment l'enseignant peut-il travailler efficacement avec un auxiliaire?
- Quelle formation offre-t-on à l'enseignant et à l'auxiliaire en ce qui concerne leur travail auprès d'un élève atteint de troubles affectifs et comportementaux (TAC)?
- Comment les buts communs sont-ils établis entre la famille, l'école et les organismes externes?

Pour obtenir de plus amples renseignements concernant les interventions décrites dans la quatrième catégorie, vous référer aux sections 3, 7 et 8.



Catégorie 5 : Élèves ayant besoin d'interventions multisystèmes coordonnées intensives et d'établissements de traitement ultrapersonnalisés conçus pour répondre à des besoins personnels :

Il s'agit d'élèves qui ont vécu des expériences si dommageables qu'ils ne peuvent fonctionner dans un milieu scolaire même si l'on procède à des modifications poussées et que l'on a recours à des services de soutien multisystèmes coordonnés.

En ce qui concerne cette catégorie, les élèves ne peuvent pas aller à l'école mais ils relèvent de la division. Une violence extrême et un comportement antisocial témoignent de leurs troubles du comportement. Les raisons de ces comportements varient de problèmes neurologiques importants à des expériences d'apprentissage excessivement violentes et destructrices (de la négligence et des mauvais traitements très graves, de nombreux placements accompagnés d'expériences dommageables accumulées, etc.). L'étiologie est parfois complexe. Ces élèves sont dépistés très précocement, souvent même avant d'aller à l'école. Les difficultés sont généralement aggravées lorsqu'ils vont à l'école à cause du manque d'habiletés prosociales, du niveau élevé des besoins, du niveau de développement (affectif ou cognitif), et de la façon dont l'école correspond à leurs priorités de survie. Ils sont différents des élèves des autres catégories parce que leur comportement constitue un danger pour ceux qui les entourent. Ils sont enclins à des débordements qui mettent les autres en danger. Une évaluation consciencieuse et la possibilité de les observer au sein d'un environnement contrôlé permettent de conclure que leurs débordements ne peuvent être causés ni maîtrisés au sein de leur environnement. Des interventions pharmacologiques ont été tentées et se sont avérées vaines en ce qui concerne le contrôle de leur comportement.

Les enfants qui font partie de cette catégorie ont besoin de programmes ultrapersonnalisés et intensifs axés sur l'apprentissage et la famille. Ils doivent être mis en œuvre le plus tôt possible et il peut être nécessaire de disposer d'environnements protecteurs et de nombreuses ressources combinées à une planification multisystèmes.

Processus de programmation	Ressources nécessaires
<ul style="list-style-type: none"> • Recours à des programmes fondés sur la collectivité. • Recours à une planification liée à des multisystèmes et à la participation. • Installations permettant de répondre aux besoins de ces personnes, foyers de groupe de haut niveau, par exemple. • Efforts conjugués liés à l'intervention et au dépistage précoces. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programmes et services psychiatriques • Programmes fondés sur la collectivité • Services coordonnés • Partenariats entre les systèmes

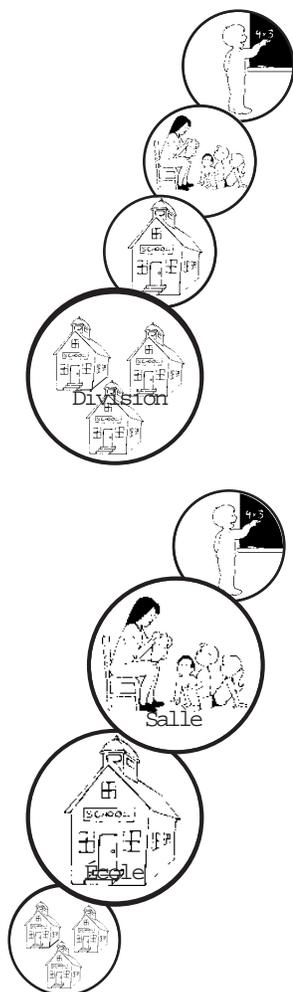
Questions à considérer lorsqu'il s'agit de déterminer les mesures à adopter aux niveaux des divisions, des écoles et des classes.

Division

- Comment la division peut-elle participer à un processus d'intervention multisystèmes coordonné?
- À quelles procédures de transition aura-t-on recours lorsque l'élève sera prêt à retourner à l'école?
- Comment la division établira-t-elle des partenariats avec d'autres services afin d'offrir une composante éducative au programme?

École et classe

Il est improbable que les élèves qui font partie de cette catégorie puissent fréquenter l'école ou faire partie de classes ordinaires. Les écoles peuvent cependant désirer offrir une certaine forme de communication et disposer d'un plan systématique pour assurer une entrée à l'école sécuritaire lorsque l'élève sera prêt à franchir cette étape.



La présente section a porté sur les cinq catégories d'interventions utilisées auprès d'élèves qui sont atteints de troubles du comportement. Dans le cadre de chaque catégorie, quatre domaines principaux ont été abordés : 1) la nature du trouble de comportement à traiter, 2) les processus de programmes, 3) les ressources nécessaires, et 4) les mesures qui doivent être prises du point de vue des divisions, des écoles et des classes. Il convient de se rappeler que les élèves feront la navette tout au long du continuum et qu'ils pourraient faire l'objet d'interventions liées à plus d'une catégorie.

Sommaire des programmes d'interventions destinés aux élèves atteints de troubles de comportement

Catégorie	Personnel participant	Interventions
Élèves ayant besoin d'un soutien à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Titulaire de classe • Orthopédagogue • Enseignant spécialiste, spécialiste de cours de vie autonome par exemple • Spécialistes 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme d'éducation efficace et pertinent • Enseignement, adaptations et modifications personnalisés • Soutien scolaire • Programmes spécialisés • Groupes de soutien et d'information destinés aux parents
Élèves ayant besoin de pratiques disciplinaires positives et d'encadrement supplémentaire	<ul style="list-style-type: none"> • Titulaire de classe • Administrations scolaires • Conseiller • Orthopédagogue • Participation de la collectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Systèmes à l'échelle de l'école • Gestion de classe efficace • Enseignement favorisant les aptitudes prosociales • Programmes de prévention • Formation à l'intention des parents
Élèves ayant besoin d'interventions et de services de soutien spécialisés réservés à des déficiences particulières	<ul style="list-style-type: none"> • Titulaire de classe • Orthopédagogue • Conseiller • Spécialistes • Spécialiste du comportement • Spécialistes en psychiatrie • Groupes de soutien particuliers pour les parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Planification personnalisée destinée à l'élève • Domaine lié au comportement et à l'aspect social du PEP ainsi que des interventions spécialisées • Équipe de planification • Coordination entre la famille et l'école • Groupes de soutien particuliers pour les parents
Élèves ayant besoin d'une participation intersectorielle concernant les plans de traitement ou de placement	<ul style="list-style-type: none"> • Titulaire de classe • Conseiller pédagogique • Orthopédagogue – enseignant à l'enfance en difficulté • Spécialistes • Spécialiste du comportement • Organismes communautaires • Services à l'enfant et à la famille • Centres de traitement 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche multisystèmes de planification d'intervention en matière de comportement • Interventions et services de soutien auprès de la famille et de l'école • Programmes spécialisés axés sur le traitement
Élèves ayant besoin d'interventions multisystèmes coordonnées intensives et d'établissements de traitement ultrapersonnalisés conçus pour répondre à des besoins personnels	<ul style="list-style-type: none"> • Nombreux organismes <ul style="list-style-type: none"> — Services à la famille et de logement — Santé — Justice • Équipe scolaire divisionnaire complète 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de traitement coordonné comportant des objectifs de service partagés • Planification multisystèmes • Choix éducatifs uniques

*Un PEP peut être utilisé à tous les niveaux

NOTES

Section 5 :
Stratégies d'apprentissage, mesures
de soutien et interventions

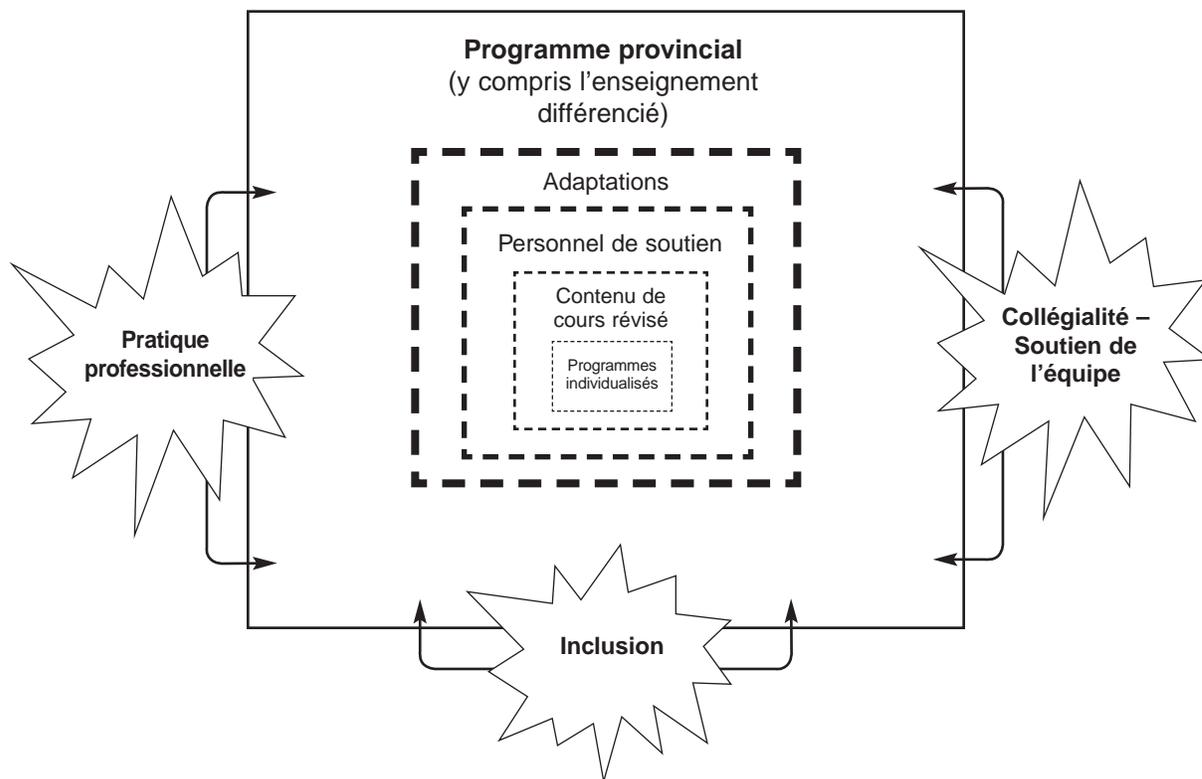
5. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE, MESURES DE SOUTIEN ET INTERVENTIONS

Cette section du document porte sur les différents types d'interventions permettant de venir en aide aux élèves qui ont besoin d'outils d'apprentissage d'appoint (catégorie 1). En règle générale, il revient à l'équipe de base d'élaborer ces outils d'apprentissage, avec l'aide de ressources spécialisées de l'école, au besoin.

Les classes modernes forment un microcosme où se reflète la diversité de nos collectivités, avec des élèves qui présentent des intérêts, des besoins, des styles d'apprentissage et des antécédents culturels parfois très différents. Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba a établi des outils pédagogiques qui permettent de tenir compte de cette diversité. Ces outils peuvent être assimilés à un continuum d'éléments imbriqués qui s'inspirent des concepts d'inclusion, de l'efficacité de la pratique professionnelle et de la collégialité.

Les outils pédagogiques qui sont illustrés dans le graphique ci-dessous sont destinés à appuyer les élèves qui éprouvent des difficultés sur les plans scolaires et de la discipline dans les classes ordinaires.

Continuum d'outils pédagogiques pour composer avec la diversité dans la classe



Les principes d'inclusion favorisent la création d'un environnement qui permet de donner un enseignement efficace à chacun des élèves de la classe. Heureusement, il n'est pas demandé à l'enseignant de faire le travail seul. En effet, le recours à des méthodes d'enseignement efficaces – l'enseignement différencié, notamment – et le soutien mutuel sont un fondement solide pour permettre à la majorité des élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage prescrits dans le programme provincial. Cependant, il restera toujours des élèves qui auront besoin d'outils supplémentaires.

Le continuum établi donne la liste des divers outils offerts. Au premier niveau se trouvent les outils d'adaptation des méthodes pédagogiques pour aider les élèves à maîtriser le programme provincial. Parmi les plus usuelles se trouvent les adaptations et l'aide formelle du personnel de soutien*. Si les modifications ne suffisent pas pour conduire l'élève à la réussite, il est possible de restructurer le contenu pédagogique en modifiant ou en renforçant les résultats d'apprentissage, ou encore en personnalisant le programme d'études.

Les lignes pointillées illustrent la fluidité souhaitable entre les niveaux du continuum, notamment quand le degré de soutien nécessaire doit diminuer.

Planification de l'enseignement par l'enseignant

Au début de l'année scolaire, l'enseignant doit établir avec soin les besoins de ses élèves. La plupart des classes comptent des élèves qui requièrent une attention particulière, et l'enseignant doit composer avec des élèves qui présentent des aptitudes très diverses. Cependant, l'enseignant n'a pas besoin de changer complètement le programme d'études pour satisfaire aux besoins divers de ses élèves.

Après un examen préalable du profil des élèves de sa classe, l'enseignant trouve le meilleur moyen de tenir compte de tous les besoins. La classe type sera composée ainsi :

- plusieurs élèves qui ont besoin d'un enseignement différencié (tous les élèves tirent profit de l'enseignement différencié, mais il est essentiel pour certains);
- des élèves qui ont besoin que l'enseignement et l'évaluation soient adaptés;
- des élèves qui ont besoin d'une aide supplémentaire;
- un petit nombre d'élèves pour lesquels il faudra modifier le programme, selon le Plan éducatif personnalisé qui leur est destiné.

L'enseignant commence ensuite à examiner les moyens de combler les besoins d'apprentissage à l'intérieur de l'unité ou de la leçon enseignée. Le Formulaire de planification d'unité est l'un des outils mis à la disposition des enseignants pour planifier leur enseignement en fonction de besoins divergents.

*Le « personnel de soutien » est formé d'orthopédagogues, de conseillers scolaires, d'auxiliaires d'enseignement, de ressources en clinique, de thérapeutes, d'infirmières et d'autres membres du personnel qui donnent de l'aide à l'enseignant et à son enseignement.



Formulaire de planification d'unité

Pyramide		Date _____ Période _____
Qu'apprendront certains élèves?		Titre de l'unité _____ Matériel/ressources d'apprentissage _____ _____ _____
Qu'apprendront la plupart des élèves?		Stratégies/adaptations pédagogiques _____ _____ _____
Que doivent apprendre TOUS les élèves?		Évaluation/résultats _____ _____ _____

Adapté de « Joint Committee on Teacher Planning for Students with Disabilities ». *Planning for Academic Diversity in America's Classrooms: Windows on Reality, Research, Change, and Practice*, Lawrence, KS, Université du Kansas, Center for Research on Learning, 1995. Reproduit avec l'autorisation de l'éditeur.

Voici un exemple tiré de l'unité du cours Mathématiques du consommateur de secondaire 2 qui a été conçue selon ce modèle.

Mathématiques du consommateur de secondaire 2 (25S) – Demi-crédit II Opérations bancaires personnelles

Résultat général :

Décrire des services bancaires offerts aux particuliers, notamment les types de compte et leur fonction.

Résultat spécifique :

- nommer et décrire divers types de comptes bancaires offerts aux particuliers;
- remplir divers formulaires bancaires;
- décrire comment sont utilisées les cartes bancaires dans les guichets automatiques et pour les paiements directs;
- reconnaître divers types de services bancaires et les frais associés;
- mettre à jour un relevé de chéquier et un relevé bancaire pour faire le rapprochement de comptes.

Enseignement différencié pour l'ensemble des élèves : (L'enseignement différencié est la composante de l'enseignement en classe ordinaire qui prend en compte les différences entre les apprenants.)

- utilisation de transparents et de bandes vidéo;
- accès aux ordinateurs – utilisation de cédéroms et d'Internet, si possible;

- jeu de rôles – demander à la classe de simuler une ouverture de compte bancaire;
- « Jeu de la réalité ».

Adaptations possibles pour des élèves en particulier : (Les adaptations sont des modifications apportées à des méthodes d'enseignement et d'évaluation en vue d'aider un élève donné à atteindre les résultats d'apprentissage du programme d'études.)

Exemples d'adaptation des résultats :

- Nommer et décrire les principaux types de comptes bancaires :

Format de la présentation	Format de la réponse	Environnement - contexte	Temps	Matériel / aide	Organisation
Analyse de tâches (apprendre séparément les noms; appairer un nom à la définition; donner des exemples de comptes d'épargne)	Compte rendu et examen à l'oral.	Aucune mesure requise.	Temps d'enseignement supplémentaire Modules	Aides visuelles (carnet de banque, matériel de manipulation, images de comptes d'épargne) Banque de mots Logiciel	Codification par couleur des comptes de banque (épargne; chèques)

REMARQUE : Il est important de noter par écrit les adaptations apportées pour chaque élève.

Modifications possibles pour des élèves en particulier : (La décision relative à la désignation « Modifié » pour un cours est prise pour chaque élève visé et pour chaque cours, avant le début du cours. Les résultats modifiés sont soumis à l'approbation de l'équipe.)

Lors de l'examen des résultats spécifiques associés au résultat général, les décisions suivantes ont été prises :

Résultat spécifique à supprimer :

- remplir divers formulaires bancaires;
- reconnaître divers types de services bancaires et leurs frais associés.

Résultats spécifiques à modifier :

- décrire comment sont utilisées les cartes bancaires dans les guichets automatiques et pour les paiements directs. Seul l'enseignement relatif aux guichets automatiques sera donné;
- mettre à jour un relevé de carnet de chèques et un relevé bancaire pour faire le rapprochement des comptes. Enseigner comment consigner des opérations dans un chéquier et le balancer à l'aide d'une calculatrice.

Remarque : Il est important de consigner les modifications comme faisant partie intégrante du Plan éducatif personnalisé de l'élève.

La section qui suit explique plus en profondeur l'enseignement différencié, les adaptations, les modifications et les personnalisations.

Enseignement différencié

Il existe quatre programmes d'études au Manitoba : anglais langue maternelle; immersion française; français et études technologiques du secondaire. Les trois premiers programmes sont enseignés de la maternelle au secondaire 4, et le dernier seulement au secondaire.

Par enseignement différencié, on entend une vaste gamme de stratégies pédagogiques et d'aménagements de la classe que les enseignants peuvent utiliser pour aider chacun de leurs élèves à atteindre les résultats d'apprentissage prescrits. Cet élément de l'enseignement normalisé tient compte des différences entre les apprenants et propose des solutions pour optimiser l'apprentissage. Le recours à l'enseignement différencié établit un environnement favorable pour tous les élèves.

Par ailleurs, l'enseignement différencié aide l'enseignant à présenter le programme provincial tout en s'adaptant aux aptitudes, aux intérêts et aux styles d'apprentissage très variés des élèves. Les enseignants peuvent articuler l'enseignement différencié du programme selon trois grands axes : le contenu, le processus et le résultat.

Grâce à l'enseignement différencié, les élèves peuvent atteindre les résultats du programme provincial parce que les approches pédagogiques sont diversifiées et adaptées à leur style d'apprentissage personnel.

Les enseignants devraient bien connaître les diverses stratégies d'apprentissage déployées par leurs élèves et rester au fait des recherches pour parfaire constamment leurs méthodes pédagogiques. Voici des exemples :

- veiller à ce que la matière enseignée soit signifiante;
- veiller à donner une connotation affective aux nouveaux éléments d'enseignement;
- connaître les facteurs physiologiques qui influent sur l'attention des élèves (sommeil, nutrition, contexte familial);
- connaître les préférences des apprenants (approche multimodes);
- connaître les enjeux de la dynamique de groupe;
- savoir que la durée d'attention des élèves varie selon le niveau de développement (de la maternelle à la 2^e année, entre 5 et 7 minutes; de la 3^e à la 7^e année, entre 8 et 12 minutes, etc.).



Pour aller plus loin, consulter les sources suivantes :

HEALEY, Jane. *A Practical Guide to Brain Development and Learning from Birth to Adolescence* (1994).



Pour une description complète, les enseignants pourront consulter :

[Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différenciel.](#)

Plusieurs techniques d'enseignement différencié sont possibles. Voici des stratégies particulièrement indiquées pour les élèves qui présentent des troubles du comportement.

a) Moyens d'apprentissage variés (styles d'apprentissage)

Parmi les quatre styles d'apprentissage de base qui ont été répertoriés dans les classes modernes – auditif, visuel, tactile et kinesthésique –, on constate que les élèves qui présentent des troubles du comportement utiliseront de préférence les styles kinesthésique et visuel.

Par conséquent, les enseignants devraient utiliser :

- des aides visuelles, soit tous les types de présentation visuelle, dont les graphiques, les bandes vidéo, les transparents, les diapositives, etc. Les enseignants devraient aussi utiliser des aides visuelles pendant l'enseignement magistral pour appuyer la matière orale et écrite qui est présentée;
- des exemples et des activités pertinents qui présentent un intérêt particulier, aussi souvent que possible. L'enseignant voit à ce que les élèves bougent; il leur propose des pauses ou des activités physiques pour entrecouper de longues périodes d'enseignement. Les enfants apprendront mieux s'ils bougent et s'ils font des activités;
- des leçons qui tiennent compte des divers types d'intelligence et qui optimisent les forces de chaque élève sur le plan de l'apprentissage.

b) Développement du sens de l'organisation

Souvent, les élèves qui présentent des troubles de comportement ont du mal à garder de l'ordre dans leurs manuels et leur matériel scolaire. L'une des meilleures façons de contourner les problèmes d'organisation consiste à demander l'aide de l'élève lui-même et de ses parents.

- des codes de couleur serviront à différencier les cahiers, les textes et les cartables de devoirs. Ainsi, le matériel de mathématiques sera couvert en rouge. L'enseignant du cours de mathématiques pourra afficher une carte rouge sur la porte de sa classe, pour rappeler aux élèves d'apporter le bon matériel;
- l'enseignant peut voir à ce que l'élève dispose d'un agenda où il écrira les devoirs à faire à la maison, les activités de l'école, les examens et les exercices. L'enseignant et les parents doivent collaborer pour que l'élève transporte toujours son agenda entre l'école et la maison;
- on peut demander aux parents d'étiqueter les objets qui doivent rester dans le casier de l'école, notamment la tenue d'éducation physique. L'élève pourra utiliser de petits contenants pour ranger ses crayons, ses stylos et autres petites fournitures scolaires;
- aux niveaux intermédiaires et secondaires, l'école pourra installer des tablettes supplémentaires dans les casiers ou donner à l'élève son casier individuel. Ces mesures permettront de réduire le désordre dans les vestiaires.

c) Souplesse du travail en équipe

On peut regrouper les élèves de manières diverses, afin de leur donner un enseignement approprié. L'apprentissage coopératif est une méthode de regroupement qui incite les élèves à développer les aptitudes requises pour s'entendre avec leurs pairs. Il s'agit d'un excellent moyen pour l'élève d'acquérir des habiletés dans les domaines notamment des relations interpersonnelles, de la communication, de la responsabilité, du travail d'équipe, de la prise de décision et de la confiance en soi.



On trouvera plus d'information sur l'apprentissage coopératif dans le site Web de la commission scolaire des Bois-Francs de Victoriaville, Québec, à l'adresse

www.csbf.qc.ca

d) Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Le chapitre 6 du document *Le succès à la portée de tous les apprenants* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1996) traite de plusieurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage. À partir des caractéristiques des élèves qui présentent des troubles de comportement, on a relevé cinq exemples de stratégies efficaces pour ces apprenants :

- **Stratégies d'apprentissage** : Ce sont des stratégies pédagogiques qui s'adressent particulièrement aux apprenants qui ont des difficultés. L'enseignement stratégique rend les élèves plus actifs dans leur apprentissage, en leur montrant comment apprendre et comment utiliser efficacement ce qui a été appris. Des recherches ont démontré qu'un enseignement et un soutien uniformes, intensifs et explicites sont les clés du succès. Diverses stratégies sont possibles, notamment l'enseignement des habiletés d'étude, la correction des devoirs, les stratégies de lecture, de collaboration et de réflexion.
- **Organisateur graphique** : L'organisateur graphique est un outil visuel qui favorise la compréhension et la réflexion des élèves. Il illustre des idées et des concepts abstraits sur un support concret. On utilise aussi les termes arbre conceptuel, toile d'araignée, grappes, feuilles de réflexion et champs sémantiques pour désigner cet outil pédagogique qui, en rendant la pensée visible, aide l'élève à concrétiser et à visualiser des concepts.
- **Cadre de leçon** : Le cadre de leçon présente une vue d'ensemble d'une unité de leçon ou d'un concept. Ce document écrit peut aussi contenir des images et des graphiques. L'enseignant présente les cadres sur des transparents, des photocopies, au tableau ou sur des affiches. C'est un outil qui aide les élèves à articuler leurs idées autour de la leçon. En règle générale, le cadre comprend le titre du cours, le sujet, la date, le sommaire de la leçon, les résultats attendus, les devoirs et des notes.



Le site Web de l'Institute for Research in Learning Disabilities de l'Université du Kansas offre une mine d'information sur l'utilisation efficace des stratégies d'apprentissage. Parmi les sources d'information se trouve le Learning Strategies Curriculum, de Donald Deschler et autres.
www.ku-crl.org/htmlfiles/sim.html



- **Prise de notes** : Les élèves qui présentent des troubles de comportement ont souvent de la difficulté à prendre des notes. Pour parer à ce problème, ils peuvent copier les notes d'un pair ou l'enseignant peut leur remettre un exemplaire de ses propres notes ou des transparents. Certains enseignants enlèvent des mots importants dans les transparents : s'ils doivent trouver les mots qui manquent, les élèves restent plus attentifs durant une présentation. Par ailleurs, les élèves ont souvent besoin d'aide pour organiser leurs cahiers.
- **Étayage** : Les élèves qui ont des troubles d'apprentissage ou de comportement peuvent éprouver de la frustration quand on leur présente des devoirs ou des projets de recherche trop imposants. Pour éviter qu'ils n'en viennent là, il faut leur offrir du soutien, soit une structure et des attentes très précises. Il faut aussi fragmenter la tâche en éléments qui soient gérables pour l'élève. L'étayage fait appel à plusieurs éléments cruciaux :
 - donner des consignes claires;
 - préciser l'objectif;
 - garder les élèves concentrés sur la tâche à accomplir;
 - référer les élèves à des sources significatives;
 - réduire l'incertitude, les surprises et les déceptions;
 - aider les élèves à s'organiser;
 - fragmenter le travail en éléments plus faciles à traiter;
 - fournir une structure qui favorisera l'achèvement d'un projet.



Pour en savoir plus et pour obtenir des exemples de projets qui ont été conçus selon les principes de

l'étayage et avec des technologies, consulter les sites suivants :

- **From Now On – The Education Technology Journal** : [//fno.org/dec99/scaffold.html](http://fno.org/dec99/scaffold.html)
- **Webquest** : [//edweb.sdsu.edu/webquest/webquest.html](http://edweb.sdsu.edu/webquest/webquest.html)

Voir aussi la section sur les procédés d'étayage dans :

- St-Laurent, L., et autres. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Adaptations

Les adaptations sont un ensemble de modifications planifiées et personnalisées des méthodes pédagogiques, des démarches d'apprentissage, ainsi que des méthodes d'évaluation des progrès. Les adaptations amènent l'élève à atteindre les résultats d'apprentissage d'un programme d'études et à démontrer qu'ils ont réussi. Elles sont conçues expressément pour un élève en particulier durant la planification de l'enseignant, par l'élève lui-même, par les parents ou les tuteurs, et par d'autres ressources de l'école, le cas échéant. L'évaluation s'appuie sur les normes du programme provincial, et les élèves reçoivent tout le crédit mérité pour le travail accompli.



Les éducateurs disposent de nombreux moyens pour adapter l'enseignement donné. Ces méthodes visent l'adaptation :

- du milieu physique ou social;
- du matériel et des ressources, y compris des équipements d'appoint;
- des présentations;
- des méthodes d'administration des examens et de l'évaluation (autorisation requise pour les évaluations basées sur les normes provinciales);
- des devoirs et des projets;
- du soutien à l'organisation;
- du temps accordé pour atteindre les résultats d'un programme d'études.



Pour en savoir plus sur les adaptations permises pour les tests basés sur les normes provinciales, se reporter au document *Politiques et modalités pour les tests basés sur les normes*, ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA (2000-2001).

Les éducateurs peuvent adapter leur enseignement de plusieurs façons pour aider les élèves ayant des difficultés dans les domaines scolaires et de la discipline. Le tableau ci-dessous présente différents types d'adaptation :

Format de la présentation	Format de la réponse	Environnement – contexte	Temps	Matériel – aide	Organisation
Fragmentation des tâches en petites étapes Livres sur cassette Gros caractères Mise en évidence des concepts clés Vidéo – film de romans à l'étude Organisateurs perfectionnés Matériel de manipulation	Tracé Traitement de texte – dactylo Comptes rendus et examens à l'oral Images, diagrammes, dessins, poésie, etc. Dictaphones	Autres espaces dans la classe Changement de l'aménagement Cabines Réduction des stimuli dans l'environnement immédiat Coussins mobiles pour s'asseoir Pupitres et sièges adaptés Aménagement acoustique (moquette)	Réduction du nombre de questions ou prolongation du temps de réponse Pauses fréquentes Temps d'enseignement supplémentaire Modules d'enseignement Répartition de l'apprentissage sur une plus longue durée	Matériel de manipulation Aides visuelles Logiciels (de dessin, d'images) Minuteries – sablier Correcteur électronique Banque de mots Calculatrice Papier avec lignes en relief Surligneurs effaçables Grosses horloges Montres programmables Tutorat par des pairs Écouteurs	Notes personnelles Sommaires des chapitres Références texto (Coles Notes) Reproduction de notes Codification par couleur des cartables et des tests Horaires quotidiens Petites boîtes-organisateurs Agendas Cahier de communication entre l'école et la maison Jeu supplémentaire de manuels pour la maison

Il est recommandé aux enseignants de documenter les adaptations en cours d'élaboration. Ils pourront se servir à cette fin de la fiche d'adaptation (page suivante), qu'ils conserveront pour référence future. Les parents doivent être tenus au courant des adaptations effectuées, qui pourront en outre être consignées dans un Plan éducatif personnalisé.

Fiche d'adaptation

Description du ou des problème(s)

Matières affectées

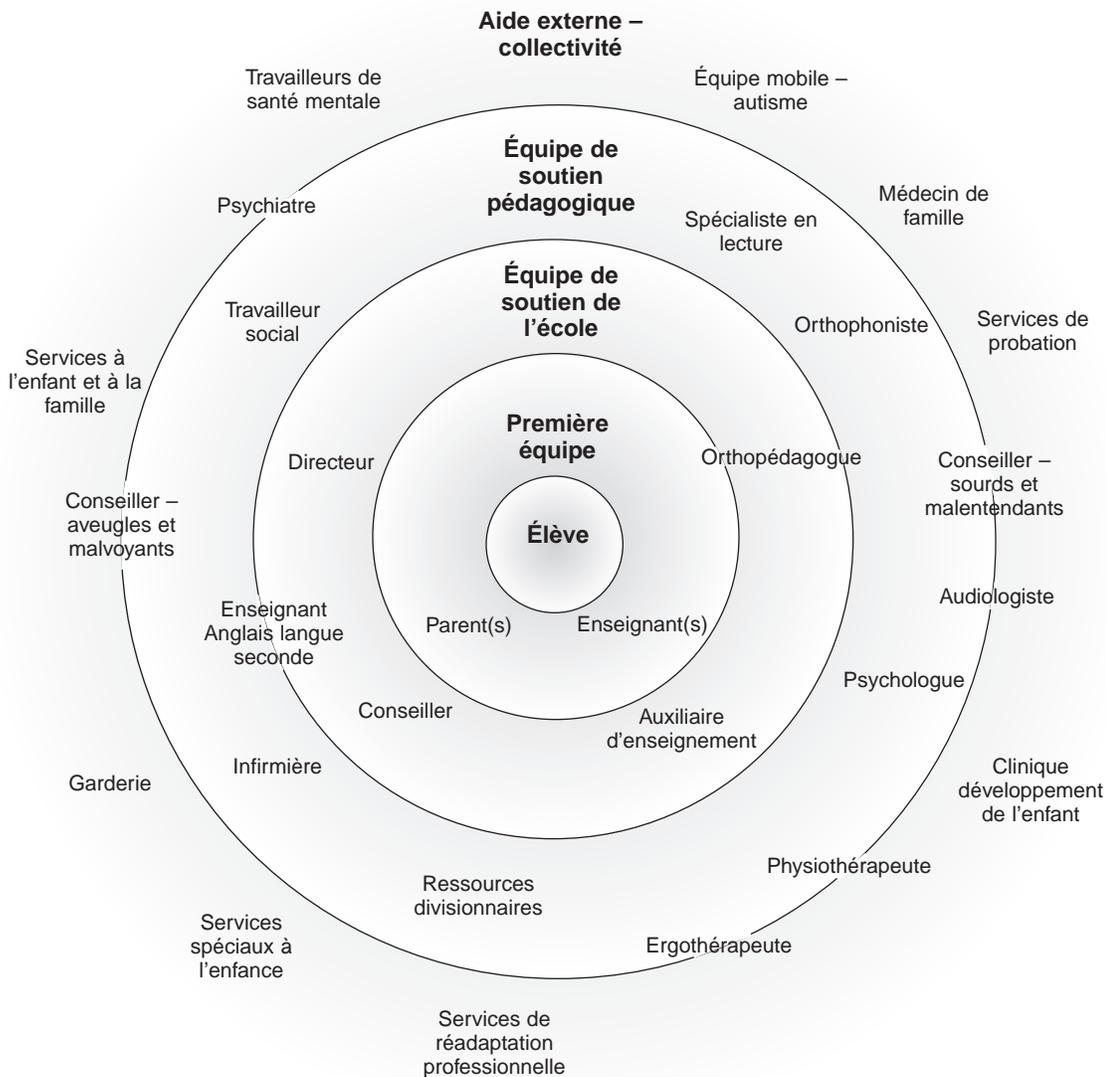
Résultats

Stratégies (Enseignement différencié - adaptations)

Suggestions d'évaluation

Matériel requis

L'équipe de soutien de l'élève



Remarque : Le diagramme ne donne peut-être pas tous les intervenants possibles.

L'intervention de personnel de soutien d'appoint peut être illustrée comme ci-dessus. Au centre se trouve l'élève, qui reçoit le soutien de base de l'enseignant et des parents ou tuteurs. Si l'élève ne réussit pas malgré l'aide reçue de la première équipe, on fait une demande officielle pour obtenir l'aide de personnel plus spécialisé. Au niveau suivant se trouve le personnel régulier des écoles (l'équipe de soutien de l'école). Le cercle suivant comprend les spécialistes de l'éducation (l'équipe de soutien pédagogique). Ces derniers, bien qu'ils travaillent en général à l'extérieur, entretiennent une relation privilégiée avec l'école. Le cercle « Aide externe – collectivité » comprend des ressources

externes ou de la collectivité, auxquelles on peut faire appel pour la prestation de services spécialisés à l'élève. L'enseignant peut demander des conseils informels à d'autres membres de l'équipe de soutien, particulièrement si l'école encourage le partage de l'expertise et la collégialité. Cependant, pour offrir une aide formelle à un élève il faut obtenir l'autorisation des parents et suivre un processus de référence. Par ailleurs, certains élèves sont déjà entourés d'une équipe de soutien quand ils arrivent en classe. Sur demande, du personnel spécialisé intégrera l'équipe de soutien de l'élève, pour travailler directement avec lui ou pour fournir des services de consultation ou de formation à d'autres membres du personnel, dont les enseignants et les auxiliaires d'enseignement.

Révision du contenu de cours

Si la modification des méthodes pédagogiques ne suffit pas à la réussite d'un élève, il faudra envisager de revoir le contenu de cours. Dans certaines circonstances, l'équipe de soutien de l'élève pourra revoir le cours en fonction de ses besoins – le but étant de rendre la matière plus accessible (cours modifié) ou plus stimulante (cours avancé). Les décisions sur la révision d'un cours sont prises au cas par cas, cours par cours (matière par matière), avant le début d'une session. La révision du contenu se traduit par le changement du nombre, de la nature ou du contenu des résultats d'apprentissage provinciaux. L'élève peut suivre le programme provincial, mais l'accent sera mis sur la matière qui lui est expressément destinée.



Pour en savoir plus,
consulter le document
Pour l'intégration :

*Manuel concernant les cours
modifiés au secondaire –
Document pour les écoles
secondaires, ÉDUCATION ET
FORMATION PROFESSIONNELLE
MANITOBA (1995).*

La modification des résultats associés à un cours ou à une unité fait suite à une décision de réduire le nombre, la nature ou le contenu des résultats attendus d'un programme d'études. Cette stratégie peut s'avérer efficace pour les élèves incapables d'atteindre les résultats d'apprentissage du programme provincial, en raison de leurs besoins particuliers. Au secondaire, si un élève éprouve des troubles cognitifs si graves qu'il faut modifier plus de la moitié des résultats d'un cours mis au point ou approuvé à l'échelon provincial, l'équipe de soutien élabore un Plan éducatif personnalisé (PEP) en tenant compte des besoins de l'élève. Dans ce cas, le cours modifié portera une désignation « M » dans le bulletin (par exemple, 10M). L'équipe de soutien doit toujours tenir compte des conséquences d'une modification des résultats d'apprentissage. Le plus souvent, en effet, les collèges et les universités ne reconnaissent pas les cours désignés (M) comme satisfaisant à leurs exigences. Par ailleurs, certains élèves qui suivent des cours modifiés peuvent avoir besoin du soutien de la collectivité à l'âge adulte, et il faut prévoir un plan de transition.

Il est possible de renforcer le contenu des cours de toutes les années pour accommoder les élèves dont le rendement est supérieur aux résultats d'apprentissage du programme provincial. C'est une avenue à considérer pour la plupart des élèves qui (a) sont doués sur le plan scolaire, (b) sont doués dans une matière particulière du programme d'études ou (c) sont très motivés à travailler. Les cours avancés offrent plus de défis à l'élève. Au secondaire, d'autres stratégies permettent d'offrir un programme avancé :

- élaborer un Projet proposé par l'élève (PPE) ou un Cours proposé par l'école (CPE);
- inscrire l'élève à des cours postsecondaires pour qu'il suive simultanément des cours des niveaux postsecondaire et secondaire.

Le choix de l'une de ces options, à l'exception du Projet proposé par l'élève (qui relève de l'initiative de l'élève), sera fait par une équipe, qui souvent comprendra un conseiller de l'école.

Le cas de Craig

L'encadré ci-dessous présente de plus près le cas d'un élève ayant des troubles de comportement. Le plan d'intervention mis en œuvre a été élaboré après examen des possibilités offertes par l'enseignement différencié, les adaptations et les modifications.

Gros plan



Craig est arrivé en secondaire 1 avec des antécédents de troubles d'apprentissage et de comportement. Il a réussi tant bien que mal à terminer les années intermédiaires, avec l'aide de son enseignant, d'un orthopédagogue et d'un conseiller. En 6^e année, à l'issue d'une évaluation scolaire et psychologique, il a reçu un diagnostic de déficit de l'attention avec l'hyperactivité, accompagnée de troubles cognitifs importants. Sur le plan scolaire, le profil démontre des troubles d'apprentissage importants en anglais langue maternelle et en mathématiques. Les points forts de Craig ressortaient dans les cours où il faisait des activités pratiques, soit les arts industriels, l'informatique et l'éducation physique. Durant les cours d'anglais et de mathématiques, Craig dérangeait souvent les autres et s'attirait des ennuis quand il n'était pas concentré sur une tâche. Il pouvait aussi devenir agressif envers l'enseignant, ce qui lui a valu maintes suspensions. Il a reçu de l'aide en mathématiques au sein d'un petit groupe animé par un orthopédagogue. En anglais, l'enseignant de sa classe lui a consacré du temps supplémentaire pour l'aider dans ses exercices écrits. Il a visionné plusieurs films vidéo de romans pour favoriser sa compréhension du contenu.

Le programme d'études mis au point pour Craig en anglais et en mathématiques s'appuyait sur les résultats d'apprentissage généraux. Au début du secondaire 1, il est vite ressorti qu'il fallait apporter des modifications importantes au programme, sans quoi sa réussite était en péril. L'orthopédagogue a mis sur pied une équipe de planification chargée d'élaborer un programme mieux adapté aux besoins de Craig. L'équipe a demandé sa participation, celle de ses parents, de l'orthopédagogue, du conseiller et du directeur adjoint. À la lumière des réunions de planification, des évaluations antérieures et d'un processus d'établissement des objectifs, l'école a élaboré le plan qui suit pour Craig.

Craig et ses parents souhaitaient qu'il termine le programme du secondaire. Cependant, vu les limites de Craig sur le plan scolaire, on a décidé d'étendre le programme sur cinq années au lieu des quatre prévues, pour qu'il bénéficie d'un soutien accru sur le plan scolaire tout en exerçant un travail à temps partiel. Le programme personnalisé était axé sur l'enseignement des technologies. Craig s'intéressait aux technologies et voulait s'inscrire au programme de formation en soutien informatique de son école. Le programme, offert en secondaire 3 et 4, comprenait une expérience en milieu de travail.

L'équipe a conclu que la meilleure façon de répondre aux besoins de Craig consistait à modifier les cours d'anglais et de mathématiques. L'école a demandé à l'orthopédagogue et à l'enseignant du cours de mathématiques de concevoir ensemble un programme dans cette matière. Ils ont établi les résultats d'apprentissage à intégrer au programme pour répondre aux besoins de Craig, l'objectif étant de le préparer en vue du programme de mathématiques du consommateur de secondaire 2. Le programme comprenait aussi des activités axées sur l'apprentissage des aptitudes à la vie quotidienne, telles que le Jeu de la réalité. Ces modifications et ces adaptations ont été inscrites dans le PEP de Craig.

En anglais, Craig a été référé à un enseignant qui utilisait plusieurs types d'adaptations pour aider les élèves ayant des troubles, et que les élèves jugeaient très aidant. Une fois les adaptations et les modifications apportées, l'enseignant a estimé que Craig pourrait réussir le programme d'anglais de secondaire 1. L'enseignant a pris des dispositions pour que Craig reçoive des exemplaires des notes sur le cours et pour qu'il visionne des bandes vidéo de romans à l'étude.



Le restant de son horaire était consacré à un cours sur les logiciels et au cours d'éducation physique de secondaire 1.

Craig a consenti à rencontrer un conseiller pour explorer avec lui certains de ses problèmes d'agressivité et de maîtrise de soi. Il a aussi été inscrit à un régime d'autosurveillance scolaire et comportementale. Avec le conseiller, il examinait les formulaires remplis à la fin de chaque journée. Les parents de Craig ont accepté de lui donner une récompense toutes les deux semaines, chaque fois que les rapports étaient positifs.

Pour inciter Craig à s'impliquer à l'école et pour qu'il développe son sentiment d'appartenance, il a été invité à participer à un club de robotique animé par son enseignant en informatique. Le comportement de Craig s'est peu à peu amélioré grâce aux changements apportés à son programme.



Programmes individualisés

L'individualisation des programmes répond aux besoins divers des rares élèves dont les troubles cognitifs sont tels qu'ils ne tireraient aucun profit du programme provincial régulier. L'équipe de soutien élabore un PEP dont le contenu pédagogique est conçu en fonction d'un élève en particulier. Ce PEP doit être approprié sur les plans fonctionnel et développemental et couvrir les domaines du programme de référence, notamment le domaine scolaire, la communication, le comportement, le domaine social, le domaine cognitif, le domaine professionnel, l'autonomie et les soins personnels, le sens communautaire, les loisirs et les domaines psychomoteur et physique. Souvent, les méthodes pédagogiques, le matériel et l'environnement doivent aussi être personnalisés selon les besoins de l'élève. Il faut se garder toutefois d'assimiler la programmation individualisée à une description de placement. En effet, l'élaboration du programme peut se faire dans toutes sortes de contextes, dans l'école et la collectivité. Pour certains élèves, il vaudra mieux que la partie enseignement du programme individualisé se déroule dans une classe ordinaire.

Au secondaire, les élèves qui bénéficient d'un programme individualisé (désignation « I ») reçoivent un crédit pour chaque année de participation, jusqu'à concurrence de sept crédits. Ils auront en règle générale besoin du soutien de la collectivité à l'âge adulte.



Pour plus de renseignements sur les programmes individualisés, consulter le document *Pour l'intégration : Manuel concernant la programmation individualisée au secondaire*, ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE MANITOBA (1995).

Le tableau qui suit donne le résumé de quelques-unes des caractéristiques importantes des niveaux du continuum d'outils pédagogiques.

Continuum d'outils pédagogiques pour composer avec la diversité dans la classe

Type d'enseignement	Élèves	Planificateurs ³	Plan	Contenu pédagogique	Méthodes pédagogiques
Programme provincial	La plupart	<ul style="list-style-type: none"> • Première équipe 	Plans d'enseignement et comptes rendus standards	Programmes provinciaux	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodes ordinaires (y compris l'enseignement différencié)
Adaptations	Certains (y compris l'anglais langue seconde)	<ul style="list-style-type: none"> • Première équipe 	Adaptations et résultats consignés dans un dossier cumulatif (bulletin) ou un PEP ⁴	Programmes provinciaux	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodes ordinaires (y compris l'enseignement différencié) • Adaptations au besoin
Personnel de soutien	Peu	<ul style="list-style-type: none"> • Première équipe • Personnel de soutien impliqué formellement 	Mesures de soutien consignées dans le plan d'enseignement et les comptes rendus	Programmes provinciaux	<ul style="list-style-type: none"> • Personnel de soutien spécialisé • Méthodes ordinaires (y compris l'enseignement différencié) • Adaptations au besoin • Personnel de soutien spécialisé
Contenu de cours révisé Désignation (M) de cours modifié	Peu (élèves avec des troubles cognitifs importants)	<ul style="list-style-type: none"> • Première équipe • Personnel de soutien impliqué formellement 	Comme ci-dessus plus PEP (dans un dossier cumulatif)	Modifications des résultats du cours apportées par matière - par cours	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les méthodes ci-dessus
Mise au point d'un cours avancé	Peu (élèves avec des talents notoires, des dons ou très motivés à réussir)	<ul style="list-style-type: none"> • Première équipe • Personnel de soutien impliqué formellement 	Mesures d'aide consignées dans les plans d'instruction et les comptes rendus	Résultats du cours avancé décidés par matière - par cours	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les méthodes ci-dessus
Programmation individualisée (I)	Très peu (élèves ayant des troubles cognitifs graves)	<ul style="list-style-type: none"> • Première équipe • Personnel de soutien impliqué formellement 	Comme ci-dessus plus PEP (dans un dossier cumulatif)	Résultats de la programmation axés sur l'élève (domaines fonctionnel ou développemental)	<ul style="list-style-type: none"> • Méthodes et environnements axés sur l'élève, en fonction du PEP

3. Se reporter au graphique « L'équipe de soutien de l'élève ».

4. PEP = Plan éducatif personnalisé.

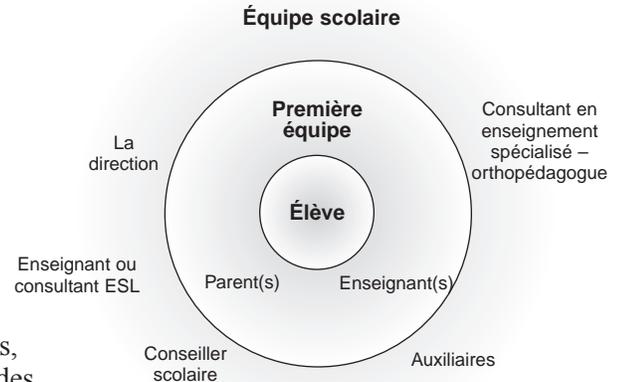
Ce chapitre portait sur les stratégies et les techniques offertes aux enseignants pour satisfaire les besoins des élèves dont les problèmes de comportement découlent de troubles d'apprentissage. L'enseignant peut utiliser diverses stratégies et méthodes d'intervention, notamment l'enseignement différencié, les adaptations, les modifications et les programmes individualisés. D'autres sources d'aide, y compris le recours à des spécialistes, aideront l'enseignant à satisfaire les besoins de chacun des élèves.

Section 6 :
La discipline – stratégies et interventions

6. LA DISCIPLINE – STRATÉGIES ET INTERVENTIONS

Les quatre pratiques fondamentales

Dans la présente section du document, il sera question d'élèves ayant besoin de directives supplémentaires et de pratiques disciplinaires positives (catégorie 2). Habituellement, les défis que représentent les troubles du comportement chez certains élèves peuvent être relevés soit par les parents, soit par l'école, soit une combinaison des deux. L'usage de pratiques disciplinaires adéquates peut faciliter cette tâche, particulièrement s'il s'agit de procédures d'intervention appropriées implantées partout dans l'école. Les interventions qui ont lieu à ce niveau font normalement appel à la première équipe et à l'équipe scolaire.



L'école, qui met au point des stratégies et des interventions adaptées aux besoins des élèves ayant des problèmes de discipline, devrait tenir compte des quatre pratiques fondamentales.

1. Établissement dans l'ensemble de l'école d'un système de soutien comportemental

Un tel système comprend un ensemble de règles scolaires, l'enseignement de comportements appropriés, des plans d'intervention, le renforcement positif du comportement et l'enseignement des aptitudes sociales.

Comme nous l'avons déjà indiqué à la section 2 du présent document, le système de soutien comportemental constitue la première étape visant à aider les écoles à gérer de façon constructive le comportement des élèves.

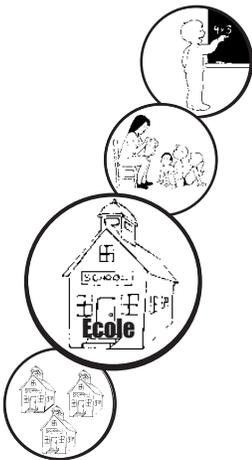
2. Aider les élèves à développer la résilience

On entend par « résilience » l'aptitude à se remettre rapidement en présence de l'adversité, à surmonter les influences négatives ou les facteurs de risque qui, trop souvent, empêchent les élèves de réussir. Les enseignants peuvent les aider à développer leur résilience en leur procurant des moyens ou en utilisant des stratégies constructives parmi lesquelles on retrouve :

- favoriser des relations d'entraide chez les élèves;
- nourrir des attentes positives et élevées pour tous les élèves;
- offrir aux élèves des occasions de participer et de contribuer;
- aider les élèves à s'épanouir;



Pour plus d'informations sur les recherches portant sur la résilience, consulter l'ouvrage suivant : BENARD, Bonnie. *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community* (1991).



- s’assurer que tous les élèves peuvent compter sur un adulte attentionné (le mentorat);
- faire comprendre aux élèves qu’ils possèdent des aptitudes et des forces;
- leur donner le temps de s’autoévaluer et de réfléchir sur eux-mêmes;
- leur permettre de travailler avec d’autres élèves (apprentissage coopératif).

Des programmes tels que le mentorat, les enseignants-conseillers, le counselling scolaire et les groupes de soutien sont tous des moyens de favoriser la résilience.

3. Aider les élèves à développer leurs habiletés sociales

Les habiletés sociales constituent des stratégies proactives enseignées aux élèves pour s’assurer qu’ils possèdent les compétences requises pour fonctionner normalement en société (par ex., savoir maîtriser sa colère, résoudre des conflits, faire preuve d’empathie).

Il existe une variété de programmes et de stratégies pour aider les élèves à trouver d’autres façons d’aborder les questions touchant le comportement et la discipline. Ces programmes sont présentés de façon proactive et préventive à la classe ou à des petits groupes d’élèves. Parmi les programmes les plus souvent utilisés, on retrouve la résolution des conflits, le programme Second Step, la maîtrise de la colère, le programme de maîtrise et de compréhension de soi (Focusing on Control and Understanding Self Program) et (Lions-Quest). Plusieurs aptitudes sociales sont traitées dans la section « *Gestion*



personnelle et relations humaines » Éducation physique et Éducation à la santé, maternelle au secondaire 4, Programme d’études – Cadre manitobain des résultats d’apprentissage pour un mode de vie actif et sain (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 2000).



4. Élaborer des procédures et des directives administratives traitant des questions comportementales

Bon nombre de stratégies et d’interventions traitant des questions relatives à la discipline à l’école ou en classe sont de nature administrative. Elles font appel au directeur de l’école et à l’enseignant. Il peut s’agir par exemple de directives portant sur la suspension, du retrait proactif par l’enseignant, des contrats, des communications quotidiennes, de compte rendu oral et de la concertation des familles. Le personnel et la direction de l’école doivent attentivement étudier ces procédures et élaborer des directives gouvernant leur utilisation.

Prévention, intervention et postvention

Dans les sections suivantes (prévention, intervention et postvention), nous discuterons des stratégies et des interventions les mieux adaptées aux élèves ayant besoin de directives supplémentaires et de pratiques disciplinaires positives.

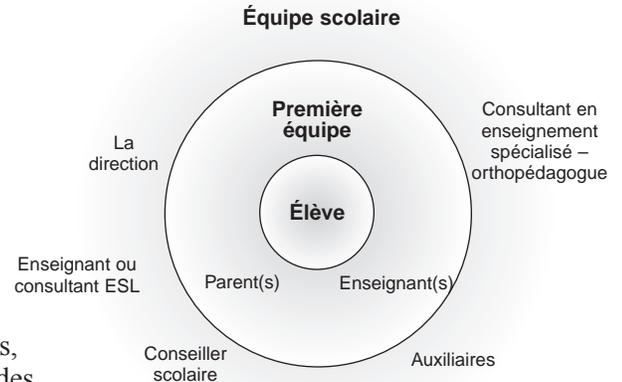
La prévention

Avant que le comportement de l’élève ne devienne un problème d’importance, nous recourons aux différentes activités de prévention. Ces activités peuvent

6. LA DISCIPLINE – STRATÉGIES ET INTERVENTIONS

Les quatre pratiques fondamentales

Dans la présente section du document, il sera question d'élèves ayant besoin de directives supplémentaires et de pratiques disciplinaires positives (catégorie 2). Habituellement, les défis que représentent les troubles du comportement chez certains élèves peuvent être relevés soit par les parents, soit par l'école, soit une combinaison des deux. L'usage de pratiques disciplinaires adéquates peut faciliter cette tâche, particulièrement s'il s'agit de procédures d'intervention appropriées implantées partout dans l'école. Les interventions qui ont lieu à ce niveau font normalement appel à la première équipe et à l'équipe scolaire.



L'école, qui met au point des stratégies et des interventions adaptées aux besoins des élèves ayant des problèmes de discipline, devrait tenir compte des quatre pratiques fondamentales.

1. Établissement dans l'ensemble de l'école d'un système de soutien comportemental

Un tel système comprend un ensemble de règles scolaires, l'enseignement de comportements appropriés, des plans d'intervention, le renforcement positif du comportement et l'enseignement des aptitudes sociales.

Comme nous l'avons déjà indiqué à la section 2 du présent document, le système de soutien comportemental constitue la première étape visant à aider les écoles à gérer de façon constructive le comportement des élèves.

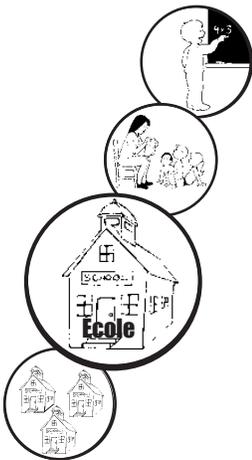
2. Aider les élèves à développer la résilience

On entend par « résilience » l'aptitude à se remettre rapidement en présence de l'adversité, à surmonter les influences négatives ou les facteurs de risque qui, trop souvent, empêchent les élèves de réussir. Les enseignants peuvent les aider à développer leur résilience en leur procurant des moyens ou en utilisant des stratégies constructives parmi lesquelles on retrouve :

- favoriser des relations d'entraide chez les élèves;
- nourrir des attentes positives et élevées pour tous les élèves;
- offrir aux élèves des occasions de participer et de contribuer;
- aider les élèves à s'épanouir;



Pour plus d'informations sur les recherches portant sur la résilience, consulter l'ouvrage suivant : BENARD, Bonnie. *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community* (1991).



- s’assurer que tous les élèves peuvent compter sur un adulte attentionné (le mentorat);
- faire comprendre aux élèves qu’ils possèdent des aptitudes et des forces;
- leur donner le temps de s’autoévaluer et de réfléchir sur eux-mêmes;
- leur permettre de travailler avec d’autres élèves (apprentissage coopératif).

Des programmes tels que le mentorat, les enseignants-conseillers, le counselling scolaire et les groupes de soutien sont tous des moyens de favoriser la résilience.

3. Aider les élèves à développer leurs habiletés sociales

Les habiletés sociales constituent des stratégies proactives enseignées aux élèves pour s’assurer qu’ils possèdent les compétences requises pour fonctionner normalement en société (par ex., savoir maîtriser sa colère, résoudre des conflits, faire preuve d’empathie).

Il existe une variété de programmes et de stratégies pour aider les élèves à trouver d’autres façons d’aborder les questions touchant le comportement et la discipline. Ces programmes sont présentés de façon proactive et préventive à la classe ou à des petits groupes d’élèves. Parmi les programmes les plus souvent utilisés, on retrouve la résolution des conflits, le programme Second Step, la maîtrise de la colère, le programme de maîtrise et de compréhension de soi (Focusing on Control and Understanding Self Program) et (Lions-Quest). Plusieurs aptitudes sociales sont traitées dans la section « *Gestion*

personnelle et relations humaines » *Éducation physique et Éducation à la santé, maternelle au secondaire 4, Programme d’études – Cadre manitobain des résultats d’apprentissage pour un mode de vie actif et sain* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 2000).



4. Élaborer des procédures et des directives administratives traitant des questions comportementales

Bon nombre de stratégies et d’interventions traitant des questions relatives à la discipline à l’école ou en classe sont de nature administrative. Elles font appel au directeur de l’école et à l’enseignant. Il peut s’agir par exemple de directives portant sur la suspension, du retrait proactif par l’enseignant, des contrats, des communications quotidiennes, de compte rendu oral et de la concertation des familles. Le personnel et la direction de l’école doivent attentivement étudier ces procédures et élaborer des directives gouvernant leur utilisation.

Prévention, intervention et postvention

Dans les sections suivantes (prévention, intervention et postvention), nous discuterons des stratégies et des interventions les mieux adaptées aux élèves ayant besoin de directives supplémentaires et de pratiques disciplinaires positives.

La prévention

Avant que le comportement de l’élève ne devienne un problème d’importance, nous recourons aux différentes activités de prévention. Ces activités peuvent

- s’assurer que tous les élèves peuvent compter sur un adulte attentionné (le mentorat);
- faire comprendre aux élèves qu’ils possèdent des aptitudes et des forces;
- leur donner le temps de s’autoévaluer et de réfléchir sur eux-mêmes;
- leur permettre de travailler avec d’autres élèves (apprentissage coopératif).

Des programmes tels que le mentorat, les enseignants-conseillers, le counselling scolaire et les groupes de soutien sont tous des moyens de favoriser la résilience.

3. Aider les élèves à développer leurs habiletés sociales

Les habiletés sociales constituent des stratégies proactives enseignées aux élèves pour s’assurer qu’ils possèdent les compétences requises pour fonctionner normalement en société (par ex., savoir maîtriser sa colère, résoudre des conflits, faire preuve d’empathie).

Il existe une variété de programmes et de stratégies pour aider les élèves à trouver d’autres façons d’aborder les questions touchant le comportement et la discipline. Ces programmes sont présentés de façon proactive et préventive à la classe ou à des petits groupes d’élèves. Parmi les programmes les plus souvent utilisés, on retrouve la résolution des conflits, le programme Second Step, la maîtrise de la colère, le programme de maîtrise et de compréhension de soi (Focusing on Control and Understanding Self Program) et (Lions-Quest). Plusieurs aptitudes sociales sont traitées dans la section « *Gestion*



personnelle et relations humaines » Éducation physique et Éducation à la santé, maternelle au secondaire 4, Programme d’études – Cadre manitobain des résultats d’apprentissage pour un mode de vie actif et sain (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 2000).



4. Élaborer des procédures et des directives administratives traitant des questions comportementales

Bon nombre de stratégies et d’interventions traitant des questions relatives à la discipline à l’école ou en classe sont de nature administrative. Elles font appel au directeur de l’école et à l’enseignant. Il peut s’agir par exemple de directives portant sur la suspension, du retrait proactif par l’enseignant, des contrats, des communications quotidiennes, de compte rendu oral et de la concertation des familles. Le personnel et la direction de l’école doivent attentivement étudier ces procédures et élaborer des directives gouvernant leur utilisation.

Prévention, intervention et postvention

Dans les sections suivantes (prévention, intervention et postvention), nous discuterons des stratégies et des interventions les mieux adaptées aux élèves ayant besoin de directives supplémentaires et de pratiques disciplinaires positives.

La prévention

Avant que le comportement de l’élève ne devienne un problème d’importance, nous recourons aux différentes activités de prévention. Ces activités peuvent

être destinées à l'école toute entière ou à une classe en particulier. Quelques fois, elles sont destinées à un petit groupe d'élèves ou à un élève en particulier. Les activités et les pratiques de prévention appliquées à l'ensemble de l'école peuvent contribuer à atténuer d'importants problèmes chez la plupart des élèves. Plusieurs interventions, programmes et stratégies à caractère préventif sont abordés ci-dessous.



Élaboration et enseignement des règles de conduite

Un des points essentiels de tout programme scolaire, c'est d'avoir des attentes clairement définies en ce qui a trait au comportement des élèves. Le plus souvent, ces attentes sont conformes aux règles de conduite du district ou de la division scolaire. Les règles – habituellement au nombre de 5 à 8 – sont exprimées en termes positifs. Leur élaboration doit tenir compte des commentaires des élèves, des parents et de la collectivité. Une fois que tous sont tombés d'accord, ces règles doivent être largement diffusées et affichées au moyen de méthodes des plus diverses.

Il est important d'établir des procédures précises entourant l'enseignement des règles. La plupart des écoles présentent ces règles en début d'année scolaire. On suggère de les enseigner en recourant à une procédure à cinq étapes :

- a) passer en revue les attentes relatives au comportement;
- b) expliquer les raisons justifiant ces attentes;
- c) demander aux élèves de participer à des jeux de rôle en mettant l'accent sur les comportements attendus;
- d) faire part de commentaires et effectuer des corrections, s'il y a lieu;
- e) souligner son appréciation à la vue de comportements appropriés.

Une fois ces règles assimilées, tout le personnel devrait constamment les faire appliquer et utiliser un langage commun lorsqu'il fait référence à elles. Les démonstrations, les jeux de rôle et la pratique dans des lieux différents sont tous importants.



Pour en savoir davantage sur les manières d'aborder le comportement des élèves à l'école, consulter les références suivantes :

1. LEWIS, T., et G. SUGAL. *Effective Behaviour Support: A Systems Approach to proactive Schoolwide Management* (1999).
2. ARCHAMBAULT, J., et CHOUINARD, R. *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin. (1996).
3. CHARLES, C.M. *La discipline en classe*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (1997).



Consulter les articles suivants pour vous renseigner sur d'autres recherches ayant trait à la valeur et à l'importance du renforcement positif.

1. MAAG, John. *Rewarding by Punishment: Reflections on the Disuse of Positive Reinforcement in Schools* (2001).
2. MAYER, G.R., et B. SULZER-AZAROFF, *Preventing Anti-Social Behaviour in the Schools* (1995).
3. LEPAGE, A.M. *La tendresse à l'école : Une solution aux problèmes de violence?* Vie pédagogique, 96 14-15 (1995).

L'approche positive contre l'approche punitive

Les recherches tendent à démontrer que les conséquences positives ont une plus grande incidence sur les élèves que ne le font les conséquences punitives.

Comparaison entre les méthodes punitives et les stratégies positives de gestion de classe

Les procédures punitives peuvent :

- mettre rapidement un terme au comportement déplacé;
- apporter un soulagement immédiat;
- montrer à l'élève et à ses compagnons de classe ce qu'il ne faut pas faire;
- réduire la verbalisation intérieure positive (concept de soi);
- diminuer les attitudes positives envers l'école et le travail scolaire;
- causer le repli sur soi-même (l'élève ne fait pas ses travaux, arrive en retard, ne va pas à l'école, abandonne l'école);
- rendre l'élève agressif (peut s'en prendre à d'autres élèves et commettre des actes de vandalisme);
- enseigner aux élèves à répondre de manière punitive;
- nuire aux relations enseignant-élève.

Les stratégies positives de gestion de classe peuvent :

- mettre lentement un terme au comportement déplacé;
- n'apporter à l'enseignant aucun soulagement immédiat;
- montrer à l'élève et à ses compagnons de classe ce qu'il faut faire;
- augmenter la verbalisation intérieure positive (concept de soi);
- accroître les attitudes positives envers l'école et le travail scolaire;
- favoriser une meilleure participation;
- réduire les risques de comportement agressif;
- enseigner aux étudiants à reconnaître le côté positif;
- améliorer les relations enseignant-élève.

[Traduction libre]

Comparaison entre les méthodes punitives et les stratégies positives de gestion de classe, tirée de *Preventing Anti-social Behaviour in the Schools* par G.R. Mayer, B. Sulzer-Azaroff. Journal of Applied Behaviour Analysis p. 28. Réimpression autorisée. Tous droits réservés.

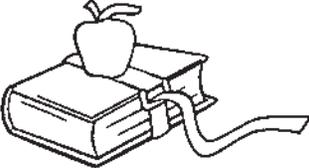
De plus, des conséquences doivent toujours s'ensuivre si les règles de l'école sont enfreintes. Ces conséquences doivent être déterminées par le personnel. Les comportements qui causent problème sont classés en trois catégories : il y a d'abord les comportements qui peuvent être pris en charge par l'enseignant, ensuite, par la direction, finalement, par des intervenants extérieurs. En outre, l'école devrait faire la collecte des données en vue d'informer le personnel et de prendre des décisions.

Enseignement des habiletés sociales

Les étudiants ayant des troubles de comportement exigent souvent un surcroît d'attention dans le développement d'habiletés sociales. On peut enseigner ces habiletés à toute la classe, à de petits groupes d'étudiants ou à un élève à la fois.

Cet enseignement a pour objectif de faire acquérir à l'élève des comportements appropriés qui l'aideront par la suite à mieux se faire accepter par ses compagnons de classe et par ses enseignants.

En général, on peut diviser les habiletés sociales en deux groupes principaux. Les habiletés qui suivent sont des exemples d'habiletés sociales généralement abordées dans les écoles.

Les habiletés sociales	
Les habiletés de survie scolaire	Les habiletés centrées sur les relations avec ses compagnons de classe
<p>Se conformer aux demandes de l'enseignant</p> <p>Suivre les consignes</p> <p>Demander de l'aide au besoin</p> <p>Saluer l'enseignant</p> <p>Témoigner de la reconnaissance</p> <p>Faire un signe de tête pour confirmer qu'on a bien compris</p> <p>Savoir écouter</p> <p>Démontrer un répertoire de jeux convenable (au primaire)</p> <p>Savoir régler des problèmes</p>	<p>Se présenter par son nom</p> <p>Partager</p> <p>Demander la permission</p> <p>Prendre son tour</p> <p>Inviter les autres à participer</p> <p>S'entraider</p> <p>Prendre soin de son apparence physique</p> <p>Savoir mener une conversation</p> <p>Se contrôler</p> <p>Négocier une entente</p> <p>Offrir et recevoir des compliments</p> <p>Respecter l'espace vital d'autrui</p> <p>Démontrer de l'empathie envers autrui</p> <p>Savoir reconnaître et exprimer ses sentiments envers soi-même et autrui</p> <p>Utiliser un langage approprié</p>
	



Pour plus de renseignements sur l'apprentissage des aptitudes sociales, consulter les ouvrages suivants :

THE COMMITTEE FOR CHILDREN, Seattle (Washington).
« *Second Step* » program. The Committee for Children.

Skills for growing, Lions-Quest Program. Lions-Quest Canada.

SHERIDAN, Susan, et Tom OLING. *The Tough Kid Social Skills Book* (1995).

MCGINNIS, Ellen, et Arnold GOLDSTEIN. *Skillstreaming in Early Childhood: Teaching Prosocial Skills to the Preschool and Kindergarten Child* (1990).

MCGINNIS, Ellen, et Arnold GOLDSTEIN. *Skillstreaming the Elementary School Child: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*, Édition revue et corrigée (1997).

MCGINNIS, Ellen, et Arnold GOLDSTEIN. *Skillstreaming the Adolescent: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills*, Édition revue et corrigée (1997).

EXTRANDT, Maxime. Programme RÉSO (Réussites scolaires). (Projet d'intervention précoce dans le domaine des comportements).

BEVERLEY, H.J. *Comment s'y prendre avec des adolescents présentant des troubles du comportement à l'école*. Québec : École et Comportement (1996).

Toutes les habiletés énumérées dans le tableau précédent peuvent être mesurées par les enseignants, au moyen d'échelles d'évaluations ou d'observations. Après avoir ciblé les habiletés à enseigner aux élèves, l'enseignant peut aller de l'avant

avec une stratégie d'apprentissage plus ou moins formelle. Ainsi, au lieu d'adopter un manuel spécifique sur les habiletés sociales, il pourrait être plus avantageux de trouver les ressources les mieux adaptées aux habiletés qui sont sources de préoccupation.

Pour certains étudiants, des interventions personnalisées sont nécessaires afin de corriger leurs lacunes dans les habiletés sociales. L'enseignement des habiletés sociales est encore plus efficace lorsqu'il est adapté aux besoins particuliers des élèves. Les habiletés de chacun d'eux qui méritent une certaine forme d'attention sont identifiées et traitées en priorité par l'enseignant. Par la suite, il utilise un processus d'apprentissage structuré. Cependant, enseigner aux élèves des comportements sociaux ne suffit pas. En effet, l'enseignement des habiletés sociales doit reposer sur la généralisation des comportements sociaux acquis à différents endroits et à différents moments.

D'après la série d'ouvrages *Skillstreaming* d'Ellen McGinnis et d'Arnold Golstein, il est nécessaire de recourir à un processus à quatre étapes pour enseigner des aptitudes sociales. Ces étapes sont les suivantes :

- la modélisation;
- le jeu de rôle;
- la rétroaction sur le rendement;
- la formation au transfert.

En outre, les ouvrages *Skillstreaming* renferment une liste de contrôle relative aux habiletés de l'élève. Elle peut aider les enseignants à déterminer les forces et les faiblesses en ce qui a trait aux habiletés sociales.

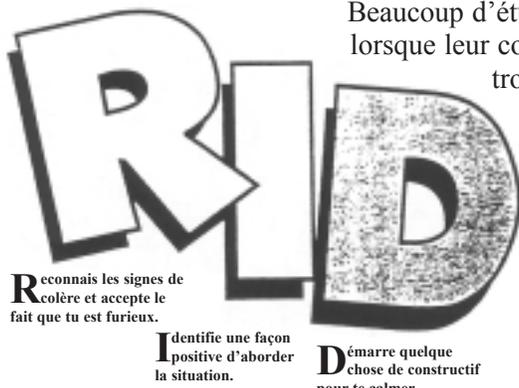
Enseignement des habiletés pour la résolution des conflits

Tous les étudiants, même ceux qui ont des troubles de comportement, ont besoin de développer les habiletés nécessaires pour éviter d'en venir aux coups. Du début du primaire à la fin du secondaire, les élèves peuvent acquérir les habiletés de base qui leur serviront à résoudre les conflits. Des programmes spécialisés peuvent être élaborés par les écoles pour enseigner les stratégies de résolution de conflits et pour mener des séances de médiation. Voici quelques exemples de programmes dont l'utilisation est généralisée au Manitoba :

- **Les programmes de médiation visant la résolution des conflits** (Conflict Resolution Mediation Programs) : les élèves du secondaire sont formés pour aider à résoudre des conflits entre élèves. Dans certaines écoles, on a recours à ce type de programme comme solution de rechange à l'intervention d'un administrateur scolaire en vue de solutionner un problème ou un conflit entre deux élèves.
- **Les médiateurs de conflits dans la cour d'école** : on enseigne aux élèves du primaire comment aider leurs compagnons de classe à résoudre des conflits qui ont lieu dans la cour d'école. Avant de devenir actifs dans la médiation entre élèves, ils reçoivent une formation qui vont leur servir à gérer les conflits. Normalement, les élèves portent une veste qui les distingue dans la cour et ils ont entre les mains une planchette à pince. Les médiateurs de conflits ne s'interposent pas lors d'affrontements.
- **Le coin de la réconciliation (talk-it-out corner)** : Les élèves des années intermédiaires sont formés à régler leurs propres conflits. Au début, l'enseignant peut être présent, mais à mesure que les élèves sont de plus en plus habitués à cette procédure, l'enseignant peut se retirer. Après avoir

choisi un coin de classe, on y place un cubicule, ou une table, ainsi que des affiches indiquant la marche à suivre dans le règlement des conflits. Les élèves impliqués dans un conflit sont envoyés au coin de la réconciliation pour qu'ils puissent régler leurs différends entre eux.

Le programme Lions-Quest



Beaucoup d'étudiants se mettent dans le pétrin à l'école ou dans la collectivité lorsque leur colère prend le dessus. Tous les étudiants, même ceux qui ont des troubles de comportement, peuvent apprendre les habiletés nécessaires qui les aideront à maîtriser leur colère. Le programme du Lions-Quest *Working for Peace* expose une stratégie à trois étapes connu sous le sigle R.I.D. : soit « R » pour « Reconnaître les signes de colère et accepte le fait que tu es furieux » ; « I » pour « Identifier une façon positive d'aborder la situation » ; « D » pour « Démarre quelque chose de constructif pour te calmer ».

Le programme du Lions-Quest présente de nombreuses unités d'apprentissage portant sur les habiletés de la vie quotidienne. On peut utiliser ce programme pour les élèves de tous les niveaux. Les matériels didactiques sont organisés de la façon suivante :

- de la maternelle à la 5^e année : Capacités d'épanouissement;
- de la 6^e à la 8^e année : Compétences nécessaires aux adolescents;
- de la 9^e à la 12^e année : Compétences pour l'action.

Certaines écoles offrent ce programme comme complément au cours sur l'éducation de la santé/éducation physique ou à l'intérieur d'un programme d'enseignant-conseiller. De plus, ce programme peut être donné à de petits groupes d'étudiants. Le personnel est tenu de suivre une formation complète s'il veut recourir au matériel offert dans ce programme.

Pour en savoir plus sur le programme du Lions-Quest, visitez les sites Internet suivants : www.lions-quest.ca et www.quest.edu

Le programme FOCUS

FOCUS est un acronyme pour « Focusing on Control and Understanding Self » (point de mire sur la maîtrise et la compréhension de soi). Il s'agit d'un programme complet à l'intention des élèves, qui met l'accent sur le développement des habiletés socio-émotionnelles. Le programme enseigne les habiletés à la vie quotidienne telles que l'estime de soi, la tolérance, l'adaptation, l'autodiscipline, la collaboration, la communication, le sens des responsabilités et la résolution des conflits. Les élèves abordent ces habiletés en utilisant des matériels pratiques et des techniques de résolution de problèmes, en pratiquant des jeux, des activités et des jeux de rôle. Le programme FOCUS aide l'élève dans l'étude du comportement, de la maîtrise de soi et de la résolution des conflits. On peut l'utiliser en classe, en groupe consultatif, en petits groupes ou en counselling personnalisé. Le programme s'inspire des concepts théoriques du Dr William Glasser (« Control Theory/Reality Therapy »). Deux trousse éducatives sont offertes : FOCUS pour les élèves des classes de la 4^e à la 6^e année et FOCUS pour les élèves des classes de la 7^e à la 12^e année. Chaque trousse comprend

RID : tiré de *Working Toward Peace* du Lions-Quest. Reproduit sous autorisation. Tous droits réservés.)

également un guide de l'animateur qui permet à l'enseignant d'utiliser la trousse sans avoir besoin d'une formation prolongée (Doucette et MacDonald, 1993).

Le programme *Second Step*

Second Step a pour but de prévenir la violence en réduisant le développement de troubles comportementaux, émotionnels et sociaux, ainsi qu'en favorisant le développement des compétences essentielles. Ce programme a été élaboré par le « Committee for Children of Seattle » (état de Washington). Le programme *Second Step* est donné aux élèves par des enseignants ou par des conseillers, du préscolaire à l'école intermédiaire.

Les compétences clés abordées dans le programme incluent l'empathie, le contrôle des impulsions et la maîtrise de la colère. Les stratégies qu'utilise le personnel pour donner ce programme comprennent les groupes de discussion, le jeu de rôle et des occasions de solutionner de vrais problèmes vécus en classe. Des séances de formation sont dispensées à tous les enseignants et parents, de sorte que les habiletés puissent être transmises aux élèves par l'exemple et ensuite renforcées.



Pour obtenir plus d'informations sur le programme *Second Step*, consulter :

1. « *Second Step : Preventing Aggression by Promoting Social Competence* » par Frey, K., M. HIRCHSTEIN et B. GUZZO. dans *Making Schools Safer and Violence Free : Critical Issues, Solution, and Recommended Practices* (2001).

2. CÔTÉ, C. *Prévenir la violence dans les écoles : idées et références*. Montréal : Guérin (1995).

Les programmes d'enseignants-conseillers

En vue de favoriser le sentiment d'appartenance, de nombreuses écoles ont adopté des programmes d'enseignants-conseillers. En vertu de ces programmes, un élève est assigné à un enseignant-conseiller qui joue pour lui le rôle de conseiller personnel et de soutien. L'enseignant-conseiller va tenter de mieux connaître l'élève sur le plan personnel, l'aider à régler des problèmes, surveiller son comportement et lui prodiguer des conseils au besoin. Ce type de relation personnalisée peut constituer un grand avantage pour tous les élèves et peut avoir une influence certaine sur l'élève ayant des troubles de comportement.

Le contrôle du stress

Beaucoup d'élèves se rendent compte que le stress de l'école et de la vie quotidienne s'intensifie avec les années scolaires. Afin que les élèves acquièrent des moyens positifs de réduction de stress, de nombreuses écoles leur proposent des séances d'enseignement en petits groupes ou des imprimés pertinents ou les deux.

Les programmes de sécurité et de soins dans les écoles

Tant aux États-Unis qu'au Canada, les actes violents dans les écoles ont incité plusieurs personnes à élaborer des programmes visant la création d'écoles à climat favorable. Beaucoup de ces programmes sont disponibles dans les écoles du Manitoba, en version papier ou en ligne.

Un exemple d'un tel programme est le *Supporting Safe, Secure and Caring Schools in Alberta*, programme produit il n'y a pas très longtemps. Il fournit des ressources sur les questions comme la malmenance, le harcèlement et la maîtrise de la colère.

Récemment, le Manitoba a institué le Conseil manitobain chargé de la sécurité dans les écoles, lequel va mettre au point des ressources pertinentes à la

prévention de la violence dans les écoles. L'annexe A renferme une liste de ces ressources, ainsi que des sites Internet appropriés.

L'intervention

Les activités ou stratégies d'intervention sont nécessaires, lorsque le trouble de comportement est devenu un problème et que les activités de prévention n'ont rien pu faire.



Le programme de renforcement

Pour certains élèves, le système de récompense peut être efficace dans l'acquisition de comportements de remplacement. Souvent, l'élève choisit une récompense à partir d'une liste que l'enseignant ou le parent lui a présentée. On précise alors un comportement cible qui devra être modifié sur une période de temps déterminée. Si l'élève peut démontrer à l'enseignant que le comportement visé s'améliore, il recevra donc une récompense. Une fois le comportement intériorisé, l'enseignant passera du système de récompense externe à celui du renforcement interne.

La période calme

Lorsqu'un élève perturbe la classe sans arrêt, il peut s'avérer nécessaire que l'enseignant le retire de l'environnement présent. Il peut s'agir simplement de lui demander de mettre la tête sur son pupitre, de s'asseoir dans un endroit désigné dans la classe, ou encore, dans un endroit à l'extérieur de la classe. La notion de temps d'arrêt proactif devrait être abordée de façon positive. Les enseignants devraient dire aux élèves qu'ils ont besoin d'une période calme de façon à reprendre le contrôle. Le temps d'arrêt devrait être de courte durée ; après coup, l'élève sera autorisé à regagner sa place parmi ses compagnons de classe.

Dans la mesure du possible, les temps d'arrêt proactifs devraient se passer dans la classe. Le principal avantage de cette procédure est de permettre à l'élève d'avoir une période calme pour reprendre le contrôle ou de le soustraire du renforçateur (voir les procédures d'isolement). Dans certains cas, l'étudiant peut, de son propre chef, entreprendre la période calme.

Les moyens de communication quotidienne

Lorsque les troubles de comportement s'intensifient, l'école et les parents doivent maintenir un contact quotidien. Il peut s'agir d'appels téléphoniques, de livres de communication, de courriels, ou de formulaires de communication ou de surveillance. L'objectif visé par ces contacts quotidiens consiste à s'assurer que le partage des informations entre l'école et les parents est maintenu. En travaillant en étroite collaboration, on corrigera plus efficacement le comportement fautif.



Les contrats

Une autre façon d'attirer l'attention sur le comportement de l'élève consiste en l'utilisation de contrats. D'habitude, les contrats font intervenir l'enseignant, l'élève et les parents, quoique d'autres membres du personnel de l'école peuvent au besoin se greffer à l'équipe. Dans le contrat, on trouve un énoncé précisant les comportements attendus, un calendrier, une conséquence positive (choisi par l'élève et faisant l'objet d'un accord) s'il atteint l'objectif, une conséquence négative, s'il ne l'atteint pas, et la signature. Des exemples de contrat figurent à la fin de cette section.



L'autorégulation

On utilise cette procédure pour donner à l'élève l'occasion de surveiller son propre comportement. On lui demande de consigner et de suivre pas à pas un certain nombre de comportements spécifiques. Souvent, avec cette procédure, le comportement perturbateur diminue tandis que le comportement approprié se développe. Les enseignants assistent l'élève dans la définition des comportements qui feront l'objet d'une surveillance, dans l'analyse des formulaires d'autorégulation, dans la détermination de délais, dans le choix d'un outil de surveillance et dans la sélection d'un renforçateur. Un exemple de formulaire d'autorégulation se trouve à la fin de cette section.

Les groupes de soutien

Les groupes de soutien composés d'élèves sont souvent formés par des conseillers ou des cliniciens en vue d'aborder des questions d'intérêt qui ont été soulevées, telles que les relations mère-fille, les enjeux féminins, les problèmes d'alcool et de drogue ou les préoccupations rattachées aux relations familiales. Ces petits groupes devraient être dirigés par un membre du personnel qui possède une formation en animation de groupe.



Les programmes après les heures d'école

Certaines écoles ont connu du succès dans l'élaboration de programmes après les heures d'école à l'intention des élèves qui ont besoin d'aide supplémentaire dans l'accomplissement de leurs travaux scolaires et dans l'acquisition d'habiletés sociales. Pour porter fruit, ces programmes combinent souvent enrichissement scolaire et activités récréatives. Les élèves sont choisis pour participer à ces programmes qui ont normalement lieu à la fin de la journée d'école.

Les programmes de mentorat

Plusieurs écoles ont élaboré de très bons programmes de mentorat, dans lesquels des gens de la communauté sont d'accord pour passer quelque moments de qualité en compagnie d'élèves reconnus par l'école comme étant « à risque ». Le mentor s'engage à rencontrer régulièrement l'élève et à lui partager ses expériences de vie. Ce contact personnalisé peut s'avérer très utile à l'étudiant ayant des difficultés de comportement. Des séances de formation et de sensibilisation à l'intention des mentors sont nécessaires avant de rencontrer l'élève en particulier.



La restitution

Dans le processus de restitution, les participants apprennent l'autodiscipline. Ce processus est tiré des travaux de Diane Gossen et est connexe aux travaux qu'elle a menés de concert avec le Dr Glasser (« *Control Theory* »). L'un des principes clés de ce processus est que les personnes sont motivées intérieurement. Dans la restitution, on s'occupe avant tout des personnes. On leur demande d'évaluer leur propre comportement dans le cadre d'un certain nombre de besoins : sécurité, puissance, plaisir, liberté et appartenance. Elles sont alors aidées dans leur réflexion sur la façon dont leur comportement peut affecter autrui (Gossen, 1998).

L'entretien en familles (justice réparatrice)

L'entretien en familles, ou pratique réparatrice, est un outil puissant et différent à utiliser lorsqu'un membre du personnel de l'école cherche à répondre adéquatement au comportement de victimisation. L'entretien en familles est proactive et vise à minimiser l'effet négatif qu'entraînent la blessure, la colère, l'impuissance, l'étiquetage, la stigmatisation et l'aliénation. D'après les résultats des recherches actuelles, les pratiques reconfortantes aident l'école à devenir un endroit plus sécuritaire offrant un plus grand soutien et un milieu de vie où les élèves peuvent apprendre et grandir. Quoique l'entretien en familles n'est pas en soi un thérapie, elle peut avoir un effet réparateur et thérapeutique sur les participants.



Un entretien en familles fait dans les règles de l'art rapproche l'élève délinquant, la victime, ainsi que d'autres personnes ayant été touchées par le comportement du contrevenant : les membres des deux familles, le personnel de l'école, les amis et même d'autres intervenants. Pour que la réunion ait lieu, le délinquant doit reconnaître sa responsabilité pour les gestes commis. Il doit également – ainsi que la victime – vouloir y participer. De plus, elle est entièrement préparée d'avance par un animateur compétent. L'entretien en familles met l'accent sur trois points : les gestes commis par le délinquant, la victime et le tort qu'elle a subi, et la façon d'obtenir réparation. Ce dernier point fait l'objet d'une discussion en groupe. Au terme de la réunion, s'ensuit l'« administration de la communion », laquelle permet l'intégration du jeune délinquant dans les rangs, la guérison des blessures et la conclusion de l'épisode. L'entretien en familles convient aux élèves des classes de la 3^e à la 12^e année.

Programme d'intervention axé sur le développement

Le programme d'intervention axé sur le développement met en relief la maîtrise séquentielle des objectifs à caractère social, émotionnel et cognitif. Il s'agit d'un modèle de croissance qui tient compte du fait que le comportement et la personnalité d'un enfant évoluent en fonction de la somme cumulative des expériences quotidiennes. Ce programme contribue à l'émancipation sociale et émotionnelle de l'élève, un élément essentiel de sa croissance. Des relations solides et saines avec des enseignants, qui utilisent des techniques appropriées au développement, peuvent réduire, voire éliminer les graves problèmes qui entravent la capacité de l'enfant à établir des rapports avec autrui, à communiquer, à agir convenablement et à apprendre.

En vertu de ce programme, les enfants sont regroupés selon leur niveau de développement dans quatre domaines distincts : comportement, communication, socialisation et pré-scolaire. Dans chacun de ces champs, se trouve une série d'objectifs de développement mesurables, ordonnés en cinq étapes de croissance. Le placement d'un enfant dans chacun de ces quatre champs est déterminé au moyen d'un formulaire révisé servant à l'évaluation des objectifs en thérapie de développement. Ce formulaire est rempli par une équipe formée de personnes qui connaissent bien l'enfant (Wood, et autres, 1996).

Le travail efficace auprès des élèves violents et agressifs – le programme TEEVA

Ce programme de formation est offert dans la plupart des divisions scolaires du Manitoba, afin de fournir des stratégies et des interventions qui pourront être utilisées auprès d'élèves ayant des difficultés de comportement. Le programme met l'accent sur les moyens mis à la disposition des enseignants pour aider les élèves ayant des problèmes à devenir performants ou compétents.

Le programme d'intervention non violente en situation d'urgence (NVCI)[®]

Le Crisis Prevention Institute propose aux écoles une gamme de ressources et de séances de formation sur les stratégies à adopter pour intervenir en toute sécurité auprès d'élèves perturbateurs et agressifs. Des membres du personnel de nombreuses écoles ont été formés dans l'utilisation de techniques propres au programme d'intervention non violente en situation d'urgence. Ce programme renferme un certain nombre de stratégies d'intervention, faisant appel à des techniques de règlement non verbales et verbales. Il met également l'accent sur les moyens de reconnaître les signes avant-coureurs qui justifieraient une intervention précoce. Le programme peut aussi enseigner aux membres du personnel les techniques relatives à l'utilisation des moyens d'immobilisation. Cependant, avant de recourir à des interventions physiques, **il faut connaître les directives et les procédures divisionnaires sur l'utilisation des moyens d'immobilisation.**

Alterner les lieux de travail

Devant le comportement de plus en plus dérangeant d'un élève en classe, l'enseignant va chercher des façons de régler le problème. Souvent, il sera nécessaire de retirer l'élève d'un renforçateur présent à l'intérieur de la classe. On peut y arriver de la façon suivante :

- l'enseignant ignore le comportement de l'élève;
- l'enseignant envoie l'élève dans un autre lieu de travail (à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe).

Placer l'élève dans un autre lieu de travail devrait être de courte durée, car on doit s'assurer que le but principal – la socialisation de l'élève – demeure possible.

La postvention

La postvention regroupe les activités qui ont lieu à la suite d'un grave incident comportemental impliquant un élève. La stratégie postvention permet à l'école de rétablir les liens avec l'élève, ainsi que son engagement envers lui. Le processus peut être simple ou très complexe requérant l'intervention de plusieurs personnes.

Le compte rendu oral

Cette stratégie fait appel à un enseignant, un administrateur scolaire et à un conseiller (ou un spécialiste). Ceux-ci passent en revue le grave incident causé par l'élève. Ils lui demandent de revivre l'événement dans le but de déterminer les implications, les raisons, les torts subis par les victimes et les moyens à prendre pour éviter une répétition.

« Tous les élèves ont des talents. Ils doivent tout simplement les découvrir à différentes occasions. »

— Council for Exceptional Children

Planifier la réinsertion

Cette stratégie prévoit une rencontre entre les parents, la direction de l'école, l'enseignant et l'élève en vue de son retour en classe à la suite d'une suspension. L'objectif de cette rencontre est de revoir l'incident, de parler des sentiments et d'envisager les moyens d'éviter une répétition des événements. Un programme servant à surveiller le comportement de l'élève est souvent mis en place.

L'intervention immédiate portant sur l'espace vital (*Life Space Crisis Intervention – LSCI*)

Cette stratégie permet aux enseignants, et à d'autres professionnels travaillant auprès des jeunes, d'aborder un conflit qui s'est produit en classe et de l'analyser sommairement avec les élèves, afin de les amener à acquérir un comportement responsable. En vertu du LSCI, l'enseignant peut transformer un conflit en une expérience d'apprentissage significative pour l'élève, en découvrant ce qui influence le comportement de celui-ci, et par la suite, en définissant des buts précis pour atteindre les résultats escomptés. Pour tirer profit du LSCI, le personnel doit suivre un programme de formation portant sur le conflit en tant qu'occasion à exploiter, la compréhension du cycle lié au conflit et sur les six étapes du LSCI (Wood, et autres, 1991).



De plus amples renseignements sur le LSCI sont disponibles auprès du Centre for Effective Collaboration and Practice à l'adresse Internet suivante : www.air.org/cecp/interact/authoronline/april98/2.htm

Construire des ponts (*Building Bridges*)

Il est important pour l'école de trouver des moyens de «construire des ponts» avec l'élève qui a été suspendu ou qui a été impliqué dans un grave incident. Une séance de médiation entre l'enseignant et l'élève peut avoir lieu, ou encore, un intervenant invite les parties impliquées à s'asseoir avec lui pour discuter de la situation. L'objectif est de trouver une façon d'aider l'élève à revenir en salle de classe.

La prévention des troubles de comportement en classe

Il existe de nombreuses techniques et stratégies que les enseignants peuvent utiliser dans le cadre normal de leurs activités professionnelles pour faire face aux difficultés de comportement de leurs élèves. Ci-dessous, vous trouverez quelques stratégies parmi les plus utiles.

L'enseignant s'assure que les activités de la classe sont menées de façon professionnelle et il :

- prévoit des leçons qui sont pertinentes et qui offrent un grand intérêt;
- respecte les différences de chacun des élèves;
- procure à ses élèves un environnement positif;
- établit des attentes élevées en ce qui a trait au rendement de l'élève;
- respecte les droits de chacun.

Planifier la réinsertion

Cette stratégie prévoit une rencontre entre les parents, la direction de l'école, l'enseignant et l'élève en vue de son retour en classe à la suite d'une suspension. L'objectif de cette rencontre est de revoir l'incident, de parler des sentiments et d'envisager les moyens d'éviter une répétition des événements. Un programme servant à surveiller le comportement de l'élève est souvent mis en place.

L'intervention immédiate portant sur l'espace vital (*Life Space Crisis Intervention – LSCI*)

Cette stratégie permet aux enseignants, et à d'autres professionnels travaillant auprès des jeunes, d'aborder un conflit qui s'est produit en classe et de l'analyser sommairement avec les élèves, afin de les amener à acquérir un comportement responsable. En vertu du LSCI, l'enseignant peut transformer un conflit en une expérience d'apprentissage significative pour l'élève, en découvrant ce qui influence le comportement de celui-ci, et par la suite, en définissant des buts précis pour atteindre les résultats escomptés. Pour tirer profit du LSCI, le personnel doit suivre un programme de formation portant sur le conflit en tant qu'occasion à exploiter, la compréhension du cycle lié au conflit et sur les six étapes du LSCI (Wood, et autres, 1991).



De plus amples renseignements sur le LSCI sont disponibles auprès du Centre for Effective Collaboration and Practice à l'adresse Internet suivante : www.air.org/cecp/interact/authoronline/april98/2.htm

Construire des ponts (*Building Bridges*)

Il est important pour l'école de trouver des moyens de «construire des ponts» avec l'élève qui a été suspendu ou qui a été impliqué dans un grave incident. Une séance de médiation entre l'enseignant et l'élève peut avoir lieu, ou encore, un intervenant invite les parties impliquées à s'asseoir avec lui pour discuter de la situation. L'objectif est de trouver une façon d'aider l'élève à revenir en salle de classe.

La prévention des troubles de comportement en classe

Il existe de nombreuses techniques et stratégies que les enseignants peuvent utiliser dans le cadre normal de leurs activités professionnelles pour faire face aux difficultés de comportement de leurs élèves. Ci-dessous, vous trouverez quelques stratégies parmi les plus utiles.

L'enseignant s'assure que les activités de la classe sont menées de façon professionnelle et il :

- prévoit des leçons qui sont pertinentes et qui offrent un grand intérêt;
- respecte les différences de chacun des élèves;
- procure à ses élèves un environnement positif;
- établit des attentes élevées en ce qui a trait au rendement de l'élève;
- respecte les droits de chacun.

L'enseignant a recours à des interventions mettant en relief l'espace physique et il :

- prévoit un espace réservé aux élèves qu'il faut calmer;
- prévoit l'assignation spéciale de chaises pour les élèves qui sont portés à présenter des difficultés comportementales;
- se maintient près des élèves qui démontrent de plus en plus un comportement inacceptable;
- respecte l'espace vital de l'élève;
- retire les objets pouvant distraire les élèves et les remet à la fin de la journée.

L'enseignant est prudent en ce qui a trait à la communication verbale et il :

- a recours à un timbre de voix encourageant;
- évite le langage trop autoritaire ou condescendant;
- utilise un rythme d'élocution égal et doux;
- émet des avertissements et des rappels de façon calme et posée.

L'enseignant est sensibilisé aux communications non verbales et il :

- utilise efficacement le contact des yeux;
- utilise des signaux non verbaux pour avertir l'élève dont le comportement s'intensifie;
- est conscient de l'influence qu'ont le ton, le volume, la cadence, le positionnement et la posture.

L'enseignant prévoit le système de gestion de la classe qu'il faut pour gérer les comportements et il :

- assure l'organisation et le soutien au moyen de routines habituelles;
- établit les règles pour la classe en tenant compte des commentaires des élèves;
- enseigne aux élèves les comportements appropriés de différentes façons (par ex., le jeu de rôle);
- établit et enseigne les routines de classe;
- établit des procédures de transition efficaces pour les élèves qui vont d'une activité à l'autre et d'un endroit à l'autre dans l'école;
- fait semblant de ne pas tenir compte d'un comportement en particulier jusqu'à ce que l'élève agisse comme on lui demande;
- a recours aux conséquences naturelles;
- utilise de moins en moins le système de récompense externe pour le remplacer de plus en plus par un système d'éloges verbales;
- permet aux élèves de se fixer des objectifs pour leur faire rappeler les comportements qu'ils doivent modifier;
- s'assure que les élèves reçoivent une préparation spéciale qui leur sera utile lors des moments libres;
- trouve un terrain d'entente avec l'élève qui n'a pas atteint le but ciblé (« Essayons de nouveau demain »);
- utilise des graphiques, des tableaux et autres supports visuels pour montrer l'évolution des comportements.

Les rappels privés

Les rappels privés (par ex., messages transmis en particulier, signaux, gestes) constituent une façon efficace d'encourager les élèves à ne pas abandonner.

L'enseignant favorise le développement du sens des responsabilités et il :

- confie aux élèves des tâches spéciales ou leur offre certains privilèges en reconnaissance d'un comportement responsable;
- encourage les élèves à surveiller et à corriger leur propre comportement;
- permet à tous les élèves de prendre des initiatives et d'essayer de nouvelles tâches qui exigent un comportement responsable;
- leur fournit des chances de succès;
- encourage les élèves à travailler au sein d'une équipe.

L'enseignant aborde positivement le comportement et il :

- récompense les élèves pour leur bon comportement;
- communique avec les élèves en utilisant un langage positif;
- écrit des notes à chacun des élèves pour leur rappeler les objectifs à atteindre ou pour les féliciter d'afficher un comportement approprié;
- fournit des commentaires positifs lorsque les règles sont suivies et que le comportement est approprié.



Pour connaître d'autres stratégies élaborées en fonction d'élèves ayant besoin de directives supplémentaires et de discipline positive, consulter l'ouvrage suivant :

SPRICK, Randall, et Lisa HOWARD : *The Teacher's Encyclopedia of Behavior Management: 100 Problems/500 Plans* (1995).

L'enseignant communique avec les parents au sujet de leurs enfants et il :

- communique avec les parents par téléphone pour leur faire part des commentaires positifs sur le comportement de leur enfant;
- collabore avec les parents pour déterminer les récompenses et les conséquences.

L'enseignant comprend la nature des comportements et le cycle du conflit et il :

- évite les luttes de pouvoir en classe;
- comprend qu'on peut enseigner un comportement;
- aide les élèves à mieux comprendre ce qu'est un conflit.

L'enseignant permet la tenue de discussions toutes simples avec les élèves et il :

- fournit des conseils fondés sur sa propre expérience personnelle;
- a recours à l'humour pour réduire les tensions;
- utilise son expérience personnelle pour expliquer aux élèves certains concepts;
- prend le temps d'écouter les élèves;
- considère les élèves comme des personnes capables de régler leurs propres problèmes.

La suspension ou le renvoi

Lorsque les règles de l'école sont enfreintes par l'élève, l'administration scolaire le suspend. Il arrive souvent que la suspension force l'élève à ne pas se présenter à l'école pendant une courte période de temps. La suspension permet à l'école et au personnel de se regrouper et de se préparer pour le retour de

l'élève. C'est aussi pour lui une occasion de réfléchir sur ce qui a motivé sa suspension. Lorsqu'un élève ne peut se présenter à l'école, il est privé de cours, et plus souvent qu'autrement des problèmes pour la famille et la communauté s'ensuivent. Quelques fois, l'élève ne considère même pas la suspension comme une conséquence directe de ses gestes. Voilà pourquoi de plus en plus d'écoles ont opté pour la suspension au sein de l'établissement scolaire. L'élève est confiné dans un endroit particulier à l'écart de ses compagnons de classe. On le supervise étroitement et il est tenu de faire ses travaux scolaires. Cette démarche est positive pour tout élève qui ne considère pas la suspension comme une conséquence. Enfin, la suspension devrait être suivie d'une réunion de réinsertion et d'un plan pour faciliter son retour à l'école.

Autres points à considérer au sujet de la suspension

Lorsque les autorités de l'école jonglent avec l'idée de recourir à la suspension, les questions suivantes méritent qu'ils s'y attardent :

- Quel est le but de la suspension? Les solutions de rechange donneraient-elles de meilleurs résultats? La suspension sera-t-elle efficace pour améliorer le comportement de l'élève?
- À quel endroit se produisent les comportements reprochés? Y a-t-il une tendance qui ressort?
- Est-ce que la suspension peut-être gérée à l'intérieur de l'école? Où et comment la suspension peut-elle être supervisée à l'école?
- Quelles sont les mesures à prendre pour s'assurer que les études ne seront pas compromises durant la suspension?
- Un plan comportemental personnalisé a-t-il été élaboré pour les récidivistes?

Trouver de nouvelles avenues dans le cadre de leur travail auprès des élèves ayant des troubles de comportement constitue pour les enseignants un défi continu. Les règles de la classe et de l'école, ainsi que les procédures, devraient être clairement expliquées à la fois aux élèves et aux parents. Le développement de la résilience, l'acquisition des habiletés sociales et la mise au point de stratégies administratives peuvent aider l'enseignant à s'occuper des questions de discipline. Aussi, il existe de nombreuses stratégies de prévention, d'intervention et de postvention qui peuvent être utilisées pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés comportementales. De plus, l'attention précoce que l'on porte à ces difficultés peut empêcher celles-ci de devenir de sérieux problèmes qui prendront du temps à se résorber.

Section 6 Matériel d'appui

- Contrat avec engagement du parent
- Contrat de l'élève
- Formulaire d'autorégulation quotidienne
- Formulaire de suivi
- Les objectifs de la journée
- Liste des conséquences positives pour chaque élève
- RID

Contrat avec engagement du parent

Nom _____ Année _____

Objectifs à atteindre

(chacun inclut un comportement, une condition et un critère)

1.

2.

Période de temps

De _____ à _____.

Conséquence positive :

Conséquence négative

(si l'élève n'a pas satisfait aux critères) :

Signature :

De l'élève :

De l'enseignant :

Du parent :

Date de révision :

Commentaires :

Contrat de l'élève

Je, _____, accepte d'atteindre ces objectifs :

1.	
2.	

Si j'y parviens, je recevrai cette conséquence positive :

Si je n'y parviens pas, je recevrai cette conséquence négative :

Le délai accordé :

De _____ à _____ .

(Signature de l'élève)

Date

(Signature de l'enseignant)

Date

Formulaire d'autorégulation quotidienne

Nom : _____

Date : _____

J'indiquerai par un crochet √ toutes les fois où j'aurai atteint mon objectif (ou mes objectifs) pendant une période de classe donnée. J'essaierai d'insérer deux crochets √ dans chacune des cases.

Objectifs	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3	Bloc 4	Bloc 5	Bloc 6	Bloc 7
1.							
2.							

(reporter ces notes dans la fiche de consignation hebdomadaire avec les critères régissant les conséquences positives, p. 196)

Commentaires :

Bloc 1 :
Bloc 2 :
Bloc 3 :
Bloc 4 :
Bloc 5 :
Bloc 6 :

Les points :

Total de la journée
(sur une possibilité de 28)

Ajouter 2 points
*(si ce formulaire est retourné à l'école le
jour suivant signé par les parents)*

Total des points :

**Commentaires et
signature du parent :**

Formulaire de suivi

Nom : _____ **Date :** _____ **Jour :** _____

	X – Non √ - Oui S.O. – Sans objet	
Bloc 1 :	1- J'ai apporté mon matériel en classe <input type="checkbox"/> 2- J'ai commencé mon travail <input type="checkbox"/> 3- J'ai fini mon travail <input type="checkbox"/> 4- Comportement satisfaisant <input type="checkbox"/>	
Bloc 2 :	1- J'ai apporté mon matériel en classe <input type="checkbox"/> 2- J'ai commencé mon travail <input type="checkbox"/> 3- J'ai fini mon travail <input type="checkbox"/> 4- Comportement satisfaisant <input type="checkbox"/>	
Bloc 3 :	1- J'ai apporté mon matériel en classe <input type="checkbox"/> 2- J'ai commencé mon travail <input type="checkbox"/> 3- J'ai fini mon travail <input type="checkbox"/> 4- Comportement satisfaisant <input type="checkbox"/>	
Bloc 4 :	1- J'ai apporté mon matériel en classe <input type="checkbox"/> 2- J'ai commencé mon travail <input type="checkbox"/> 3- J'ai fini mon travail <input type="checkbox"/> 4- Comportement satisfaisant <input type="checkbox"/>	
Bloc 5 :	1- J'ai apporté mon matériel en classe <input type="checkbox"/> 2- J'ai commencé mon travail <input type="checkbox"/> 3- J'ai fini mon travail <input type="checkbox"/> 4- Comportement satisfaisant <input type="checkbox"/>	
Dîner		
Bloc 6 :	1- J'ai apporté mon matériel en classe <input type="checkbox"/> 2- J'ai commencé mon travail <input type="checkbox"/> 3- J'ai fini mon travail <input type="checkbox"/> 4- Comportement satisfaisant <input type="checkbox"/>	
Bloc 7 :	1- J'ai apporté mon matériel en classe <input type="checkbox"/> 2- J'ai commencé mon travail <input type="checkbox"/> 3- J'ai fini mon travail <input type="checkbox"/> 4- Comportement satisfaisant <input type="checkbox"/>	
Bloc 8 :	1- J'ai apporté mon matériel en classe <input type="checkbox"/> 2- J'ai commencé mon travail <input type="checkbox"/> 3- J'ai fini mon travail <input type="checkbox"/> 4- Comportement satisfaisant <input type="checkbox"/>	
Pour usage à la maison seulement Commentaires : _____ Signature du parent : _____		Devoir terminé : Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>

Les objectifs de la journée

Nom : _____ Date : _____

1. L'objectif scolaire que je veux atteindre aujourd'hui est :

2. L'objectif de comportement que je veux atteindre aujourd'hui est :

3. L'évaluation de ma journée :

Liste des conséquences positives pour un élève

Demander à l'élève d'encercler ou de surligner les renforçateurs qui lui sont significatifs

Activités pour les élèves :

- être chef de groupe;
- être moniteur dans le corridor;
- être l'aide à l'enseignant pendant _____ minutes (dans sa propre classe ou dans une autre);
- être tuteur dans un classe ou auprès d'un élève plus jeune;
- avoir la permission de quitter la classe cinq minutes plus tôt;
- être soustrait de devoirs pour un soir;
- être l'enseignant pendant une période de temps déterminée;
- participer à une pièce de théâtre en classe;
- mâcher de la gomme à l'heure du dîner;
- choisir un jeu dans le gymnase pour la classe;
- choisir une histoire qui sera lue par l'enseignant;
- colorier ou dessiner;
- créer une illustration ou une histoire sur le tableau;
- créer ou sélectionner un jeu d'intérieur pour la récréation;
- décorer la classe;
- présenter un passe-temps à toute la classe;
- faire des casse-tête pendant _____ minutes;
- faire des dessins drôles pendant _____ minutes;
- faire gagner à la classe une excursion scolaire;
- faire gagner à la classe une période de récréation plus longue;
- faire gagner à la classe une sortie au cinéma;
- aider dans l'enseignement d'une leçon de 15 minutes;
- aider le concierge;
- aider le bibliothécaire;
- aider l'enseignant à préparer des matériaux visuels qui seront utilisés auprès d'un groupe d'élèves;
- aider les responsables du magasin scolaire, avant ou après l'école, pendant _____ minutes;
- mener des pantomimes en classe;
- écouter de la musique pendant _____ minutes tout en travaillant;
- écouter des cassettes pendant _____ minutes;
- effectuer un appel téléphonique à la maison pour décrire des réalisations;
- effectuer un enregistrement vidéo sur _____ jour(s);
- fabriquer des avions en papier;
- participer à des activités d'artisanat;
- participer dans une assemblée;
- distribuer des fournitures;
- choisir une activité de classe;
- jouer à un jeu;
- jouer d'un instrument de musique;
- jouer avec des amis;
- jouer à des jeux vidéo pendant _____ minutes;
- jouer avec ton meilleur ami pendant _____ minutes;
- aller nager;

(suite)

(suite)

Liste des conséquences positives pour un élève

- partir dîner trois minutes plus tôt;
- avoir une période libre consacrée à une activité créative;
- passer 15 minutes devant l'ordinateur;
- avoir cinq minutes de temps libre;
- avoir dix minutes de temps libre à passer à la bibliothèque;
- pratiquer un sport d'intérieur ou d'extérieur pendant 15 minutes;
- avoir 15 minutes pour raconter une histoire;
- avoir cinq minutes pour discuter d'un sujet en particulier avec l'enseignant;
- passer 15 minutes en compagnie d'une personne favorite;
- avoir 30 minutes de musique en classe;
- passer plus de temps au gymnase, _____ minutes supplémentaires;
- passer plus de temps à la récréation, _____ minutes supplémentaires;
- avoir du temps libre pour utiliser un équipement spécifique;
- avoir du temps libre pour utiliser des fournitures (marqueurs, fournitures artistiques,...);
- prendre le dîner avec un enseignant;
- voir si la classe est capable de te faire rire en moins de 30 secondes;
- aider un autre enseignant pendant _____ minutes;
- lire une bande dessinée ou un magazine pendant _____ minutes;
- lire une histoire devant la classe de maternelle;
- lire devant un ami ou le directeur;
- agir comme messenger pour le bureau;
- prendre place derrière le bureau de l'enseignant pour une période de temps déterminée;
- t'asseoir près d'un ami;
- t'asseoir là où tu veux pendant 10 minutes;
- prendre des photos de tes compagnons de classe;
- enseigner devant la classe pendant _____ minutes;
- raconter des histoires de fantôme, les lumières éteintes;
- être tuteur d'un autre élève;
- utiliser une magnétocassette pendant _____ minutes;
- utiliser un chronomètre;
- rencontrer le directeur (visite prévue) pour _____ minutes;
- visiter la bibliothèque de l'école (seul ou en groupe);
- regarder un vidéo dans une autre classe;
- porter un casque durant une période;
- travailler l'argile;
- travailler comme serveur dans la salle à manger;
- écrire au tableau avec de la craie de couleur.

Tiré de *Orchestrating Positive and Practical Behaviour Plans* par Dawn Reithung, Vancouver (C.-B.) : Stirling Head Enterprises. Copyright © 1998. Tous droits réservés. Réimpression autorisée.

Le RID peut diminuer ta colère

Le RID est un processus à trois étapes qui pourrait t'aider à maîtriser ta colère. Tu peux aussi y avoir recours dans des situations où d'autres émotions sont ressenties, telles la frustration et la déception. Ce processus s'adapte à une foule de situations stressantes ou incitant à la colère auxquelles il arrive de faire face dans la vie de tous les jours.

Reconnais les signes de colère et accepte le fait que tu es furieux.

Les signes de colère peuvent inclure des paumes moites, le serrement des dents, des mains tremblantes, de l'impatience, un estomac dérangé, un visage enflammé, des muscles tendus ou un mal de tête.

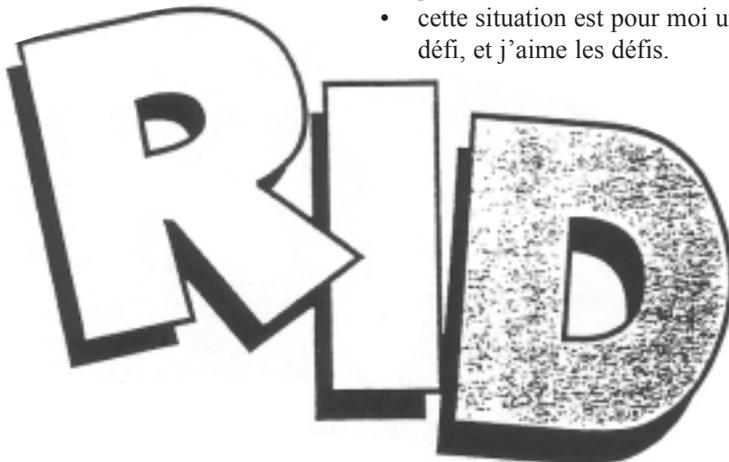
Identifie une façon positive d'aborder la situation.

Selon la situation, tu pourrais te dire :

- je ne vais pas m'emporter pour ça;
- je sais que je peux trouver une solution sans que je devienne en colère;
- je peux demeurer calme dans cette situation;
- cette situation ne m'ébranle pas;
- cette situation est pour moi un défi, et j'aime les défis.

Démarre quelque chose de constructif pour te calmer

Compte jusqu'à 10, respire profondément, demande quelques instants pour retrouver ton calme, quitte les lieux... sont quelques exemples de choses constructives qui t'aideront à te calmer rapidement. D'autres façons – moins rapides celles-ci – peuvent également t'aider : confie-toi à une personne étrangère à la situation, écoute de la musique, fais de l'exercice ou effectue une activité physique quelconque, écris une lettre à une personne lui expliquant les raisons de ta colère et détruis-la par la suite, offre ton aide à quelqu'un, regarde un film drôle, consacre du temps à ce que tu aimes le plus, fais quelque chose de créatif ou passe quelque temps avec ton animal de compagnie.



Souviens-toi de ces conseils lorsque tu es en colère :

- Lorsque tu es en colère, accepte-la. La colère est un phénomène normal.
- Arrête et demeure calme. Dis-toi que tu as la situation bien en main. Tu as la maîtrise de tes pensées, alors essaie d'aborder la situation calmement et positivement. Tes pensées déterminent la façon dont tu te sens et réagis face à la situation vécue.
- Est-ce que tu peux encore avoir une influence quelconque sur la situation? Si oui, détermine la marche à suivre. Sinon, laisse tomber.
- Fais en sorte que tu te sentes mieux et que la situation s'améliore.

RID : tiré de *Working Toward Peace* du Lions-Quest. Réimpression autorisée. Tous droits réservés.

Section 7 :
Gestion du comportement d'un élève

Le processus d'élaboration d'un Plan de maîtrise du comportement destiné à l'élève commence souvent par une analyse de comportement. Voici un exemple d'un processus comportant huit étapes :

Étapes d'une analyse de comportement

- Étape 1 :** Former une équipe de planification.
- Étape 2 :** Définir les comportements qui doivent être modifiés.
- Étape 3 :** Recueillir l'information existante.
- Étape 4 :** Recueillir les données concernant le comportement défini.
- Étape 5 :** Procéder à des évaluations supplémentaires.
- Étape 6 :** Élaborer une hypothèse.
- Étape 7 :** Élaborer un Plan de maîtrise du comportement.
- Étape 8 :** Surveiller et évaluer le Plan de maîtrise du comportement.

Dans les sections suivantes, les huit étapes sont expliquées de façon détaillée et illustrées grâce à une étude de cas portant sur Michel.

Gros plan sur Michael

Gros plan



Michel est un élève de 7^e année qui fréquente l'école intermédiaire locale. Michel a récemment été évalué par la psychologue de l'école. Elle a conclu qu'il fonctionnait dans la zone d'aptitudes moyenne inférieure et a diagnostiqué qu'il était atteint du déficit de l'attention avec hyperactivité. Son comportement et son assiduité à l'école se sont détériorés. Sa famille est passablement dysfonctionnelle et sa mère éprouve présentement des problèmes médicaux. Le frère aîné de Michel fait preuve de violence physique à son égard. À cause de certains de ces problèmes familiaux, un travailleur social a été assigné à ce cas par les *Services à l'enfant et à la famille (SEF)*.

En raison de la persistance des troubles de comportement, l'école a décidé d'élaborer un Plan de maîtrise du comportement pour Michel.

Étape 1 : Former une équipe de planification

La composition de l'équipe de planification variera selon les besoins de l'élève. L'équipe comprendra généralement le titulaire de classe, l'élève, le parent ou le tuteur, l'administration, le conseiller ou l'orthopédagogue. Elle peut également comprendre les spécialistes de la division scolaire et du personnel provenant d'organismes externes. Des participants supplémentaires disposant d'information spécialisée concernant le problème de l'enfant ou un défenseur des droits de l'enfant et de la famille pourraient aussi se joindre à l'équipe.



Afin d'élaborer le plan, une équipe formée de Michel, de ses parents, de la psychologue de l'école, de l'orthopédagogue, du travailleur social des SEF chargé du cas, du titulaire de classe de Michel, et de l'auxiliaire à temps partiel s'occupant de Michel, a été constituée.

Étape 2 : Définir les comportements qui devraient être modifiés

L'équipe commence par examiner le contexte et le statut de l'élève et se concentre ensuite sur le (les) comportement(s) dont il faut traiter. Le (les) comportement(s) seront définis de façon concise et claire. Il faudra également établir une liste de priorités afin de repérer, en premier lieu, les comportements les plus graves. Dans la plupart des cas, on s'occupe d'abord des comportements présentant un danger pour la sécurité.

Lors de sa première réunion, l'équipe a révisé les renseignements sur l'histoire scolaire de Michel, puis elle a décrit les forces de Michel et a examiné les préoccupations croissantes liées au comportement de celui-ci. En fonction des discussions, l'équipe a décidé de se concentrer sur les trois comportements suivants :

1. blessures infligées aux autres élèves;
2. malmenance des élèves plus petits;
3. problèmes relatifs à la désobéissance envers les enseignants, particulièrement en mathématiques.

Chacune des manifestations particulières concernant les comportements liés aux blessures, à la malmenance et à la désobéissance, y compris les composantes physiques et verbales, ont été clairement définies.

Ce qu'on connaissait sur les comportements en question a également été révisé. Ces données comprenaient la fréquence, l'intensité ou la durée des comportements, s'ils étaient de nature provocatrice ou réactionnelle, les situations où ils se manifestaient, et les résultats qui pouvaient en découler. Les renseignements concernant les réactions affectives de Michel pouvant être liées aux comportements ont également été examinés. De plus, ses relations avec les élèves et le personnel, ainsi que son comportement en classe lorsqu'il ne se comportait pas d'une façon préoccupante, ont été révisés. Les lacunes en matière d'information et les incohérences ont été identifiées.



Étape 3 : Recueillir l'information existante

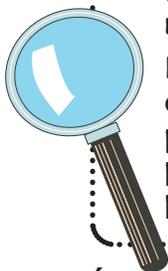
Les membres de l'équipe recueillent l'information existante et les données inscrites aux dossiers. Ils peuvent également interviewer l'élève, le parent ou le tuteur, ou les enseignants. L'équipe devrait également prendre contact avec les autres membres du personnel qui ont travaillé auprès de l'enfant. Dans le cadre des discussions, l'équipe peut prendre connaissance de renseignements primordiaux concernant les comportements en question et les facteurs conjoncturels qui peuvent provoquer les comportements ou ne pas les provoquer. Des renseignements supplémentaires sur les interventions qui ont été tentées et qui ont fonctionné (à l'école et à la maison) peuvent être identifiés.

« Comprendre l'histoire d'un enfant constitue l'information qui commence à ouvrir la voie conduisant à une solution. »

Puisque l'orthopédagogue agissait à titre de gestionnaire de cas, il a examiné les dossiers et a discuté avec les enseignants qui avaient enseigné ou qui enseignaient à Michel. Michel était perçu comme étant un apprenant concret qui préférait l'apprentissage tactile, kinesthétique, qui était très productif relativement à l'apprentissage basé sur les activités et qui pouvait s'affairer à une tâche pendant de courtes périodes de temps. Le midi, il passait son temps au gymnase et aidait le professeur d'éducation physique. On a découvert que Michel réagissait bien au renforcement positif; les renforçateurs verbaux et basés sur des activités donnaient d'excellents résultats. De plus, en cinquième année, il avait établi une relation privilégiée avec le conseiller. L'école avait élaboré un programme de récompenses sous forme de jetons, mais les renseignements concernant l'application particulière de ce programme n'étaient pas disponible.

On a noté que Michel n'adoptait pas toujours un comportement incorrect à l'école, mais que de nombreux comportements inquiétants semblaient liés au fait qu'il arrivait à l'école de mauvaise humeur.

Des renseignements concernant la situation familiale de Michel ont également été étudiés. Bien qu'incomplète, l'information a permis d'indiquer que Michel était souvent harcelé et persécuté par son frère, de sorte que sa mauvaise humeur persistait pendant assez longtemps après l'incident.



Étape 4 : Recueillir des données concernant le comportement déposé

Le personnel doit recueillir des données portant sur l'intensité, la fréquence, les contextes, les antécédents déclencheurs, les préoccupations environnementales et les conséquences du comportement. Les données peuvent être recueillies par les enseignants, les conseillers, le personnel de soutien ou les spécialistes dans différents contextes, c'est-à-dire, en classe, à la maison, dans la cour d'école ou dans l'autobus scolaire.

Les données concernant le comportement peuvent être recueillies de nombreuses façons et sous des formes différentes. Les données doivent permettre d'identifier la fréquence, l'intensité et le contexte (où, quand, comment) liés au comportement.

Des exemples de collecte de données portant sur le comportement se trouvent à la fin de cette section.

Les données doivent être recueillies avant de décider du type d'intervention approprié. Ces données sont connues sous le nom de données de base. Il est souvent efficace de tracer un graphique des données et de partager les résultats visibles avec le personnel, les élèves et les parents. L'équipe de planification devrait identifier l'information requise en se fondant sur ses discussions préliminaires, afin de disposer de renseignements complets au sujet du comportement et de sa fonction possible pour l'élève.

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



Les membres de l'équipe ont décidé de recueillir les données concernant les domaines problématiques dépistés concernant le comportement. On a confié à l'auxiliaire la tâche de suivre de près pendant deux semaines, les incidents ou l'absence d'incidents concernant le comportement de Michel. Il fallait qu'elle enregistre le moment et le lieu de ses observations, si Michel adoptait le comportement ou ne l'adoptait pas, et le type de comportement adopté. De plus, elle devait documenter les conséquences observées (et pas des hypothèses) relativement aux comportements qu'elle avait pu remarquer. Les observations devaient être effectuées avant les cours, entre les cours, en classe et le midi. Les renseignements portant sur l'état affectif de Michel devaient également faire partie du rapport d'observation.

Étape 5 : Procéder à des évaluations supplémentaires

Afin d'exclure d'autres possibilités liées au comportement, il est parfois nécessaire de procéder à des évaluations supplémentaires. Ces évaluations devraient être effectuées par les personnes suivantes :

- médecin;
- orthopédagogue : rendement scolaire, style d'apprentissage;
- psychologue scolaire : capacité;
- orthophoniste : langage, dépistage de la surdité;
- ergothérapeute : environnement, profil sensoriel.

Il faudra peut-être faire appel à d'autres professionnels afin de procéder à des évaluations supplémentaires.



Le personnel a examiné le besoin de procéder à des évaluations supplémentaires. Parce qu'une évaluation complète avait été effectuée récemment par la psychologue de l'école, on a jugé qu'il n'était pas nécessaire de procéder à des évaluations psychologiques supplémentaires. On a demandé une évaluation médicale afin d'examiner les types de médicaments que prenait Michel et de s'assurer qu'ils ne compliquaient pas les problèmes auxquels ils étaient associés. L'orthopédagogue devait également consulter le professeur de mathématiques afin de déterminer le niveau de compétence de Michel. Il avait de la difficulté à comprendre les nouveaux concepts abstraits qui étaient présentés en mathématiques.

Étape 6 : Élaborer une hypothèse

En se fondant sur les données recueillies, les membres de l'équipe doivent élaborer une hypothèse (hypothèse la plus plausible) concernant les raisons du comportement. L'hypothèse portera sur la fonction ou le but du comportement et sur le type de stratégie à utiliser pour le corriger.

Après avoir recueilli les données, l'équipe s'est réunie de nouveau afin d'étudier les résultats. Les membres du groupe en sont venus à la conclusion que la majorité des troubles de comportement liés aux « blessures » ou à la « malmenace » se produisaient à des moments non structurés, avant l'école, entre les classes et dans la salle à manger. Il y avait également eu du désordre dans la classe de mathématiques. Il semble qu'en certaines situations, le comportement était réactif : Michel ne savait comment réagir aux défis posés par les autres élèves et cela donnait lieu à des poussées et à de la malmenace de sa part. Les élèves s'enfuyaient généralement et laissaient Michel seul après les incidents, bien que parfois, il signalait les incidents et Michel devait rencontrer le conseiller de l'école. Les incidents concernaient souvent des élèves plus petits ou plus jeunes que Michel et se produisaient plus souvent lorsque Michel était visiblement contrarié par un événement qui s'était déroulé avant l'incident. Occasionnellement, Michel semblait chercher les ennuis, c'est-à-dire, qu'aucune provocation apparente n'avait pu être identifiée.

La malmenace touchait des élèves plus petits, généralement lorsque Michel ne participait à aucune activité valable. Ce comportement découlait généralement de la docilité des élèves persécutés ou du fait qu'ils s'enfuyaient de Michel. Encore une fois, ce comportement se produisait surtout lorsque Michel était contrarié avant l'incident. Dans le même ordre d'idées, le comportement de Michel était occasionnellement signalé auprès de l'administration de l'école et il devait rencontrer son conseiller.

Ces comportements étaient plus fréquents le matin. En outre, on s'est rendu compte que Michel n'avait pas d'amis intimes qui se joignaient à lui au cours de la journée.

Dans les classes, Michel repoussait souvent l'aide de l'enseignant ou de l'auxiliaire parce que cela lui donnait « l'air stupide ».

Généralement, son incapacité à répondre correctement dans la classe de mathématiques faisait en sorte que les autres élèves riaient de lui ou l'évitaient. Demander de l'aide (ce qui n'était pas souvent arrivé dans le passé) donnait lieu à des ricanements de la part des autres élèves pour « des choses si simples à comprendre. »



En fonction de l'histoire de Michel, l'hypothèse suivante a été émise :

La malmenance et les blessures infligées par Michel aux autres élèves sont généralement réactives aux approches des élèves et se produisent surtout lorsque Michel est instable sur le plan émotif. Cependant, ces comportements se manifestent également sans provocation dans ces mêmes conditions. Les comportements sont discriminatoires car ils ne sont destinés qu'aux enfants plus petits. Les comportements peuvent souvent être renforcés par le fait que les élèves se fâchent à cause de son agression ou qu'ils le laissent seul par la suite. Les comportements agressifs peuvent également être renforcés par le fait que Michel exige, ce qui est rare, de rencontrer son conseiller à la suite de l'intervention de l'enseignant.

Les comportements peuvent avoir été acquis en raison d'expériences directes vécues auprès de son frère et de l'indication que son frère « s'en tirait sans punition » la plupart du temps.

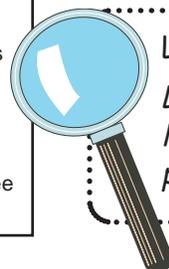
Les demandes d'aide de Michel étaient auparavant punies par les réactions négatives des autres élèves. Son refus ultérieur d'aide était renforcé par l'absence de rétroaction négative de la part des élèves.



Note : Toute hypothèse devrait être liée à l'information obtenue au cours du processus d'évaluation. Les déductions concernant des variables ou des renseignements inconnus peuvent être trompeuses et ne pas être dans l'intérêt véritable de l'élève. Dans ces circonstances, une évaluation supplémentaire de la situation peut s'avérer nécessaire.

Les résultats d'apprentissage spécifiques doivent être :

- **précis** : rédigés en termes clairs, sans ambiguïté;
- **mesurables** : permettent de décrire, d'analyser et d'évaluer le rendement de l'élève;
- **réalistes** : possibles à atteindre pour l'élève;
- **appropriés** : importants pour l'élève;
- **d'une durée définie** : peuvent être atteints dans un délai précis, généralement une année scolaire.



Étape 7 : Élaborer un Plan de maîtrise du comportement

L'équipe rédigera un plan afin de traiter le problème. Le plan contiendra les détails et les routines nécessaires à sa mise en œuvre. Il servira également à énoncer la façon dont le plan sera présenté à l'élève, à indiquer la personne responsable de l'enseignement des stratégies, et la durée d'utilisation du plan. Les résultats liés à un élève en particulier devraient être rédigés selon le modèle des résultats d'apprentissage spécifiques indiqués ci-dessus.

L'équipe et Michel s'entendent au sujet du plan suivant.

L'équipe et l'auxiliaire réviseront les routines et les attentes de l'école en ce qui concerne les périodes non structurées (surtout pendant la période de repas).

Un petit groupe de pairs sera réquisitionné afin d'aider Michel au cours des périodes non structurées. Un certain nombre d'activités qui plaisent à Michel et qu'il trouve intéressantes seront présentées dans le cadre de ces situations et Michel sera encouragé et socialement renforcé par la participation des autres élèves.

Michel consultera le conseiller de l'école afin d'identifier ses émotions et d'apprendre à demander de l'aide lorsqu'il se sent contrarié du point de vue affectif. Le conseiller sera disponible pour offrir son soutien lorsque Michel en fera la demande.

Un système de stimulation sera établi afin d'offrir de la rétroaction positive et du renforcement à Michel, concernant chaque journée où son interaction avec les autres élèves n'aura pas provoqué d'incidents.

Les résultats d'apprentissage spécifiques élaborés pour Michel sont les suivants :

D'ici le 15 décembre, Michel utilisera un processus comprenant trois étapes pour démontrer sa capacité de gérer adéquatement la confrontation lorsqu'il est provoqué par d'autres élèves.

D'ici le 15 janvier, Michel reconnaîtra son état émotionnel en utilisant un tableau illustré.



Étape 8 : Surveiller et évaluer le Plan de maîtrise du comportement

Cette étape comprend l'élaboration de stratégies d'évaluation du succès du plan d'intervention et le recours à des modifications, s'il y a lieu. Les données seront recueillies encore une fois et comparées aux données de référence recueillies avant d'entreprendre une intervention. S'il n'y a pas de changement, il faudra alors envisager une autre stratégie ou une autre hypothèse. S'il y a un changement important, il faudra s'interroger sur la façon de maintenir ce comportement.

L'équipe convient de se réunir de nouveau dans deux semaines afin d'étudier le progrès réalisé grâce au plan. Si les changements fonctionnent, le plan se poursuivra en retirant graduellement les mesures de soutien. S'il ne fonctionne pas, il sera révisé et modifié selon ce qui sera nécessaire. Si le plan réussit, l'équipe s'attaquera à un autre résultat et prendra le temps de célébrer le succès.



Évaluation fonctionnelle du comportement

L'évaluation fonctionnelle du comportement est un processus systématique d'analyse des difficultés de comportement afin d'en déterminer le but ou la fonction, et d'élaborer des méthodes d'intervention pour enseigner des variantes comportementales acceptables susceptibles d'amener l'élève au même but. L'évaluation est menée afin de décrire les difficultés de comportement, d'identifier les conditions dans lesquelles elles se produisent, de découvrir la fonction de ce comportement dans le répertoire de l'élève, et d'observer directement si cette fonction est vraie. En se fondant sur les données recueillies, on émet une hypothèse concernant la raison pour laquelle l'enfant adopte le comportement problématique. Une fois l'hypothèse établie, les interventions peuvent être élaborées afin de répondre aux besoins de l'enfant. Les procédures d'intervention seront élaborées dans le cadre d'un Plan de maîtrise du comportement.



Il est possible d'obtenir des renseignements supplémentaires concernant l'évaluation fonctionnelle du comportement en consultant les sites suivants :

Centre for Effective Collaboration and Practice (CECP)

<http://cecp.air.org/fba/problembehavior/main.htm>

Positive Behavioural Interventions and Supports

www.pbis.org/english/default.htm



Il est possible d'obtenir des renseignements concernant l'analyse de comportement en consultant les ressources suivantes :

MILLER, L.K. *Principles in Everyday Behaviour Analysis*, 3rd ed. (1997).

O'NEILL, R.E., R.H. HORNER, R.W. ALBIN, J.R. SPRAGUE, K. STOREY et J.S. NEWTON. *Functional Assessment and Program Development for Problem Behaviour, A Practical Handbook*, 2nd ed. (1997).

Planification d'un Plan de maîtrise du comportement

Lorsqu'il s'agit de traiter un trouble de comportement important, il est possible de recourir à de nombreux outils de planification. Les trois types les plus couramment utilisés sont : les Plans éducatifs personnalisés, les Plans de maîtrise du comportement, et un plan multisystèmes.

- **Plans éducatifs personnalisés (PEP) :**

Un Plan éducatif personnalisé constitue un outil axé sur les besoins d'un enfant. Le plan est élaboré par une équipe comprenant les parents ou les



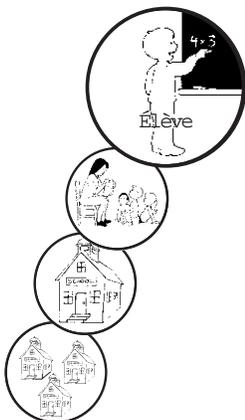
Il est possible d'obtenir des renseignements détaillés en consultant le document suivant :



MANITOBA, ÉDUCATION ET FORMATION
PROFESSIONNELLE *Plan éducatif personnalisé* –

Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (de la maternelle au secondaire 4) (1998).

www.edu.gov.mb.ca/ks4/specedu/iep/index.html



Évaluation fonctionnelle du comportement

L'évaluation fonctionnelle du comportement est un processus systématique d'analyse des difficultés de comportement afin d'en déterminer le but ou la fonction, et d'élaborer des méthodes d'intervention pour enseigner des variantes comportementales acceptables susceptibles d'amener l'élève au même but. L'évaluation est menée afin de décrire les difficultés de comportement, d'identifier les conditions dans lesquelles elles se produisent, de découvrir la fonction de ce comportement dans le répertoire de l'élève, et d'observer directement si cette fonction est vraie. En se fondant sur les données recueillies, on émet une hypothèse concernant la raison pour laquelle l'enfant adopte le comportement problématique. Une fois l'hypothèse établie, les interventions peuvent être élaborées afin de répondre aux besoins de l'enfant. Les procédures d'intervention seront élaborées dans le cadre d'un Plan de maîtrise du comportement.



Il est possible d'obtenir des renseignements supplémentaires concernant l'évaluation fonctionnelle du comportement en consultant les sites suivants :

Centre for Effective Collaboration and Practice (CECP)

<http://cecp.air.org/fba/problembehavior/main.htm>

Positive Behavioural Interventions and Supports

www.pbis.org/english/default.htm



Il est possible d'obtenir des renseignements concernant l'analyse de comportement en consultant les ressources suivantes :

MILLER, L.K. *Principles in Everyday Behaviour Analysis*, 3rd ed. (1997).

O'NEILL, R.E., R.H. HORNER, R.W. ALBIN, J.R. SPRAGUE, K. STOREY et J.S. NEWTON. *Functional Assessment and Program Development for Problem Behaviour, A Practical Handbook*, 2nd ed. (1997).

Planification d'un Plan de maîtrise du comportement

Lorsqu'il s'agit de traiter un trouble de comportement important, il est possible de recourir à de nombreux outils de planification. Les trois types les plus couramment utilisés sont : les Plans éducatifs personnalisés, les Plans de maîtrise du comportement, et un plan multisystèmes.

- **Plans éducatifs personnalisés (PEP) :**

Un Plan éducatif personnalisé constitue un outil axé sur les besoins d'un enfant. Le plan est élaboré par une équipe comprenant les parents ou les



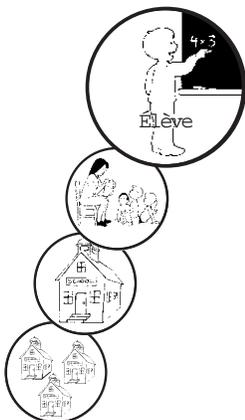
Il est possible d'obtenir des renseignements détaillés en consultant le document suivant :



MANITOBA, ÉDUCATION ET FORMATION
PROFESSIONNELLE *Plan éducatif personnalisé* –

Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (de la maternelle au secondaire 4) (1998).

www.edu.gov.mb.ca/ks4/specedu/iep/index.html



tuteurs, l'élève, le ou les enseignant (s), le personnel de soutien, les spécialistes et des professionnels externes. Pour les élèves atteints de troubles du comportement, le plan portera sur les domaines liés au rendement scolaire, au comportement, à l'interaction sociale et à la communication.

- **Plans de maîtrise du comportement :** Les élèves qui présentent des niveaux élevés de comportements perturbants, agressifs et violents qui nuisent à l'environnement scolaire ou à l'apprentissage et qui peuvent représenter des dangers pour leur sécurité et celle des autres, peuvent avoir besoin d'un Plan de maîtrise du comportement. Les élèves qui ont vécu des expériences qui menacent leur propre survie ou leur intégrité psychologique ont besoin de programmes qui vont au-delà des programmes de maîtrise du comportement



On peut prendre connaissance d'une description complète du processus d'élaboration concernant les plans de maîtrise du comportement et d'un exemple d'étude de cas

en consultant le site Web suivant : www.edu.gov.mb.ca/metks4/instruct/specedu/bip/index.html

(Plans de maîtrise du comportement)

Exemple d'un Plan de maîtrise du comportement

Exemple d'un Plan de maîtrise du comportement

Manitoba, Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse

Objectif et contexte

L'objectif du plan est de réussir à ce que Jim développe suffisamment d'habiletés sociales et de maîtrise de soi pour être accepté et soutenu par ses pairs. Cela doit s'effectuer en faisant preuve de prudence en ce qui a trait à la sécurité des autres élèves.

On possède de nombreux renseignements relatifs au contexte mais les éléments pertinents sont décrits ci-dessous. Jim a vécu des expériences négatives auprès d'hommes avec qui il était en situation de confiance et de meilleures relations avec les femmes. Cela s'avère particulièrement vrai lorsqu'il est tendu. Il traverse des cycles où il rumine sans cesse au sujet d'injustices auxquelles il serait soumis. Il devient très agité et s'oppose à tout au cours de ces périodes. Il a besoin d'aide afin de se sortir des états d'agitation et il peut le faire en parlant et c'est à des femmes qu'il fait généralement appel.

Jim souffre d'hyperactivité avec déficit de l'attention et il réagit en général très mal à des situations non structurées. Il réagit cependant bien au Ritalin, mais le médicament ne l'aide qu'au cours de journées où il est peu tendu. Jim peut se faire une fausse idée du comportement et des intentions des autres. Le volume de la voix peut provoquer de sourcils Jim peut mal interpréter les regards et les froncements de sourcils comme étant des défis lorsqu'il se sent vulnérable. Il devient alors récalcitrant au cours de ces périodes, parfois en se repliant sur lui-même et parfois en explosant sans raison apparente. Cependant, l'explosion sert à éloigner les gens.

Le travail scolaire est particulièrement difficile pour Jim. Il est très faible dans certains domaines qui seront abordés dans le cadre d'un PEP. Cependant, ce problème est davantage exacerbé par le sentiment de médiocrité dont souffre Jim et la crainte connexe « qu'on va découvrir qu'il est nul. » Les compétences scolaires de Jim sont également freinées par le besoin de cacher ses faiblesses. D'autre part, Jim dispose d'un sens de l'humour subtil et adore plaisanter oralement. Dans ces cas, il n'évite pas les regards. Cette état positif est surtout remarquable après une bonne partie (c'est un excellent joueur de basketball) ou après qu'il ait aidé quelqu'un (par exemple, lorsqu'il aide un jeune enfant qui a des problèmes).

1

Exemple d'un Plan de maîtrise du comportement

Besoins primordiaux liés aux programmes

Système

- Jim doit cesser de frapper ou de donner des coups de pied aux enfants qui sont dans la cour de l'école.
- Jim doit cesser de menacer et de rabaisser les enfants qui sont dans la classe
- Faire approuver un plan d'action par Mme Sommers (la mère de Jim) à mettre en œuvre lorsque Jim devient incontrôlable.
- Il faut trouver une autre méthode que celle de renvoyer Jim chez lui à l'heure du repas.
- Les Services à la famille doivent fournir un service d'appoint à la famille lorsque le comportement de Jim devient dangereux pour ses frères et sœurs.

Apprentissage social

- Jim doit recevoir une formation cognitivo-comportementale afin de l'aider à apprivoiser ses craintes.
- Jim doit apprendre à réagir autrement lorsqu'il éprouve des sentiments de colère.
- Jim doit avoir la possibilité de travailler à un niveau qu'il peut maîtriser. Il faut lui fournir de la rétroaction positive structurée afin de l'aider à reconnaître ses forces.
- Jim doit avoir la possibilité d'exercer un rôle de leadership auprès des enfants qui sont moins forts que lui du point de vue scolaire.

Besoins affectifs

- La routine et les structures des classes doivent lui être enseignées et maintenues autant que possible.
- Jim doit avoir la possibilité de rencontrer du personnel féminin, individuellement, lorsqu'il est tendu.
- Le volume de la voix doit être contrôlé lorsque c'est possible, surtout lorsqu'il s'agit de traiter de questions problématiques.
- Il faut offrir des choix positifs en ce qui concerne les activités à risque élevé, pour remplacer plus particulièrement, des activités non structurées au cours desquelles il y a des contacts physiques.

2

Pour obtenir une description détaillée de ce Plan de maîtrise du comportement conçu pour Jim, consulter le site Web.

généralement offerts et ont besoin de soutien à la maison et à l'école. En raison de cela, les équipes de planification d'un Plan de maîtrise du comportement comprendront généralement des représentants d'organismes externes. Les plans de maîtrise du comportement comprennent les éléments suivants :

1. objectif et contexte;
2. besoins liés aux programmes (besoins liés au système, à l'apprentissage social, besoins affectifs);
3. interventions (proactives et réactives);
4. services de soutien (services de soutien divisionnaires, externes et familiaux);
5. résultats et évaluation.

- **Planification multisystèmes** : La planification multisystèmes offre la coordination de services destinés aux enfants et aux adolescents atteints de troubles de comportement graves ou profonds.

Ces plans sont élaborés par une équipe de dispensateurs de soins dont peuvent faire partie des représentants des Services à l'enfant et à la famille, des Services psychiatriques aux enfants et aux adolescents, des Services correctionnels communautaires et pour adolescents, des divisions scolaires, des services spécialisés. Les parents ou les tuteurs, les dispensateurs de soins alternatifs, et l'élève (s'il y a lieu) peuvent se joindre à l'équipe.

Le plan doit être élaboré avec la collaboration de tous les organismes ou systèmes qui participent au processus. Les interventions sont coordonnées en fonction des cadres d'apprentissage et de vie de l'élève grâce à des objectifs de services partagés élaborés afin d'orienter les interventions des dispensateurs de soins d'une façon coordonnée et efficace. Ces plans comportent des lignes directrices claires permettant de déterminer le rôle de chacun en ce qui concerne le plan destiné à l'élève.

La planification multisystèmes doit comporter un plan de 24 heures et un plan de traitement au sujet duquel tous s'entendent.



Pour obtenir des renseignements supplémentaires concernant la planification multisystèmes, consulter la ressource suivante :

ÉDUCATION ET FORMATION PROFESSIONNELLE

MANITOBA, et autres. *Cadre de l'entente relative aux enfants et adolescents atteints de troubles affectifs et comportementaux sévères* (1995).

Pour obtenir des renseignements supplémentaires et pour prendre connaissance d'une étude de cas, consulter la ressource suivante : *Cercle de soins : Un processus pour faciliter la prestation de services à l'enfant* (Juin 1999).



Les lignes directrices concernant la façon de soumettre des demandes concernant les plans multisystèmes peuvent être consultées sur le site Web suivant :

www.edu.gov.mb.ca/ks4/specedu/funding/multiapp.html

Un exemple représentant un plan multisystèmes coordonné peut être consulté sur le site Web suivant :

www.edu.gov.mb.ca/ks4/specedu/funding/multiapp.html

« Le comportement, tout comme les matières scolaires, doit être enseigné. »

Traiter les troubles du comportement en créant des classes d'enfants en difficulté

Les divisions ou districts scolaires ont de plus en plus recours à la création de classes d'enfants en difficulté pour les jeunes qui ont de la difficulté à se conformer aux règles et aux exigences de l'école traditionnelle. La conception, la philosophie et l'efficacité de ce genre de classes varient énormément et la population qui en fait partie est très hétéroclite puisqu'elle comprend souvent des jeunes qui ont un comportement antisocial et des élèves qui ont éprouvé des troubles du comportement au sein du programme régulier.

Les membres du personnel des écoles qui disposent de classes d'enfants en difficulté ou de classes alternatives créées pour les élèves atteints de troubles du comportement doivent toujours se rappeler que l'un des buts principaux visés par la création de telles classes est d'améliorer les habiletés sociales des élèves. Les buts devraient être élaborés afin que l'élève acquière les compétences dont il faut faire preuve pour être réintégré à la population générale d'élèves.

Classes d'enfants en difficulté pour les élèves atteints de troubles du comportement

De nombreuses divisions scolaires traitent les besoins des élèves atteints de troubles du comportement graves en créant des classes d'enfants en difficulté pour les élèves atteints de troubles du comportement. Ces classes comportent généralement les caractéristiques suivantes :

- environnement respectueux et chaleureux;
- environnement accueillant au sein duquel s'exerce le respect;
- faible rapport élèves-enseignant;
- exigences particulières concernant l'admission en classe;
- classes très structurées;
- personnel spécialisé;
- PEP et PMC (Plans de maîtrise du comportement) destinés aux élèves;
- systèmes d'interventions positifs plutôt que négatifs;
- enseignement d'habiletés sociales;
- programme scolaire adapté aux niveaux appropriés;
- participation des parents.

La planification de la réintégration aux classes régulières et l'établissement de limites en ce qui concerne le temps passé dans les classes d'enfants en difficulté sont très importants. Lorsque l'élève a presque terminé son séjour dans une classe d'enfants en difficulté, il faut élaborer un plan de transition.

- choix de l'école d'accueil (faire participer l'élève);
- préparation de l'école d'accueil, y compris le personnel;
- préparation de l'élève concernant la nouvelle école;
- visites de l'élève et de ses parents à l'école d'accueil;
- élaboration d'un programme approprié à l'école d'accueil;
- prises de mesures permettant de maintenir le contact avec la classe pour enfants en difficulté;

- présentation de l'élève au personnel qui s'en occupera à l'école d'accueil;
- intégration graduelle au nouveau programme.

Programmes d'éducation alternatifs

Les programmes d'éducation alternatifs peuvent être utilisés pour les élèves qui font partie de la première et de la deuxième catégories. Ces élèves peuvent avoir des besoins affectifs ou sociaux supplémentaires qui les empêchent de réussir dans des classes régulières. Ces programmes comportent généralement les caractéristiques suivantes :

- environnement accueillant au sein duquel s'exerce le respect;
- faible rapport élèves-enseignant;
- exigences particulières concernant l'admission au programme;
- programmation souple;
- encadrement de la part du personnel;
- personnel spécialisé;
- approche captivante en classe;
- crédits de cours réguliers auxquels s'ajoutent les projets proposés par l'école (PPE) ou les cours proposés par les élèves (CPE);
- plus souvent offerts au secondaire;
- évaluer les risques encourus et prévoir les solutions;
- établissement non scolarisé ou édifice scolaire séparé;
- formation au travail faisant souvent partie du programme.



La présente section du document portait sur l'élaboration de plans personnalisés destinés aux élèves atteints de troubles du comportement. Un processus comportant huit étapes permettant d'analyser des troubles du comportement a été expliqué grâce à une étude de cas. Le processus de planification personnalisé et le type d'outil de planification requis varieront selon la gravité du comportement. Des renseignements concernant un PEP, un PMC, et un plan multisystèmes ont été fournis, de même que des liens conduisant au site Web d'Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba.

NOTES

Section 7 Matériel d'appui

- Liste de contrôle de la fréquence du comportement
- Formulaire d'observation de l'évaluation fonctionnelle
- Formulaire de gestion du comportement
- Plan de réussite

Liste de contrôle de la fréquence du comportement

Nom : _____ Date: _____

Pour chaque incident, cocher la case correspondante. Pour chaque jour, compter combien de fois chaque catégorie a été cochée.

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Violence physique					
<i>Total</i>					
Violence verbale					
<i>Total</i>					
Désobéissance					
<i>Total</i>					
Comportement perturbateur					
<i>Total</i>					
Attouchements déplacés					
<i>Total</i>					
<i>Total quotidien d'incidents</i>					

Le Formulaire de planification concernant le comportement suivant est tiré d'un ensemble d'articles intitulé : *Intervention : Collaborative Planning for Students at Risk*, écrit par R. Sprick, M. Sprick, et M. Garrison. Bien que les étapes du formulaire paraissent suffisamment explicites, on peut trouver de l'information importante concernant chacune des étapes dans cet ensemble d'articles ou grâce à la formation, ce qui permet d'augmenter l'utilisation fructueuse des renseignements indiqués sur le formulaire. Le matériel est vendu par Sopris West, au 1 (800) 547-6747 ou à l'adresse suivante : www.sopriswest.com. Les demandes de formation peuvent également être transmises à Sopris West.

Formulaire de gestion du comportement

Nom de l'élève _____

Nom de la réunion _____

Membres du personnel présent :

Animateur de la réunion : _____

Secrétaire : _____

Chronométrateur : _____

Étapes 1 et 2 : (4 minutes)

1. Demander au titulaire de classe de décrire le problème.
2. Clarifier le problème en tant que groupe. Déterminer le moment où se manifeste le comportement, le nombre de fois qu'il se manifeste, la durée, etc. Il peut s'avérer nécessaire de réduire la portée du problème.

Étape 3 : (4 minutes)

Utiliser des exemples permettant de définir la limite entre un comportement approprié et un comportement inapproprié.

Approprié

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Inapproprié

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Étape 4 : (1 minute)

Formuler une conséquence relative au comportement inapproprié.

Étape 5 : (4 minutes)

Formuler huit stratégies proactives qui pourraient aider l'élève ou les élèves à apprendre comment se comporter d'une façon plus positive et plus acceptable. (Vous référer au menu ci-joint concernant les stratégies proactives pour obtenir des suggestions.)

- | | |
|----|----|
| 1. | 5. |
| 2. | 6. |
| 3. | 7. |
| 4. | 8. |

Étape 6 : (2 minutes)

Mettre le plan au point en demandant à l'enseignant de choisir trois stratégies proactives indiquées sur la liste. Il s'agit de techniques que l'enseignant pourra mettre en œuvre, bien que toutes les stratégies ne puissent être mises en œuvre en même temps.

Étape 7 : (3 minutes)

Élaborer un plan d'évaluation en utilisant au moins deux mesures indépendantes permettant d'évaluer le progrès.

Étape 8 : (1 minute)

Énumérer des tâches que peuvent accomplir les autres membres du personnel afin d'aider l'enseignant.

Étape 9 : (1 minute)

Résumer le plan et fixer une date de réunion de mise à jour afin d'évaluer et de réviser le plan.

Date et heure de la prochaine réunion : _____

Transcona-Springfield – Division scolaire n° 12

Plan de réussite

Continuum de soutien comportemental

Élève _____ École _____

Niveau scolaire actuel _____ Année scolaire _____

Vérifier les méthodes d'interventions ou les services de soutien actuellement utilisés ou nécessaires pour l'élève et qui peuvent contribuer à maximiser ses chances de succès.

Méthodes d'intervention/services de soutien	Nécessaires et actuellement utilisés	Nécessaires mais non encore utilisés	Non nécessaires actuellement
Services de soutien de l'ensemble de l'école (en vigueur pour 90 % des étudiants)			
Soutien administratif en matière de résolution de problème (c.-à-d. aider l'élève s'il est maltraité par les autres, etc.)			
Adaptations en classe concernant le comportement basé sur le développement social ou affectif de l'enfant			
Adaptations de l'ensemble de l'école afin de traiter le comportement de l'élève (par ex. <i>Thumbs Up</i> , <i>High Fives</i> , etc.)			
Scénarios ou « Histoires sociales » permettant d'aider à résoudre les questions sociales, affectives ou comportementales			
Liaison avec un pair agissant à titre de guide			
Liaison avec un pair agissant à titre de tuteur			
Liaison avec un adulte agissant à titre de guide			
Liaison avec un adulte agissant à titre de tuteur			
Liaison avec un conseiller de l'école			
Liaison avec un enseignant spécialisé en maîtrise du comportement sur place			
Participation d'un enseignant SERT spécialisé en comportement			
Soutien et participation d'un spécialiste du Centre psycho-pédagogique			
Médiation entre l'élève et la victime avant le retour à l'école de l'élève			
Restitution avant le retour de l'élève à l'école			
Code de conduite			
Programme de conduite			
Enseignement différencié			

(suite)

Méthodes d'intervention/services de soutien	Nécessaires et actuellement utilisés	Nécessaires mais non encore utilisés	Non nécessaires actuellement
Services de soutien de l'ensemble de l'école (en vigueur pour 90 % des étudiants)			
Enseignement en classe des habiletés sociales			
Présentation positive			
Environnement accueillant			
Respect des cultures			
<i>Second Step</i>			
<i>Lions-Quest</i>			
<i>Free the Horses</i>			
<i>1-2-3 Magic</i>			
<i>FAST</i>			
Programmes de résistance à la malmenace			
Échelonnement de la récréation, de l'entrée ou de la sortie			
Groupes consultatifs d'enseignants			
Réunions d'équipes d'enseignants portant sur la résolution de problèmes			
Présentation positive			
Médiation des pairs			
Gestion des conflits			
Services de soutien ciblés (nécessaires pour 5 à 9 % des élèves)			
Soutien d'auxiliaires pendant une partie de la journée			
Programme de renforcement positif, système de points, ou économie par jetons			
Évaluation des ressources			
Enseignement en petit groupes			
Adaptations au programme de formation générale			

(suite)

Méthodes d'intervention/services de soutien	Nécessaires et actuellement utilisés	Nécessaires mais non encore utilisés	Non nécessaires actuellement
Services de soutien ciblés nécessaires pour 5 à 9 % des élèves			
<i>First Step to Success</i> (maternelle premier niveau seulement)			
Plan de maîtrise du comportement			
Formation portant sur les habiletés sociales (en groupe), c.-à-d. TAPS ou l'enseignement adapté au niveau du développement, etc.			
Analyse fonctionnelle			
Soutien et participation de l'orthopédagogue fondés sur l'évaluation de la classe			
PEA pour les enseignants			
PEP pour traiter les questions sociales et affectives			
Financement de Niveau II			
Scénarios ou histoires sociales			
Programme ALERT			
Gestion de la colère			
Enseignement adapté au niveau du développement			
Planification scolaire et familiale			
Programmes de formation aux compétences parentales			
Réunions des représentants des systèmes (systèmes de soins)			
<i>Reading Recovery</i>			
Programme de renforcement positif			
Enregistrement quotidien			
Surveillance des devoirs			
Établissement d'un horaire productif			
Structure du temps libre			
Espace de travail alternatif			

(suite)

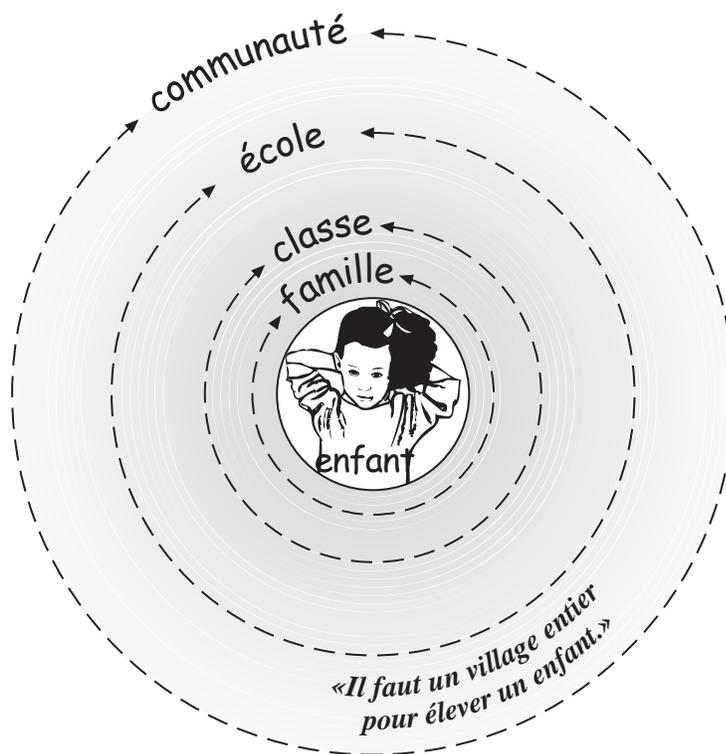
Méthodes d'intervention/services de soutien	Nécessaires et actuellement utilisés	Nécessaires mais non encore utilisés	Non nécessaires actuellement
Services de soutien ciblés nécessaires pour 5 à 9 % des élèves			
Espace calme et soutien en cas de crise			
Travail efficace auprès des élèves violents et agressifs (TEEVA)			
Intervention non violente en cas de crise			
Services de soutien intensifs (nécessaires pour 1,5 % des étudiants)			
Soutien auxiliaire personnalisé			
Enseignement par la douceur			
Jeux spécialisés			
Soutien et participation d'organismes externes (la FCEE et le MATC (Centre de traitement des adolescents du Manitoba) Spécifier _____			
Financement de Niveau III, y compris le plan multisystèmes applicable 24 heures sur 24			
Réunions régulières des représentants des systèmes			
Participation avec l'équipe itinérante de gestion de crise			
Placement dans une unité de stabilisation			
Thérapie individuelle			
Lieu particulier dans l'école			
Autre (spécifier)			

Commentaires : _____

Section 8 :
Travailler ensemble :
familles, écoles, communautés

8. TRAVAILLER ENSEMBLE : FAMILLES, ÉCOLES, COMMUNAUTÉS

Chacun a un rôle à jouer lorsqu'on élève un enfant. Voilà pourquoi la famille, les enseignants, le personnel de l'école et les membres de la communauté doivent travailler ensemble pour s'assurer que les intérêts de l'enfant sont pris en considération.

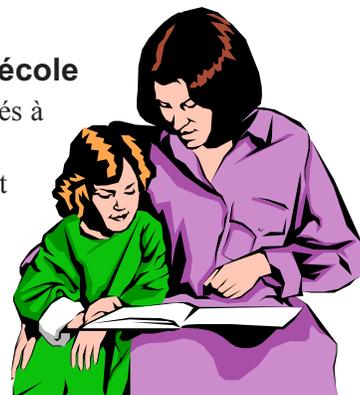


La présente section traite de la collaboration entre les parents, l'école et la communauté, dans le meilleur intérêt de tous les enfants, incluant ceux ayant des troubles de comportement. Pour encourager les parents à participer, l'école doit leur démontrer qu'elle accorde une grande importance à leur engagement et que celui-ci est grandement désiré.

Les avantages d'une collaboration parents-école

Les éducateurs doivent être sensibilisés aux avantages liés à la participation des parents dans les écoles.

- Les recherches démontrent que les élèves connaissent plus de succès à l'école si leurs parents participent activement (résultats de test plus élevés, meilleures notes, assiduité accrue, attitudes et comportement plus positifs et taux de réussite plus élevé).
- Les parents accorderont un meilleur soutien à l'école s'ils possèdent des informations de première main sur ce que l'école essaie de faire et s'ils perçoivent celle-ci comme un partenaire, partageant la responsabilité de l'éducation de leurs enfants. Lorsque les parents et l'école travaillent ensemble, les parents s'empressent davantage de collaborer.
- Autant les parents que les écoles sauront profiter de l'échange d'informations entre eux et de la collaboration mutuelle dans la résolution de problèmes. Les parents seront plus à l'aise pour rencontrer le personnel de l'école s'ils ont participé activement aux activités de l'école.
- Les relations parents-école aident tous les jeunes à réussir à l'école et dans la vie. Lorsque l'école et les parents tiennent le même discours au sujet de l'importance d'aller à l'école, de rester à l'école et de travailler fort, les élèves sont plus enclins à écouter.



Le terme « parent », utilisé dans le présent document, désigne le père ou la mère, les tuteurs ou les autres personnes responsables des élèves.

La participation parentale

Si les parents sont appelés à collaborer avec l'école pour résoudre les problèmes touchant leurs enfants, ils doivent d'abord se sentir à l'aise avec elle. L'école devrait aller au devant des familles et leur montrer que leur engagement est très important. Différentes avenues permettent à l'école d'établir des liens avec les parents et de favoriser leur participation. Il peut s'agir entre autres :

- d'inviter les parents à participer d'une manière significative aux différentes activités organisées par l'école. Joyce Epstein regroupe six types d'engagement pour aider les écoles à mettre au point des mesures d'ensemble pour favoriser l'implication des parents. Ces types d'engagement incluent les tâches parentales, la communication, le bénévolat, l'apprentissage à la maison, la prise de décision et la collaboration avec les membres de la communauté;
- d'inviter les parents à se rendre dans les classes, à participer aux activités scolaires et à devenir plus impliqués auprès de l'école;
- de faciliter l'aménagement dans l'école d'une salle réservée aux parents afin de les encourager à venir à l'école pour rencontrer d'autres parents et échanger en toute simplicité. Souvent, les parents vont utiliser cette salle pour planifier des activités telles que des causeries sur différents sujets reliés à l'éducation, la création d'une ludothèque, et des discussions sur les compétences parentales;



La participation parentale : Tirée des travaux du Dr Joyce Epstein, directrice du Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University, Baltimore (Maryland).

- de favoriser la tenue d'activités familiales telles que des barbecues communautaires et des soirées récréatives parents-enfants dans le gymnase;
- d'établir des relations d'entraide avec les parents au début de l'année scolaire. Lorsqu'il faut appeler un parent au téléphone, l'enseignant devrait s'assurer que le ton et le but de l'appel sont perçus comme une demande de soutien et de coopération dans la solution de problèmes;
- de faire sentir aux parents et aux élèves qu'ils sont les bienvenus au moyen d'appels téléphoniques effectués avant le début de l'année scolaire, de visites aux maisons ou de cartes adressées aux parents pour leur faire part du bon travail réalisé par leurs enfants ou du comportement positif qu'ils ont démontré à l'école;
- d'amorcer des réunions amicales au cours desquelles les parents peuvent discuter de préoccupations communes autour d'une tasse de café;
- de faciliter la vie des parents qui veulent participer aux réunions, en offrant des solutions pratiques aux problèmes auxquels ils peuvent faire face. Par exemple, prévoir des services de garderie et savoir concilier les réunions avec les horaires de travail des familles;
- d'établir des liens avec les familles au moyen de l'Internet et de bulletins d'information.



Pour obtenir plus d'informations sur la participation des parents à l'école, consulter les ouvrages suivants :

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. Parents et écoles : Partenaires de l'éducation (1995) ;



EPSTEIN, J.L., L.COATES, M.G. SANDERS, et B.S. SIMON. *School, Family and Community Partnerships : Your Handbook for Action* (1997).

Parents et réunions

On devrait encourager les parents à venir rencontrer régulièrement le personnel de l'école. Les réunions d'orientation en début d'année scolaire, les réunions parents-enseignant, les réunions régulières relatives au PEP et les réunions à caractère social sont autant d'occasions de rencontre.

De temps à autre, il peut s'avérer nécessaire d'inviter certains parents à participer à une réunion à l'école pour discuter des besoins d'apprentissage particuliers de l'enfant. La façon dont la réunion est dirigée peut influencer grandement les relations futures entre l'école et les parents. Voici quelques suggestions à considérer pour s'assurer du succès de cette réunion.

- choisir un style de réunion qui n'est pas intimidant pour les parents;
- être coopératif et utiliser un langage qui favorise la participation des parents à la réunion;
- offrir un environnement confortable; des tables rondes favorisent le concept de participation équitable et de travail d'équipe;
- s'assurer que toutes les parties sont préparées pour les réunions;
- Ss'assurer que les professionnels invités aux réunions ne sont pas trop nombreux aux yeux des parents. Seuls les professionnels clés devraient participer à la réunion. Les autres professionnels peuvent envoyer des rapports écrits si cela s'avère nécessaire;
- s'assurer que les parents ont la conviction d'avoir contribué grandement à la solution du problème;

« Ensemble, nous sommes encore plus forts. »

- organiser les réunions à des heures qui conviennent aux parents. S'il est impossible de fixer une heure qui convient aux deux parties, le personnel de l'école et les parents pourraient s'entendre pour accommoder en alternance l'horaire des parents et l'horaire de l'école;
- maintenir l'attention sur l'enfant et ses besoins. Pas de remarques désobligeantes ou de reproches;
- ne pas se laisser emporter par les critiques;
- se mettre d'accord sur les procédures et cibler les paramètres des sujets de discussion acceptables;
- s'entendre pour s'occuper des problèmes de comportement en équipe; « Nous travaillerons à régler ce problème ensemble. » « Nous nous aiderons mutuellement. »
- annoncer une mauvaise nouvelle au sujet d'un enfant avec une sensibilité à l'égard tous les participants;
- élaborer une approche proactive pour répondre aux besoins de l'enfant;
- les réunions devraient être d'une durée raisonnable (environ 30 minutes) et débiter par une discussion autour des forces et des changements positifs de l'enfant;
- faire parvenir un court résumé mettant l'accent sur les mesures à prendre, à tous les participants présents à la réunion;
- s'assurer que l'ordre du jour de la réunion prévoit les points suivants : exposition du problème, évaluation des solutions, choix d'une solution et convocation d'une réunion de suivi pour déterminer si la solution choisie est adéquate;
- se rappeler que les parents vont toujours défendre leurs enfants;
- quelques rencontres vont résulter en conflits qu'il convient de gérer avec respect. À l'occasion, une réunion peut nécessiter la présence d'un modérateur neutre.

Les programmes de compétences parentales

L'accès aux informations et à la formation sur les façons appropriées de s'occuper de leurs enfants peut représenter pour les parents un intérêt certain. Les écoles devraient encourager les parents à suivre des programmes de compétences parentales et s'assurer qu'ils ne sont pas perçus comme « des cours à l'intention de mauvais parents ». Au contraire, ces programmes sont susceptibles d'aider les parents à élargir la gamme de stratégies et d'approches sur laquelle ils peuvent compter pour élever leurs enfants.

En outre, les écoles devraient être au courant d'organismes ou de groupes communautaires offrant des cours sur les compétences parentales. On devrait même retrouver la description de ces cours dans les bulletins d'information de l'école. Quelques-uns de ces cours sont énumérés ci-dessous :

- Developing Capable People (« L'affirmation de soi ») (Capabilities Inc., H. Stephen Glenn)
- How to Talk so Your Child will Listen and How to Listen so Your Child will Talk (Avon Books)
- Systematic Training for Effective Parenting (STEP) Programs (American Guidance Services)
- Active Parenting (« Rôle parental actif ») (Active Parent Canada [Calgary])

Aux parents qui ne peuvent ou qui ne veulent pas participer à ces programmes, il peut être utile d'envoyer des résumés de chapitre, de la documentation ou de prêter des exemplaires d'ouvrages et de vidéos.

Suggestion de sujets :

- fixer des limites pour votre enfant;
- résolution de conflits;
- difficultés d'apprentissage;
- insomnie;
- enseignement différencié;
- questions relatives au comportement destinées aux parents.

Soirées d'information à l'intention des parents

Également, les divisions scolaires ou les écoles elles-mêmes peuvent proposer aux parents des soirées d'information sur une foule de sujets. Ces soirées peuvent être organisées en collaboration avec plusieurs agences locales travaillant ensemble à élaborer des programmes sur des sujets appropriés. Les écoles peuvent utiliser leurs bulletins d'information pour demander des suggestions de la part des parents quant au type de programme auquel ils aimeraient participer.

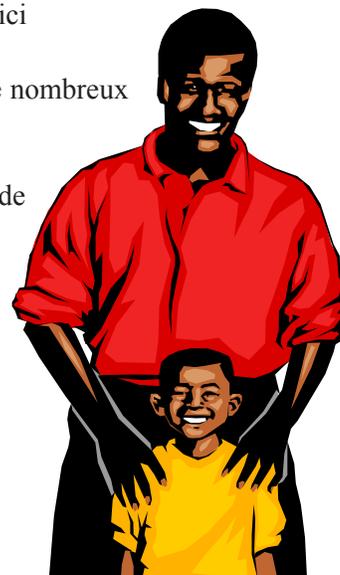
«Soutenir la famille, c'est soutenir l'enfant.»

Accès aux services de soutien aux familles

Les parents d'enfants ayant des difficultés de comportement font face tous les jours à beaucoup de problèmes et de frustrations. Le simple fait d'en parler avec d'autres parents aux prises avec les mêmes problèmes constitue une forme de soutien non négligeable. C'est ici qu'interviennent les groupes de soutien pour parents.

Dans les différentes régions de la province, il existe de nombreux groupes de soutien traitant d'une foule de sujets.

Plus le stress d'élever un enfant ayant des troubles de comportement s'intensifie, plus les parents ont besoin de soutien. Les écoles devraient dresser une liste de contacts auprès d'agences locales telles que les Services à l'enfant et à la famille, les Services de santé mentale ou l'Office régional de la santé, et y référer les parents pour qu'ils obtiennent des services supplémentaires. Dans certains cas, le conseiller ou le spécialiste de l'école aura besoin d'aider les parents à remplir des formulaires pour qu'ils puissent accéder à ces ressources. Dans quelques cas extrêmes, l'école devrait pouvoir organiser des placements d'urgence pour le parent ou l'enfant.

**Stratégies pour favoriser l'engagement des parents**

Lorsque des parents sont en colère ou sont bouleversés par l'action ou les propos d'un membre du personnel de l'école, c'est souvent au directeur qu'il incombe de tenter de corriger la situation. Les suggestions qui suivent se sont avérées utiles lorsque vient le temps d'apaiser les tensions.

- serrer la main et inviter les parents à entrer dans le bureau;
- préférer un endroit confortable où tous les participants sont assis;
- employer des techniques d'écoute active;
- garder son sang froid et demeurer confiant;
- fixer des limites de temps pour la rencontre;
- présenter des excuses si un membre du personnel a commis une erreur;
- aller au-delà de la colère et de la frustration pour aborder la raison clé de la rencontre;
- faire preuve d'empathie à l'égard des parents;

(suite)

« Pour une communication efficace, il doit y avoir un dialogue bi-directionnel. »

- poser les questions appropriées pour couvrir tous les aspects du problème;
- rediriger le problème vers la personne qui est la plus impliquée;
- s'il faut annoncer une mauvaise nouvelle aux parents, le faire avec tact et gentillesse;
- savoir accepter les critiques constructives;
- dire ce qui doit être dit – avec respect;
- tenir compte des différences culturelles dans la communication;
- prendre son temps. Prendre davantage de temps pour une étude approfondie du problème avant de décider de la marche à suivre;
- au lieu de le dire, le montrer;
- trouver une façon de travailler ensemble;
- prévoir des options à proposer aux parents;
- mettre l'accent sur les problèmes, non pas sur la personnalité;
- terminer la rencontre sur une note positive.

Les parents hostiles

Parfois, les écoles devront composer avec des parents qui n'ont pas envie de coopérer et qui ne se rendront pas à l'école pour rencontrer les membres du personnel. En pareil cas, les écoles doivent continuer dans leurs tentatives de les convaincre de participer. Les suggestions suivantes sont à considérer :

- mettre en oeuvre les programmes nécessaires destinés à l'enfant, même si ses parents ne s'impliquent pas;
- continuer d'inviter les parents à se rendre à l'école;
- consigner les tentatives effectuées pour prendre contact avec le parent;
- essayer de trouver une personne-contact à l'extérieur de l'école, qui accepte de travailler avec le personnel de l'école pour amener les parents à participer (par ex., un voisin, un parent, un travailleur);
- offrir aux parents la possibilité de les rencontrer à l'extérieur de l'école;
- faire appel à d'autres membres du personnel de la division scolaire pour qu'ils essaient de prendre contact avec les parents (par ex., le surveillant de l'assiduité, l'agent de liaison communautaire);
- envisager d'avoir recours à des agences extérieures qui pourraient déjà connaître les parents (par ex., les Services à l'enfant et à la famille, les services de santé, le centre de rencontre local);
- persévérer dans vos efforts, en partant du principe que la façon appropriée d'aborder la situation n'a pas encore été trouvée.

Les parents et le plan éducatif personnalisé

Avant de demander aux parents de participer à une réunion portant sur le plan éducatif personnalisé, l'école s'assure que les parents comprennent ce dont il s'agit et qu'ils savent comment s'y préparer. Les suggestions qui suivent, tirées du document intitulé *Plan éducatif personnalisé – Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP* (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998), sont distribuées aux parents avant la réunion.

Plan éducatif personnalisé – Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP

Les parents et la planification du PEP

La planification d'un plan éducatif personnalisé (PEP) est la démarche de collaboration qu'entreprennent les familles, les enseignants et les autres membres de l'équipe de soutien pour combler les besoins des élèves dont le plein épanouissement exige des adaptations et un soutien.

Comme parents vous avez un rôle à jouer à cet égard, car vous avez une compréhension tout à fait particulière de ce que vit votre enfant ainsi que de ses objectifs, de ses intérêts et de ses réactions. Bien souvent, le travail fait à la maison aide beaucoup votre enfant à atteindre les objectifs fixés dans le PEP.

Pour participer à la planification du PEP, vous pouvez :

- communiquer régulièrement avec le personnel de l'école ;
- participer activement aux décisions concernant votre enfant ;
- demander d'être mis en communication avec d'autres parents engagés dans la planification d'un PEP ;
- vous renseigner sur les ressources et les services offerts.

Avant la réunion sur le PEP, vous voudrez peut-être :

- demander une copie de l'ordre du jour au titulaire de classe ;
- demander comment votre enfant peut prendre part au processus de planification du PEP ;

4.6

Plan éducatif personnalisé – Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP

- mettre par écrit vos idées et vos questions pour en parler à la réunion ;
- réfléchir à vos objectifs et à vos aspirations en ce qui concerne votre enfant ;
- réfléchir à ce dont vous aimeriez que l'on discute.

À la réunion, n'hésitez pas à :

- préciser l'heure à laquelle vous devez partir ;
- fournir de l'information sur votre enfant et sur sa façon d'apprendre et de se comporter à l'extérieur de l'école ;
- poser des questions s'il y a des points obscurs ;
- demander ce que vous pouvez faire à la maison pour aider votre enfant à atteindre certains objectifs.

Après les réunions, pour aider votre enfant, vous pouvez :

- rester en contact avec l'enseignant ou le responsable du dossier ;
- travailler à l'atteinte des objectifs à la maison ;
- mentionner à l'enseignant tout changement survenant à la maison qui peut avoir une influence sur le travail de votre enfant à l'école.

4.6

« La famille, l'école et les organismes communautaires contribuent tous au succès de l'élève. Les résultats sont meilleurs lorsque tous les trois travaillent ensemble. »

Une fois la première réunion sur le PEP terminée, les parents doivent rester en contact avec le personnel de l'école. Des rencontres formelles avec les membres de l'équipe ont lieu habituellement 2 ou 3 fois par année pour revoir et mettre à jour le PEP. Par conséquent, il est important que les parents restent en contact avec le titulaire de classe ou le responsable du dossier entre les réunions. Il est possible d'utiliser un cahier de communication qui permet au personnel de l'école et aux parents d'être informés des développements récents, ainsi que des progrès réalisés par l'enfant.

Les pratiques parentales

Autant les enseignants que les parents peuvent profiter des nombreux résultats de recherches menés dans le cadre de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, ainsi que des recherches connexes portant sur les différents styles parentaux. Ces recherches ont débouché sur plusieurs conclusions quant aux façons dont les parents peuvent le mieux interagir avec leurs enfants. Voici quelques-unes de ces conclusions :

- procurer un environnement chaleureux et bienveillant;
- favoriser l'indépendance;
- être cohérent et positif;
- enseigner le respect envers soi-même et les autres;
- favoriser la coopération;
- fixer des limites raisonnables.



Ruth K. CHAO, et J. Douglas WILLMS. *Les pratiques parentales font-elles une différence?* (1998). (travail présenté lors de la Conférence nationale sur la recherche ayant pour thème « Investir dans nos enfants ».)
Ministre de l'Industrie et du Développement des ressources humaines Canada. *Grandir au Canada : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (1996).

Les parents et les enseignants peuvent recourir à ce type de recherche, afin de travailler efficacement auprès des enfants, à la maison ou en classe.

Partenariats communautaires

L'école collabore avec la communauté, et ce, à plusieurs niveaux, notamment avec les entreprises, les organismes culturels, les services gouvernementaux (locaux, provinciaux, fédéraux), les organismes de services sociaux, les services de formation à l'emploi, les services de loisirs et les services de santé.

Établir des liens avec le vaste éventail de services communautaires et d'entreprises revêt une grande importance pour les écoles. Toutes les parties sont gagnantes lorsqu'elles collaborent et se soutiennent mutuellement.

Pour l'école, les avantages sont :

- choix plus vaste de services destinés à ses élèves, par ex., loisirs, services de santé, établissements de traitement, clubs parascolaires;
- aide offerte par l'entreprise, par ex., expérience de travail, enseignement coopératif, mentorat, constitution d'un portfolio;
- meilleure prise de conscience des attentes de la communauté à l'égard de l'école, par ex., compétences en informatique;
- accès aux services de soutien, par ex., campagne de financement organisée par l'entreprise et destinée à l'école, programmes « parrainez une école », contributions de produits par les entreprises;
- possibilité de faire appel à des conférenciers qui peuvent se rendre à l'école et s'adresser aux élèves ou aux parents;
- accès aux compétences par l'entremise de contacts dans différents organismes et services, par ex., groupes et activités culturels, conférenciers appelés à parler de leur carrière;
- amélioration des relations publiques en ouvrant les portes à la communauté;
- fonctionnement conjoint de programmes, par ex., clubs d'athlétisme de la police dans les écoles.

Pour la **communauté**, les avantages sont :

- compréhension des besoins des écoles, ainsi que des enjeux auxquels elles font face;
- partage des coûts des programmes conjoints, par ex., les programmes de formation aux compétences parentales, les programmes d'été;
- intérêt des élèves envers les emplois éventuels;
- amélioration des relations communautaires;
- assurance que les écoles enseignent les compétences qui sont en demande présentement dans le milieu de travail;
- recours à l'école pour transmettre des informations sur les programmes et les services qu'offre la communauté.

Ce partenariat avec la communauté s'avère particulièrement efficace lorsqu'il prévoit un bénéfice pour les deux parties. De plus, les partenariats sont axés sur l'éducation et sont conçus pour améliorer l'apprentissage. Les partenariats avec la communauté peuvent prendre de nombreuses formes. Ci-dessous, se trouvent des projets de partenariats qui se sont avérés un succès.

- partenariats en matières de mentorat;
- programmes d'enseignement coopératif;
- programmes « parrainez une école »;
- projets récréatifs à utilisation conjointe;
- programmes de lecture dans les écoles;
- programmes de nutrition dans les écoles;
- programmes d'éducation alternative;
- ordinateurs destinés aux écoles.

Tous ces partenariats peuvent fournir aux jeunes du milieu scolaire des services et des programmes supplémentaires.

Résoudre les problèmes de la communauté

De temps en temps, la communauté de l'école locale ciblera des problèmes qui devront attirer l'attention de toute l'école. Il peut s'agir de problèmes liés :

- à la malmenance;
- au harcèlement;
- à l'abus d'alcool et de drogues;
- au racisme;
- à l'appartenance à une gang;
- au vandalisme;
- au vol à l'étalage et au vol.

Pour s'attaquer efficacement à ces problèmes, l'école doit s'assurer de la collaboration des familles et de la communauté locale.

Gros plan sur l'élaboration d'un programme conjoint école et communauté, de lutte contre la malmenace à l'école

Le gros plan suivant décrit un processus de planification visant à résoudre un problème dans la communauté. Il s'agit d'une étude de cas qui illustre comment un comité communautaire s'est attaqué au problème de **malmenace à l'école**.

Gros plan

« La communauté et l'école collaboreront à créer un environnement sécuritaire et accueillant. »

La directrice d'une école primaire avait reçu plusieurs lettres et appels téléphoniques de parents se plaignant que leurs enfants faisaient l'objet de malmenace à l'école et dans la cour extérieure. Elle a décidé de former un comité d'étude qui allait se pencher sur la question en utilisant une approche axée sur la communauté.

La directrice a donc formé un comité dans le but de faire la lumière sur toute la question de la malmenace. Et comme cette question préoccupait également la communauté, elle a décidé d'inviter des représentants de l'école et de la communauté à participer à ce comité. Parmi ces représentants, figuraient :

- des parents d'enfants des niveaux primaires et intermédiaires;
- une auxiliaire d'enseignement qui effectue la surveillance lors de la récréation et du dîner;
- un enseignant d'éducation physique;
- le conseiller de l'école;
- le président du club communautaire local;
- un titulaire de classe vivant dans la communauté.

La directrice a accepté de présider le comité.

Lors de la première réunion, le comité a pris connaissance de l'opinion de ses membres en ce qui a trait à la malmenace à l'école et dans la communauté. Tout le monde s'entendait pour dire qu'il y avait un problème, mais n'en connaissait pas exactement l'ampleur. Le comité était d'avis qu'il fallait se renseigner davantage sur la question. De plus, le comité a décidé de consulter des ouvrages et des programmes récents traitant de la malmenace.

Ensuite, le comité a convenu de créer deux sous-comités avec un mandat précis pour chacun :

- Concevoir deux sondages portant sur la malmenace : l'un pour les parents de tous les élèves de l'école, l'autre pour les élèves de l'école;
- Passer brièvement en revue les différents ouvrages traitant de malmenace, l'accent étant mis sur les stratégies d'intervention.



Une fois les sondages prêts, l'un a été envoyé aux parents et aux organismes communautaires, l'autre a été remis aux élèves. (Ce dernier comportait deux versions : une version illustrée destinée aux élèves des niveaux 1 à 3, et une version destinée aux élèves des niveaux 4 à 6). À la lumière des données compilées, le comité a conclu que :

- la malmenace constitue une préoccupation de très grande importance pour les parents de la communauté, en particulier pour les parents d'enfants de niveaux intermédiaires;
- la malmenace touche souvent les élèves ayant des besoins spéciaux et les élèves de groupes minoritaires (crier des noms);
- un pourcentage élevé d'élèves des niveaux 3 à 6 ont fait l'objet de malmenace;
- les cas de malmenace ont lieu surtout à la récréation ou après l'école. De plus, la cour d'école est l'endroit où les élèves se font le plus souvent malmenés. Par ailleurs, les parents ont indiqué que la malmenace a lieu également à la patinoire locale.

Le sous-comité, qui avait pour mandat de se documenter sur la malmenace, a examiné un certain nombre d'études et constate, entre autres, que la malmenace diminue lorsque la surveillance s'accroît. D'autres recherches mentionnent l'importance de faire intervenir les élèves et leurs parents dans la solution du problème. Le sous-comité a également passé en revue un certain nombre de ressources, incluant les documents relatifs au programme du *Lions-Quest*, ceux de l'*Alberta Safe and Caring Schools Project*, ainsi que les ressources de prévention contre la malmenace du *Committee for Children*.

En tenant compte des opinions des représentants du milieu scolaire et de la communauté, ainsi que des recherches effectuées dans les ouvrages portant sur la malmenace, le comité a établi les objectifs suivants :

- préparer une brochure intitulée « Comment mettre frein à la malmenace ». Elle sera distribuée aux parents et aux membres de la communauté;
- élaborer un programme en cinq leçons sur la malmenace qui serait offert à tous les étudiants des niveaux intermédiaires;
- promouvoir la prévention contre la malmenace à l'école et dans la communauté;
- trouver des moyens qui permettront à l'école et au club communautaire de travailler ensemble pour améliorer l'esprit sportif dans les sports d'équipe;
- évaluer les façons d'augmenter la surveillance pendant les récréations;
- élaborer une politique en matière de malmenace;
- répondre aux préoccupations relatives à « crier des noms ».



Après de plus amples discussions avec des représentants de l'école et de la communauté, un plan d'action a été élaboré. Le plan comportait les éléments suivants :

- le comité prépara une brochure intitulée « Comment mettre frein à la malmenace ». Cette brochure sera envoyée à toutes les familles;
- le conseiller et les titulaires de classe élaboreront une présentation en cinq leçons sur la malmenace pour tous les élèves des niveaux intermédiaires. Les leçons comprendront des vidéos et des jeux de rôle pour amener les jeunes à faire preuve d'empathie envers les autres. Ces leçons s'inspireront de documents tirés du programme du *Lions-Quest* et de l'*Alberta Safe and Caring Schools Project*. De plus, un agent de police local donnera aux élèves des niveaux intermédiaires une courte présentation sur la gravité de la malmenace et du harcèlement envers autrui;
- pour sensibiliser les jeunes, l'école aura un mois à thème consacré à la lutte contre la malmenace et intitulé « Moi, je dis non à la malmenace ». Cette activité sera présentée lors de l'assemblée des élèves;
- l'enseignant en éducation physique et le club communautaire local mettront en application des sections du programme *Esprit sportif* pour tous les sports d'équipe. Les ressources du programme seront mises à contribution auprès de toutes les équipes sportives;
- la directrice étudiera les avenues possibles afin d'accroître la présence des superviseurs lors de la récréation, aux heures de dîner et à la sortie des classes. La directrice fera de plus appel à une auxiliaire d'enseignement supplémentaire lors de la récréation;
- tous les membres du personnel interviendront en cas de malmenace signalée ou observée.

L'école a préparé un bulletin d'information adressé à toutes les familles. Ce bulletin présentait un court résumé des résultats du sondage, ainsi qu'une liste d'interventions qui seront employées pour résoudre le problème de la malmenace.

Le comité a décidé de recourir au bulletin d'information de l'école pour faire un suivi auprès des enseignants au terme du mois consacré au thème : « Moi, je dis non à la malmenace ». Un exemple de ce sondage figure à la fin de cette section.

La directrice a organisé un petit déjeuner en juin à l'intention des membres du comité pour souligner le succès des interventions et le dur travail qu'ils ont accompli. Des discussions préliminaires ont eu lieu en préparation du travail de suivi qui sera effectué par le comité durant la prochaine année scolaire.



Les comités intersectoriels

Dans beaucoup de municipalités au Manitoba, des comités de travail intersectoriels ont été créés pour répondre aux problèmes et préoccupations propres à ces municipalités. Ces comités sont composés de représentants de grandes organisations, de ministères gouvernementaux et d'organismes fonctionnant à l'échelle locale. Ces comités intersectoriels :

- offrent de nombreuses occasions de réseautage avec des représentants des différents organismes ou ministères;
- coordonnent le partage d'informations et la distribution de messages;
- fournissent un cadre pour discuter des besoins, en terme de programmes et de services au niveau local;
- élaborent des projets et des initiatives à l'échelle locale pour servir les jeunes;
- font office de comité décisionnel à l'égard de l'accès aux services communautaires;
- offrent un mécanisme de discussion pour les études de cas individuels;
- plaident en faveur de services supplémentaires pour répondre à des besoins, déterminés à partir de données recueillies au sein de la communauté.



Pour obtenir des informations supplémentaires sur les partenariats famille-école-communauté, consulter les documents et sites Internet suivants :

- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *A Compact for Learning: An Action Handbook for School-Family-Community Partnerships* (1997). www.ed.gov/pubs/Compact/
- Strong Schools Strong Families: Building Community Partnerships for Learning. <http://eric-web.tc.columbia.edu/families/strong/index.html>
- SASKATCHEWAN HUMAN SERVICES. *Working with Communities*, Saskatchewan Education, 2220, avenue College, 7^e étage, Regina (Saskatchewan) S4P 3V7.
- DRYFOOS, J.G. *Full-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth, and Families* (1994).

Cette section a mis en relief les façons dont l'école peut tirer avantage du soutien offert par les parents et la communauté. En faisant appel aux familles, ainsi qu'aux entreprises et organismes de la communauté, et en leur offrant son soutien, l'école obtient en retour un appui appréciable dans ses efforts pour répondre aux besoins de ses nombreux élèves, incluant ceux ayant des difficultés comportementales. Il est important que l'école prenne le temps de développer ces appuis en faisant sentir aux parents et aux groupes communautaires qu'ils sont les bienvenus et que leur participation est grandement appréciée.

NOTES

Section 8 Matériel d'appui

- Sondage sur la malmenace
- Exemples de comités intersectoriels

Sondage sur la malmenace

Veillez remplir le sondage suivant et le remettre à l'enseignant ou le retourner au bureau. Nous apprécions grandement votre participation. Vos réponses seront compilées et publiées dans le prochain bulletin d'information de l'école. Veuillez cocher les cases appropriées. Nous avons effectué un sondage auprès de nos élèves et aimerions maintenant connaître votre opinion sur la question. La malmenace est un sujet de préoccupation cette année à l'école Buchanan.

1. Croyez-vous que la malmenace est un problème à l'école Buchanan?

Oui

Non

2. À quel endroit pensez-vous que la malmenace a lieu le plus souvent?

dans la cour de l'école

dans les corridors de l'école

dans les toilettes de l'école

dans les vestiaires

3. À quel moment pensez-vous que la malmenace a lieu le plus souvent?

lors de la récréation

à l'heure de dîner

en classe

avant la classe

après l'école

4. Est-ce que votre enfant a déjà été la cible de malmenace?

Oui

Non

5. Si vous receviez une brochure sur « la façon de mettre un frein à la malmenace », l'utiliserez-vous (par ex., en discuter avec votre enfant)?

Oui

Non

6. Que pensez-vous d'un mois consacré au thème : « Moi, je dis non à la malmenace »?

J'aime bien

Ça ne me fait ni chaud ni froid

Je n'aime pas

7. Qu'est-ce que l'école peut faire pour enrayer la malmenace?

Exemples de comités intersectoriels

Le comité des services pour jeunes de Brandon et le Programme multiorganismes de prévention

Le but de ce projet est de venir en aide aux jeunes et à leurs parents résidant à Brandon. Il y a dix organismes qui participent à ce projet, dont la division scolaire de Brandon n° 40, le Service de police de Brandon, les Services à l'enfant et à la famille de l'Ouest du Manitoba, le procureur de la Couronne de Brandon et des Services correctionnels à la communauté et à la jeunesse [Community and Youth Correctional Services]. Les organismes collaborent pour offrir des services aux jeunes à risque et faire des interventions auprès d'eux.

Le programme interorganismes de Thompson

Ce programme est né de l'effort conjoint des organismes suivants : le district scolaire de Mystery Lake n° 2355, les Services à l'enfant et à la famille, le [Community and Youth Corrections], les Services de santé mentale, le Marymound North, le Macdonald Youth Services, le Boys and Girls Club de Thompson et le Ma-Mow-We-Tak Friendship Centre. Le programme a été créé pour offrir aux jeunes de 12 à 16 ans des programmes alternatifs. Les jeunes participent aux activités de plusieurs organismes et exigent des programmes et des services d'une très grande souplesse.

Le CHOICES Youth Program, Division scolaire de Winnipeg n° 1

Ce programme de prévention a été établi avec un objectif en tête : réduire la consommation abusive de drogues et d'alcool chez les jeunes, le nombre d'échecs scolaires et de décrocheurs, la délinquance juvénile et les activités reliées aux gangs. Le programme comprend cinq éléments : développement des habiletés sociales et personnelles, enseignement en pleine nature/expérientiel, enrichissement scolaire, formation aux compétences parentales/participation des parents et le club de suivi CHOICES. Le programme choisit les jeunes de 6^e, 7^e et 8^e années. Le programme est né de l'effort conjoint de la division scolaire de Winnipeg n° 1, du Service de Police de Winnipeg et du *Community and Youth Corrections*, Justice Manitoba.

Le Village Centre Project d'Elwick

Ce programme d'intervention a été élaboré à l'école d'Elwick dans la division scolaire de Seven Oaks n° 10. Le programme constitue un projet intersectoriel créé par la division scolaire de Seven Oaks n° 10, la Nor-West Family Co-op, le Service à l'enfance et à la famille de Winnipeg, la Maples Tenant Association, le Family Centre of Winnipeg, le Elwick School Parent Community et le Service de police communautaire de Maples. Le Village Centre Project fournit de nombreux programmes et services destinés surtout aux parents d'enfants d'âge préscolaire.

« Une éducation de meilleure qualité, c'est l'affaire de tous. »

— *The Partnership for Family Involvement in Education*

Section 9 :
Les défis à l'horizon

9. LES DÉFIS À L'HORIZON

Dans la présente section, on décrira plusieurs défis importants qui doivent être pris en compte si l'on veut satisfaire les besoins des élèves qui présentent des troubles du comportement. Bon nombre de ces questions commencent à être abordées et devront continuer de recevoir de l'attention si les écoles veulent élaborer une stratégie complète à l'égard des problèmes de comportement. Les domaines à l'étude sont les suivants :

- perfectionnement professionnel du personnel;
- intervention précoce;
- questions de prévention;
- étapes ultérieures.

Formation du personnel

L'élaboration d'un programme de formation efficace du personnel est un élément essentiel de toute démarche visant à s'attaquer au problème découlant des troubles du comportement dans une division scolaire, une école ou une classe. À première vue, on peut penser qu'il s'agit d'une tâche assez simple, mais en réalité, elle comporte bien des obstacles. Voici quelques-unes des difficultés inhérentes à la prestation d'un programme de formation adapté au personnel en ce qui concerne les troubles du comportement :

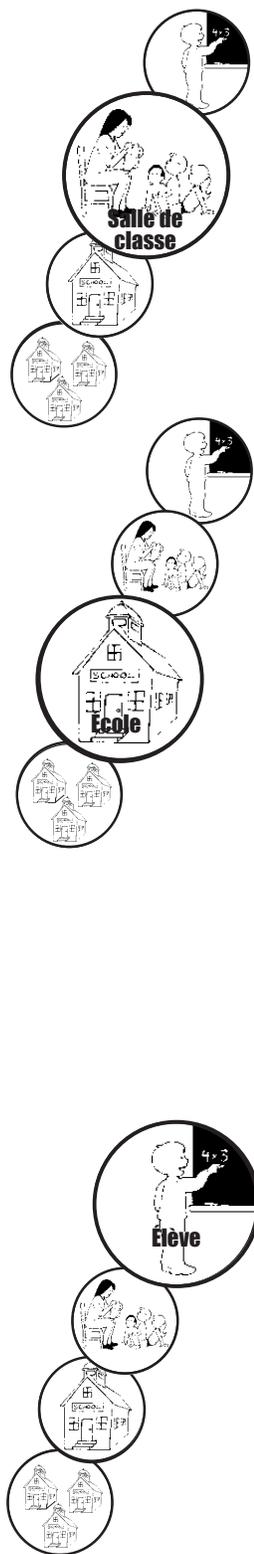
- les besoins en matière de formation varieront selon le groupe auquel elle est destinée. Par exemple, les enseignants dont c'est la première année d'enseignement auront des besoins différents de ceux des enseignants expérimentés; les directeurs devront recevoir un type de formation différent de celui des titulaires de classe. Les écoles ayant un roulement de personnel élevé peuvent avoir besoin de séances de formation plus fréquentes;
- le type de formation dépendra du rôle du personnel. Par exemple, les chauffeurs d'autobus devront recevoir une formation différente de celle qui est offerte aux auxiliaires; les conseillers ont des besoins différents de ceux des enseignants en classe;
- la formation doit être adaptée aux divers niveaux de compétence, p. ex., sensibilisation, connaissances générales, connaissances approfondies, mise à jour, formation d'autrui (les orthopédagogues doivent être en mesure de former les auxiliaires);
- le perfectionnement professionnel doit évoluer au delà du modèle de formation d'une journée vers un modèle plus intensif et plus spécifique doté d'un suivi planifié;
- la mise en oeuvre est la clé d'un perfectionnement professionnel réussi.

Marche à suivre pour l'élaboration d'un programme de formation

Lors de l'élaboration d'un programme de formation approprié, il faut suivre un certain nombre d'étapes.

1. Former un comité chargé d'élaborer et d'effectuer une évaluation des besoins, une enquête ou une analyse des besoins. L'enquête devrait porter sur les besoins de divers groupes professionnels. Ces enquêtes pourraient être effectuées à divers niveaux (p. ex., division, école) ou à l'intérieur de groupes professionnels (p. ex., orthopédagogues).
2. D'après les résultats de l'analyse, déterminer les types de formation nécessaires. On pourrait créer une grille mettant en correspondance les types de formation et leurs destinataires. On trouvera à la fin de la présente section un modèle de ce type de grille.
3. En se fondant sur les données recueillies à l'aide de la grille, classer par ordre de priorité les besoins à divers niveaux (p. ex., division, école, classe) afin d'être en mesure de planifier l'offre des séances de formation.
4. Certaines séances de formation devront être données à une équipe de membres du personnel, p. ex., l'équipe d'intervention d'urgence d'une école ou encore l'équipe formée en vue d'intervenir auprès d'un élève fragile sur le plan médical. À l'occasion, la formation devrait faire appel à d'autres organismes dans le cadre d'une démarche multisystème, p. ex., plans de maîtrise du comportement multisystème.
5. À l'échelon de l'école, achever et intégrer les programmes de perfectionnement professionnel dans le plan scolaire annuel. Si plusieurs écoles optent pour le même type de formation, elles pourraient décider de mettre leurs ressources en commun en vue de la mise en œuvre de la formation et planifier en collaboration l'offre des séances de formation.
6. Examiner des moyens d'intégrer les principaux types de formation dans le cadre d'un processus de perfectionnement continu. On qualifie souvent ce type de formation en profondeur de groupes d'étude, d'équipes de projet, de recherche-action ou de communautés d'apprentissage.
7. Chaque année ou tous les deux ans, effectuer de nouvelles analyses ou enquêtes afin d'examiner les progrès réalisés par rapport aux buts initiaux et de fixer de nouvelles priorités.





Thèmes éventuels de perfectionnement professionnel ayant trait aux troubles du comportement

Interventions en classe

- discipline dans la dignité;
- environnement positif dans la classe;
- prise en charge efficace des troubles d'apprentissage;
- enseignement différencié, adaptations, modifications;
- interventions en classe et stratégies liées aux troubles du comportement.

Interventions à l'échelle de l'école

- climat positif dans l'école;
- formation à l'intervention en cas d'incident critique;
- soutien positif au comportement;
- formation à l'apprentissage social;
- résolution de conflit et médiation;
- programmes d'intervention précoce en matière de comportement;
- programme d'entraide ou d'enseignement individuel par un pair;
- établissement de codes de conduite;
- prévention de la malmenace et intervention;
- programmes de sensibilisation et de prévention concernant les gangs organisés;
- prévention en matière de consommation d'alcool et de toxicomanie;
- intervention en cas de crise liée à l'espace vital;
- continuum des mesures de soutien et des services;
- intervention non violente en situation d'urgence;
- travail efficace auprès des élèves violents et agressifs (TEEVA);
- réaction face au harcèlement.

Plan éducatif personnalisé (PEP)

- évaluations fonctionnelles du comportement;
- plan éducatif personnalisé (PEP);
- plans de maîtrise du comportement;
- plans multisystèmes applicables 24 heures sur 24;
- plans interorganismes.

Interventions auprès des parents

- travail en collaboration avec les parents;
- programmes de formation aux compétences parentales;
- partenariats famille-école-communauté.



Ressources documentaires en matière de perfectionnement professionnel

Les écoles devraient s'assurer que les membres de leur personnel ont accès à de l'information documentaire récente sur les élèves qui présentent des troubles du comportement. Ce domaine devrait faire l'objet d'une priorité élevée dans l'école et on devrait consacrer une partie des fonds réservés au perfectionnement professionnel aux ressources suivantes :



Documentation de référence professionnelle

Voir l'Annexe A pour consulter la liste des documents de référence liés aux troubles du comportement.



Revue et bulletins d'information

Il existe un grand nombre de revues qui s'intéressent aux questions liées aux troubles du comportement. En voici un échantillon :

- *Journal of Positive Behavior Interventions* (Pro-Ed, Inc.);
- *Reclaiming Children and Youth : Journal of Emotional and Behavioral Problems* (Pro-Ed, Inc.);
- *Teaching Exceptional Children* (Council of Exceptional Children);
- *Focus on Exceptional Children* (Love Publishing Co.);
- *Behavioral Disorders* (Council for Children with Behaviour Disorders);
- *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* (Pro-Ed, Inc.);
- *Journal of Applied Behavior Analysis* (Society for the Experimental Analysis of Behaviour, Université de l'Indiana);
- *Education and Treatment of Children* (Family Services of Western Pennsylvania);
- *Preventing School Failure* (Heldref Publications);
- *Journal of Behavioral Education* (Plenum Press);
- *Journal of Staff Development* (Pro-Ed, Inc.);
- *Developmental Disabilities Bulletin* (Developmental Disabilities Centre, Université de l'Alberta);
- Bulletin du CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire) Université de Laval, Québec.



Pour obtenir de plus amples renseignements sur les communautés d'apprentissage et le processus de perfectionnement professionnel, veuillez consulter :

SPARKS, Dennis et Stephanie HIRSH. *A New Vision for Staff Development* (1997).

THE JOURNAL OF THE NATIONAL STAFF DEVELOPMENT COUNCIL.

Journal of Staff Development. Le site Web de cette organisation se trouve à l'adresse www.nsd.org



Ressources documentaires sur Internet

Voir l'Annexe A pour obtenir une liste de sites Internet sur les troubles du comportement.



Ateliers et formation en matière de perfectionnement professionnel

Il existe de nombreux programmes de formation offerts dans un éventail de sujets liés aux troubles du comportement. La participation à ces ateliers est importante, et il convient d'explorer divers moyens de libérer les enseignants pour leur permettre d'y assister.



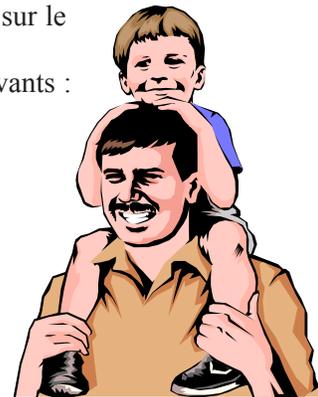
Programmes d'intervention précoce

Nombre de collectivités ont commencé à offrir des programmes destinés aux tout-petits afin de s'assurer que tous les enfants bénéficient d'un excellent départ dans la vie. Ces programmes visent les premières étapes du développement de l'enfant – de la conception, en passant par la période prénatale et la naissance, jusqu'aux années préscolaires, à la garderie et à l'entrée à la maternelle. Cette période de l'existence est d'une importance critique pour le développement d'un jeune enfant (McCain et Mustard, 1999). Ces programmes ont été créés afin de promouvoir des grossesses sans problème, la mise en place de programmes d'intervention précoce appropriés et la sensibilisation aux besoins d'un jeune enfant.

Programme d'action communautaire pour les enfants

Le Programme d'action communautaire pour les enfants (PACE) de Santé Canada fournit un financement à long terme visant à aider les groupes communautaires à établir et offrir des services répondant aux besoins des enfants âgés de la naissance à six ans sur le plan de la santé et du développement social. Ces programmes doivent répondre aux six critères suivants :

- être axés sur les enfants d'abord;
- renforcer les liens familiaux et soutenir les familles;
- être équitables et accessibles;
- être fondés sur le partenariat;
- être axés sur la communauté;
- être flexibles.



Programme Priorité aux bébés

Ce programme offre de l'information et de l'aide aux parents aux prises avec les nombreux défis que représentent les soins à donner à un nouveau bébé. Des conseillers rendent visite aux parents et les aident à prendre soin de leur enfant âgé de 0 à 3 ans. Priorité aux bébés est un programme offert par les autorités régionales en matière de santé.

Programme d'intervention précoce

Ce programme est offert par l'entremise des services d'aide à l'enfance et des garderies de jour familiales afin d'aider les parents à relever le défi que représentent les jeunes enfants actifs. Des éducateurs préscolaires aident les parents à développer leurs compétences parentales et à veiller à la santé et au bien-être de toute la famille.

Initiative d'aide préscolaire aux autochtones

Ce programme fédéral fournit du financement visant à soutenir les programmes préscolaires destinés aux enfants autochtones. Les programmes portent principalement sur la culture et la langue, l'éducation, la promotion de la santé, la nutrition, les programmes de soutien social et l'engagement parental. Parmi les exemples de bénéficiaires de ce programme, notons le Andrew Street Family Centre, de Winnipeg au Manitoba. La communauté autochtone locale recevant la subvention doit participer à la planification, à l'élaboration, au fonctionnement et à l'évaluation du programme.

Centres parents-enfants

Un certain nombre de communautés ont lancé des centres parents-enfants (centres de ressources pour les familles) afin d'aider les familles à élever leurs jeunes enfants. Le Wolseley Family Place, à Winnipeg au Manitoba est un bon exemple de ce type de ressource. Les centres offrent des programmes et des services qui favorisent la bonne santé des mères, des bébés et des familles.



Intervention précoce au niveau de l'école

L'intervention précoce est nécessaire pour les élèves qui montrent des signes précoces de difficultés sur le plan scolaire ou du comportement durant la première ou la deuxième année de fréquentation scolaire. Les enfants qui présentent des troubles du comportement nécessitent également une intervention précoce visant à empêcher le développement de comportements ou de caractéristiques secondaires. Voici quelques suggestions concernant l'élaboration de programmes d'intervention précoce :

- Les écoles devraient établir des contacts avec les garderies, les centres parents-enfants, la clinique pour le développement de l'enfant, les services spéciaux pour enfants, les installations de traitement spécialisé et les organismes spécialisés qui agissent à titre de sites de relève ou de prestataires de services. Le but du contact est de déterminer les besoins des élèves qui nécessiteront un soutien additionnel après leur entrée à l'école. Bon nombre d'élèves qui présentent des troubles du comportement auront déjà été identifiés dans le cadre des programmes préscolaires.
- Les écoles devraient prendre des mesures pour rencontrer les parents des élèves qui présentent des troubles du comportement afin de mettre en place une démarche commune de rapports avec l'enfant et d'en apprendre le plus possible sur lui. Les entrevues en bonne et due forme peuvent faire partie de ce processus.
- De nombreuses écoles ont mis au point des Programmes d'identification précoce à la maternelle. Ces programmes diffèrent d'une école à l'autre, mais habituellement ils comportent un dépistage de la surdité et des troubles de la vue, du dégré de préparation à la lecture, de la motricité globale et des habilités de base. Ce programme est organisé par l'orthopédagogue de l' cole en collaboration avec l'enseignant de maternelle de l' cole. Divers outils servent à l'évaluation qui est exécutée par l'enseignant de maternelle, des bénévoles, des orthopédagogues et des cliniciens.
- Les élèves identifiés au moyen du Programme d'identification précoce à la maternelle peuvent être dirigés vers des programmes ou services spécialisés, selon la gravité du comportement ou les inquiétudes que l'on entretient au



Voici deux outils qui peuvent être utilisés à cet âge précoce :

STATISTIQUE CANADA. *Early Development Instrument : A Population Measure for Communities* (anciennement Readiness to Learn Measure) (1999).

WALKER, SEVEREN et FEIL. *First Step to Success – Behavioral Screening Tool* (1992).

sujet de leurs capacités. Parmi les exemples de ce genre de programme, citons Reading Recovery^{MD}; les services de ce genre sont offerts par les orthophonistes et les orthopédagogues.

- Les écoles devraient envisager d'utiliser des instruments de dépistage qui visent à déterminer la maturité de l'élève en matière d'apprentissage de même que son niveau actuel de fonctionnement sur le plan comportemental.

Programmes d'intervention précoce en matière de comportement

1. First Step to Success

Le programme First Step to Success est un programme d'intervention précoce conçu pour répondre aux besoins des élèves de maternelle que l'on a identifiés comme étant à risque, soit sur le plan du développement, soit parce qu'ils ont un comportement désobéissant, perturbateur et agressif. Le programme fait appel à des conseillers compétents, à des enseignants de maternelle, à du personnel de soutien et à des parents qui unissent leurs efforts durant une période de trois mois afin d'améliorer le comportement de l'enfant.

Le programme comprend trois composantes principales :

- **Dépistage à la maternelle** : le programme First Step to Success utilise un processus à grilles multiples pour sélectionner les élèves pour le programme. Ce processus comprend notamment : la nomination par l'enseignant, une échelle d'évaluation standardisée ainsi que l'observation directe des élèves dans la salle de classe et sur le terrain de jeux.
- **Le programme CLASSE** est axé sur le travail en salle de classe : durant cette partie du programme, le conseiller ou le personnel de soutien travaillent en collaboration avec l'enseignant de maternelle. On enseigne à l'élève sélectionné des comportements de rechange et on le récompense lorsqu'il utilise ces comportements au bon moment et de façon continue. Chaque soir, les parents de l'enfant reçoivent un compte rendu des progrès réalisés. Après cinq jours, l'enseignant prend la responsabilité de mettre en oeuvre les modules CLASSE et le conseiller commence à travailler avec les parents sur le programme À LA MAISON.
- **Le programme À LA MAISON** repose sur la participation des familles au processus d'intervention. Après le dixième jour du module CLASSE, le conseiller commence à travailler avec les parents. Durant la phase À LA MAISON, le conseiller rencontre les parents pendant environ 45 minutes par semaine, durant six semaines. On enseigne aux parents à favoriser l'ajustement de leur enfant et son succès scolaire. À la conclusion du programme, on recueille à nouveau de l'information en vue d'évaluer les résultats.

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec :
First Step to Success
The Institute on Violence and Destructive Behaviour
1265 University of Oregon
Eugene, Oregon

2. Familles et écoles travaillant ensemble (FAST)

Le programme américain FAST (Familles et écoles travaillant ensemble) est un programme d'intervention précoce faisant appel à la participation des parents. Son but est d'accroître les possibilités que l'enfant obtienne plus de succès à la maison, à l'école et dans la communauté.

Le programme FAST commence par créer une équipe représentative sur le plan culturel qui est fondée sur la collaboration entre les parents et les professionnels de l'école locale et deux organismes communautaires. L'équipe est formée en vue de dispenser le programme à un groupe de plusieurs familles sur une période de huit semaines. Chaque séance consiste en un repas offert par une famille, une fête où l'on chante tous ensemble, des exercices de communication structurés, un exercice de reconnaissance des sentiments au sein de la famille, un groupe de soutien parental, du temps passé avec l'enfant, du temps passé entre le parent et l'enfant, un exercice de solidarité familiale et un rituel de clôture. Chaque activité est amusante, mais conçue pour obtenir un résultat bien précis. Après la formation initiale de huit semaines, les familles continuent de se réunir une fois par mois sur une base informelle sous la direction de parents.

Le programme FAST vise à améliorer le comportement des enfants dans le domaine de la conduite, de la socialisation et de l'attention. Il est également conçu pour améliorer le fonctionnement familial, la cohésion et la communication. Le programme a également contribué à réduire l'isolement social et a favorisé la participation des parents à l'école.

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec :
Centre de la famille de Winnipeg
401 – 393, avenue Portage
Winnipeg (Manitoba) R3B 3H6
(204) 947-1401

Prévention

« Tout le monde a besoin de se sentir accepté, valorisé et en sécurité ».

L'amélioration continue des programmes de prévention représente un défi permanent. Les programmes de prévention peuvent contribuer à réduire le nombre d'élèves qui présentent des troubles du comportement. La présente ressource de planification vise plusieurs programmes et techniques de prévention que les écoles peuvent adopter afin de réduire le nombre d'élèves ayant des troubles du comportement. Voici d'autres initiatives en matière de prévention :

- multiplier les possibilités de tenir des activités de loisirs pour les élèves durant les fins de semaine, après l'école, et en soirée (p. ex., clubs athlétiques de la police, camps d'été, programmes parascolaires, clubs sportifs et artistiques);
- établir des partenariats visant à favoriser la sécurité dans les écoles (p. ex., le Conseil manitobain chargé de la sécurité dans les écoles, la Coalition contre les gangs organisées de Winnipeg);
- créer du matériel et des activités de prévention à l'intention des écoles et des communautés (p. ex., Manuel de prévention de la violence au Manitoba, ressources de protection contre la malmenace, les manuels de l'esprit sportif pour les clubs communautaires);
- poursuivre la mise sur pied de centres de traitement pour les personnes ayant des troubles profonds du comportement. (voir l'annexe B);

- poursuivre les activités visant à faire en sorte que les problèmes les plus aigus sont abordés avec les élèves (p. ex., présentation de la police dans les écoles, présentations sur la prévention de la consommation d'alcool ou de drogues {Fondation manitobaine de lutte contre les dépendances}, présentations de la coalition contre les gangs organisées).

Étapes ultérieures

Ce document-ressource en matière de planification a fourni un certain nombre de systèmes, processus, stratégies et interventions qui sont requis pour répondre aux besoins des élèves qui présentent des troubles du comportement. Après examen du document, le personnel de l'école devrait prendre du temps pour examiner les questions suivantes.

- De quels systèmes dispose-t-on dans l'école pour venir en aide aux élèves qui présentent des troubles du comportement? De quels processus dispose-t-on pour venir en aide aux enseignants qui identifient les élèves qui présentent des troubles du comportement et qui appliquent les programmes prévus?
- De quelle manière l'information contenue dans le présent document sera-t-elle communiquée au personnel? Quel type de séance de perfectionnement professionnel répondrait le mieux aux besoins du personnel? Est-il nécessaire de mettre sur pied un groupe d'étude afin d'examiner le document et de déterminer les moyens avec lesquels l'école peut mettre en oeuvre les suggestions? Quelles suggestions provenant du document peuvent être utilisées immédiatement? À l'avenir? Comment le personnel peut-il se tenir au courant des pratiques exemplaires ayant trait aux élèves qui présentent des troubles du comportement?
- Quelle est l'attitude actuelle de l'école face aux élèves qui présentent des troubles du comportement? Quels processus ou systèmes pourraient être renforcés afin de répondre aux besoins de tous les apprenants? Quelles stratégies et interventions nécessitent une attention additionnelle dans la salle de classe ou à l'échelle de l'école?
- Comment l'école procède-t-elle actuellement avec les parents, la communauté et les autres organismes gouvernementaux? Quels liens existent déjà avec les autres organismes gouvernementaux ou communautaires? Qu'est-ce qui pourrait être fait afin d'obtenir un engagement plus poussé des parents et de la communauté auprès de l'école? Comment l'école, les parents et la communauté peuvent-ils collaborer pour venir en aide aux enfants qui présentent des troubles du comportement?

Relever les défis a tenté de fournir aux éducateurs les éléments de base nécessaires pour réaliser des plans efficaces à l'échelle de la division scolaire, de l'école, de la classe et de l'élève. Il est important de se rappeler que l'école ne représente qu'une partie de la vie de l'enfant. La famille, la communauté et les autres organismes de soutien jouent un rôle qui fait partie intégrante de la prestation de l'enseignement approprié à tous les enfants. Notre capacité à collaborer pour venir en aide à tous les enfants du Manitoba en vue de leur mieux-être est essentielle.

Section 9 Matériel d'appui

- Modèle de grille de perfectionnement professionnel

Modèle de grille de perfectionnement professionnel

Principes de base	Philosophie	Plan de l'école	Intervention d'urgence	Plan de la classe	Gestion de la classe	Planification individuelle	Stratégies d'enseignement	Stratégies de gestion du comportement	Intervention d'urgence (à l'échelle de l'école)	Conseiller en matière de ressources
Ministère										
Conseil										
Président										
Directeur										
Enseignant										
Auxiliaire (dans la classe, au besoin)										
Soutien sur place										
• environnemental										
• conseiller										
• orthopédagogue										
Soutien divisionnaire										
Parents										
Élèves										

Légende

<i>Niveau d'expertise requis</i>	
(F)	Former d'autres personnes, diriger
f	Formation en vue de la mise en œuvre
p	Participation
s	Sensibilisation seulement

