



Chapitre 9

Catherine Lanaris

Les interventions proactives et l'encadrement pédagogique

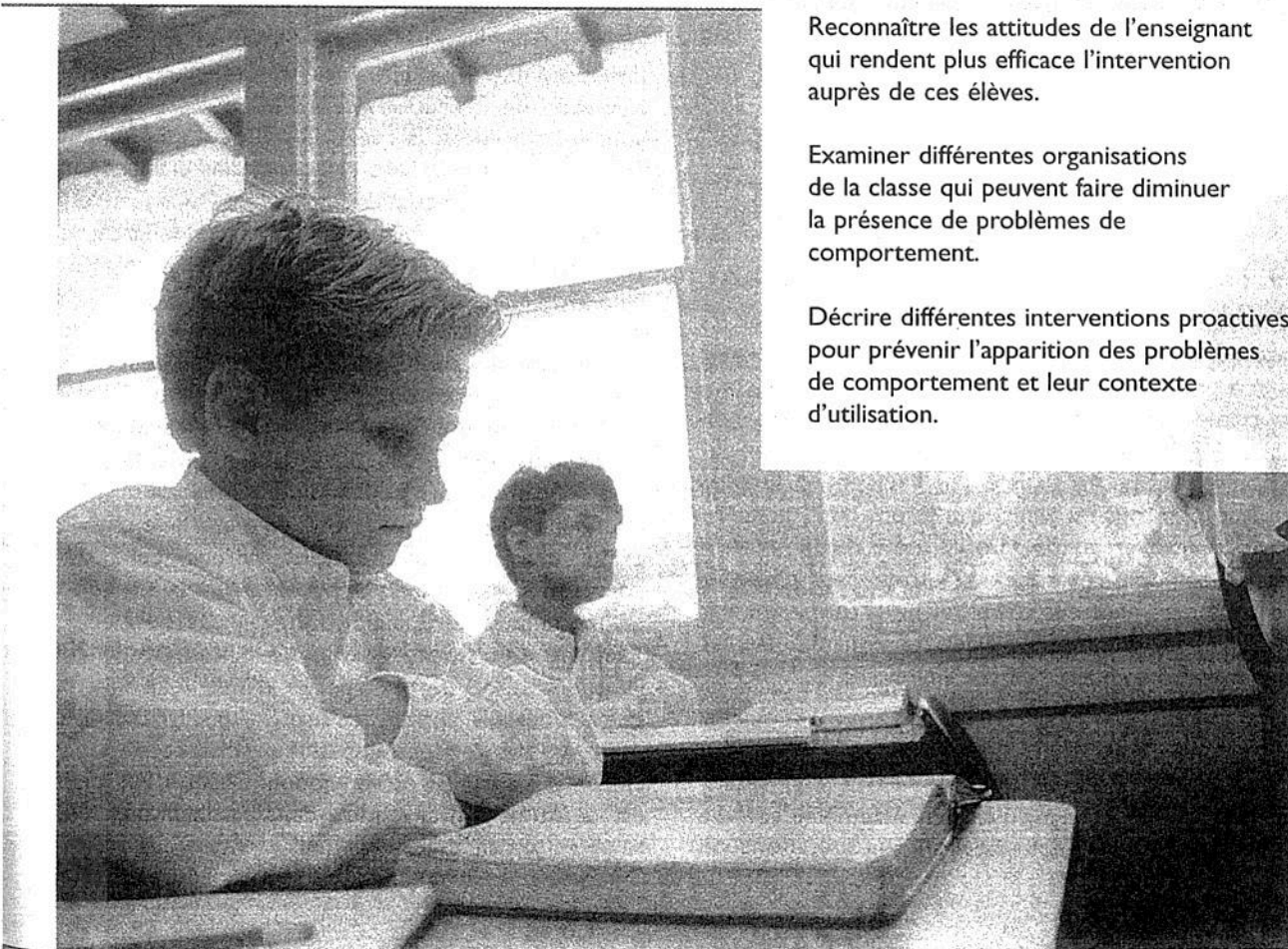
Objectifs

Clarifier le rôle de l'encadrement pédagogique dans l'intervention auprès des élèves présentant des troubles de comportement.

Reconnaître les attitudes de l'enseignant qui rendent plus efficace l'intervention auprès de ces élèves.

Examiner différentes organisations de la classe qui peuvent faire diminuer la présence de problèmes de comportement.

Décrire différentes interventions proactives pour prévenir l'apparition des problèmes de comportement et leur contexte d'utilisation.



INTRODUCTION

L'encadrement pédagogique et les interventions que font les enseignants en réaction aux différentes situations qui se présentent dans la classe font partie des éléments qui ont des répercussions sur la présence des problèmes de comportement dans une classe. Plusieurs recherches démontrent qu'un encadrement pédagogique efficace et l'utilisation d'interventions proactives peuvent avoir comme effet une diminution considérable des troubles du comportement en classe (Bennett et Gibbons, 2000; Pelham et Gnagy, 1999; Stage et Quiroz, 1997). Le type d'encadrement pédagogique n'est bien sûr pas la cause première des troubles du comportement, mais il est important de se demander quelles sont les conditions qui pourraient être mises en place dans une classe et qui pourraient permettre de prévenir ou de diminuer la présence des problèmes de comportement, et faciliter, par le fait même, le processus d'apprentissage. Dans ce chapitre, nous expliquons d'abord les composantes de l'encadrement pédagogique, puis nous discutons de l'importance des attitudes de l'enseignant dans ses interventions auprès d'élèves présentant des troubles du comportement. Par la suite, nous expliquons comment la vie de la classe peut être organisée de façon à prévenir les problèmes de comportement et à leur faire face au besoin. Finalement, nous donnons quelques suggestions d'interventions proactives destinées aux élèves présentant des troubles du comportement.

9.1 Les attitudes de l'enseignant

Dans cette section, nous examinons de quelle façon les attitudes de l'enseignant peuvent avoir une influence sur la présence (ou l'absence) de problèmes de comportement dans sa classe. Pour ce faire, il faut au préalable définir précisément ce que nous entendons par encadrement pédagogique et par intervention. Ensuite, nous présentons les différentes façons dont un enseignant peut exercer son autorité; nous discutons aussi de la façon dont l'exercice de l'autorité peut influencer le comportement des élèves, et nous terminons par quelques suggestions pour aider l'enseignant à exercer son autorité en établissant des limites claires.

9.1.1 L'encadrement pédagogique et l'intervention proactive

L'encadrement pédagogique peut être défini comme la manière dont on traite les élèves et dont on

structure, surveille et dirige les activités scolaires; il englobe non seulement les activités qui ont lieu dans une classe, mais aussi les rapports entre l'enseignant et les élèves, le climat de la classe, ainsi que les interactions qui y ont lieu. Cette définition de l'encadrement pédagogique reflète la complexité de la tâche de l'enseignant et devrait l'amener à se poser différentes questions sur la façon dont son attitude en classe peut influencer le comportement de l'élève.

Il y a plusieurs façons de définir le terme «intervention». Au chapitre 11, par exemple, nous présentons les méthodes d'intervention comportementales. Cependant, le présent chapitre propose une vision plus globale de l'intervention que celle du chapitre 11. Legendre (1988) définit l'intervention comme un acte par lequel un éducateur exerce une influence positive ou négative sur son élève. L'intervention pédagogique est une action pédagogique consciente qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude ou une action. On entend donc par intervention tout geste que l'enseignant pose dans sa classe dans le but de modifier une interaction, de régler un problème ou encore d'influencer le déroulement d'une situation. Ainsi définie, l'intervention se caractérise par son intentionnalité et se différencie fondamentalement de la notion de «réaction», dont les caractéristiques sont les suivantes: la réaction à un comportement dérangeant est faite sans réflexion, sans planification de l'action; c'est souvent la même (ré)action qui répond à un même comportement (habitude et cercle vicieux); la réaction vise à «débarrasser» l'enseignant d'un problème (ou d'un élève) et elle est faite sous le coup de l'émotion. À l'opposé, un enseignant qui veut intervenir (plutôt que réagir) doit se poser des questions sur le *sens* du comportement de l'élève (les raisons qui poussent l'élève à agir de cette façon, les besoins qu'il essaie de satisfaire ainsi, ce qu'il essaie d'obtenir par son comportement). Lorsqu'il intervient, l'enseignant doit être en mesure de choisir, parmi un ensemble d'actions variées, celle qui correspond le mieux aux besoins et à la situation du moment, ainsi qu'aux connaissances qu'il en a. Toujours selon cette vision de l'intervention de l'enseignant, on ne peut parler d'intervention que si on poursuit un but éducatif; l'enseignant doit donc avoir une visée éducative précise concernant l'élève qui dérange ou le groupe. Chaque fois qu'il est question d'intervention dans ce chapitre, c'est selon cette définition.

9.1.2 L'exercice de l'autorité et l'encadrement pédagogique

La notion d'«autorité» a fait couler beaucoup d'encre. Après une condamnation de toute forme d'autorité, sous prétexte qu'elle «abîme» l'enfant, on a commencé, ces dernières années, à se poser des questions sur le sens de ce terme et on en est arrivé à la conclusion que l'autorité fait partie inhérente du rôle de l'enseignant et qu'on devrait faire porter les recherches non sur sa remise en question, mais sur la façon de l'exercer (Jacqué, 2004). De plus en plus, on demande donc à l'enseignant d'exercer dans sa classe une autorité «efficace» (cette notion est expliquée dans les paragraphes suivants). Même les élèves s'attendent à ce que l'enseignant exerce une certaine autorité dans la classe. Une recherche récente, effectuée en France par le sociologue Fize (2004) auprès de plusieurs adolescents, a révélé que ces derniers rejettent clairement l'«autorité autoritaire» et considèrent qu'un enseignant qui a de l'autorité est quelqu'un qui sait s'imposer, intéresser son public, qui possède des valeurs, une personnalité attirante ainsi que des qualités pédagogiques. L'autorité que les adolescents préfèrent est une autorité de compétence, qui tient moins au statut et davantage à la personnalité de l'individu. On voit alors que l'exercice de l'autorité est une composante importante du rôle de l'enseignant. Et justement, l'encadrement pédagogique dépend entre autres de la façon dont l'enseignant exerce son autorité.

Selon Artaud (1989), il y a trois façons dont un intervenant adulte peut exercer son autorité, et ces types d'autorité sont fonction de son propre rapport aux normes. L'adulte qui croit que l'obéissance aux normes est nécessaire intervient de façon autoritaire, car il conçoit son rôle de façon «normative». Il se voit en fait comme le représentant de la société dans la classe et, comme il considère que ce qui est déjà établi est correct, il ne se pose nullement de questions sur la pertinence des normes. Il insiste donc pour que les normes soient respectées à tout prix; il ne tolère aucune inconduite, et espère ainsi contrôler le comportement de ses élèves. Par contre, l'adulte qui, pour différentes raisons, est en conflit avec les normes établies et remet en question leur nécessité a tendance à être permissif dans sa classe: comme il considère qu'avoir trop de restrictions est nuisible au développement des élèves, il préfère les laisser «libres» parce qu'il ne fait pas de différence entre la liberté et le laisser-aller. Toujours selon

Artaud, il existe une troisième façon d'exercer son autorité qui est non directive et qui se situe au-delà de l'opposition entre l'autoritarisme et le laisser-aller. L'adulte qui a compris que les normes sont nécessaires pour le bon fonctionnement d'une collectivité, mais qui se pose également des questions sur le sens que ces normes ont et sur le rapport que les élèves ont avec les normes, est un adulte qui exerce son pouvoir sans chercher à contrôler les autres. On parle alors d'un style «coopératif» ou «démocratique». L'enseignant démocratique ne renonce pas à ses responsabilités. Il exerce une autorité juste, sans en abuser; il est compréhensible et compréhensif. Cette autorité n'est pas arbitraire, il s'agit d'un «pouvoir légitimé» (Maulini, 2003). Les sections suivantes présentent quelques façons d'exercer ce type d'autorité. Archambault et Chouinard (1996) ont conçu un questionnaire pour les enseignants qui veulent prendre conscience de leur façon d'exercer l'autorité. Les réponses données aux questions permettent de dégager le style d'autorité du répondant. Répondre à ce questionnaire au début de l'année scolaire aide l'enseignant à prendre conscience des principes, croyances et valeurs qui sont à la base de sa notion de l'autorité.

Il est important de comprendre que l'autoritarisme n'est pas la seule façon d'exercer son autorité, que la permissivité est à proscrire parce qu'elle laisse l'enfant sans aucune direction, et qu'il existe une façon «non autoritaire» d'exercer son autorité. Il va sans dire que ces trois styles d'autorité ont un effet différent sur le comportement des élèves.

9.1.3 L'effet des styles d'autorité sur le comportement des élèves

Artaud (1989) soutient que la façon d'exercer l'autorité influence non seulement le comportement, mais également la personnalité des élèves. Par conséquent, il est indispensable pour l'enseignant de se poser des questions sur la façon dont il exerce son autorité.

L'enseignant autoritaire, comme on l'a vu, se considère comme le seul responsable dans la classe: c'est lui qui choisit et établit les règles de vie, s'assure de leur respect, récompense ceux qui les respectent et punit ceux qui ne les respectent pas. L'enseignant autoritaire, parce qu'il se considère comme la seule personne à avoir un pouvoir décisionnel dans la classe, peut créer un climat de dépendance dans sa classe: les élèves, habitués à obéir, ne développent pas leur sens de l'autonomie et hésitent à assumer des

responsabilités¹. De plus, les relations des élèves qui présentent des troubles du comportement avec un enseignant autoritaire peuvent devenir problématiques, car ces élèves remettent en question l'autorité et essaie d'en pousser au maximum les limites. L'enseignant autoritaire tolère mal ces élèves, puisqu'il insiste pour qu'ils obéissent aux règles établies. En fait, dans une classe autoritaire, l'insubordination n'est pas tolérée. Quand les élèves présentant des troubles du comportement perturbent la classe, l'enseignant autoritaire cherche à restaurer l'ordre en ayant recours à des mesures punitives, espérant que ces élèves dérangeants adapteront un autre comportement rapidement (Glasser, 1996). Cependant, la plupart du temps, une telle attitude provoque un conflit de pouvoir (Dreikurs, Grunwald et Pepper, 1971; Gordon, 1979) et s'avère donc inefficace. En fait, adopter une attitude autoritaire pour établir l'ordre dans une classe peut être efficace à court terme, mais les élèves qui ont des problèmes de comportement finissent assez rapidement par ne plus obéir et reprennent leurs comportements dérangeants. Selon Glasser (1996), les enseignants autoritaires éprouvent tellement de difficultés avec ces élèves qu'ils en viennent à souhaiter s'en débarrasser; comme ils savent très bien qu'il est impossible de le faire, il en résulte des tensions relationnelles. Pour un enseignant autoritaire, le fait de vouloir tout contrôler dans une classe peut donc devenir une grande source de stress.

Quant aux enseignants permissifs, ils ne sont pas plus efficaces. Plusieurs auteurs soutiennent même que la permissivité est plus nuisible pour les élèves que l'autoritarisme (Artaud, 1989; Glasser, 1996). Dans une classe où règne le laisser-aller, les élèves sont laissés à eux-mêmes, soit parce qu'aucune limite n'est imposée, soit parce que l'enseignant n'arrive pas à amener les élèves à respecter ces limites. Cette liberté inconditionnelle peut sembler amusante pour les élèves pendant un certain temps. Cependant, soutient Fize (2004), les élèves ont besoin de se sentir en sécurité pour bien se développer. Les règles de vie et l'obligation de s'y conformer constituent le cadre sécurisant dont les élèves ont besoin; en

l'absence de ce cadre, les élèves peuvent se sentir perdus. Comme le dit Jacqué (2004), «les élèves aiment bien se reposer sur des règles, sur quelque chose qui les contient et les calme. L'absence de règles pour un jeune, c'est la menace à tout moment de débordements, d'excitation» (p. 26). La présence de limites et la nécessité de les respecter sécurisent l'enfant, le débarrassent de ses angoisses et de ses peurs, car elles lui fournissent une structure et un cadre de fonctionnement. Ce besoin ne veut pas évidemment dire que les enfants ne contestent jamais ces limites et n'essaient pas de transgresser les règles existantes. Il faut par conséquent que l'enseignant soit assez ferme et ne cède pas à ces tentatives de transgression. C'est pour ces raisons que l'enseignant permissif qui n'arrive pas à maintenir et à restaurer l'ordre dans la classe n'inspire pas confiance aux élèves, particulièrement à ceux qui ont des problèmes de comportement (Glasser, 1996).

On comprend donc que, pour être efficace, l'enseignant ne doit pas exercer son pouvoir de façon autoritaire, car forcer le respect des règlements n'inspire pas confiance aux élèves et ne les amène pas à les respecter; il ne doit pas non plus être permissif, car l'absence de limites est tout aussi nuisible. Que doit alors faire l'enseignant? L'ordre et le respect des limites dans une classe non seulement sont nécessaires, mais ils constituent également des conditions favorables au développement d'un sentiment d'appartenance et de sécurité chez les élèves. Cependant, est-il possible d'obtenir l'ordre et le respect de façon non autoritaire?

9.1.4 Imposer des limites tout en respectant les élèves

À la question posée à la fin du dernier paragraphe plusieurs auteurs répondent par l'affirmative. Porter (2000) soutient que le rôle de l'enseignant est de faciliter le développement intellectuel, social, affectif et physique des élèves, et aussi de les amener à assumer la responsabilité de leurs actes. Or, ce rôle ne peut être pleinement accompli que par un enseignant qui exerce son autorité de façon coopérative. Intervenir de cette façon permet à l'enseignant de prendre le contrôle de la situation et, en même temps, d'amener l'élève à la possibilité de coopérer en classe. On parle alors d'un enseignant leader (Glasser, 1996). Par ses gestes, l'enseignant leader laisse voir à l'élève qu'il sait quoi faire (donc l'élève ne se sent pas «perdu»), sans pour autant imposer des solutions

1. La notion de responsabilité est traitée en détail au chapitre 14. Cependant, comme un encadrement pédagogique démocratique favorise le développement de l'autonomie et par conséquent la responsabilisation des élèves, il est fait référence à ces notions tout au long de ce chapitre.

aux problèmes ou des façons de faire. Au contraire, tout en étant ferme, il amène l'élève à chercher des solutions qui lui paraissent acceptables et des comportements appropriés. Agir avec les élèves de façon non punitive tout en ne leur permettant pas de faire tout ce qu'ils veulent contribue, toujours selon Glasser, à créer un climat de qualité dans la classe. L'enseignant qui agit de cette façon permet aux élèves de se responsabiliser, de développer leur autonomie et de sentir qu'ils «appartiennent» à la classe : parce qu'ils sont impliqués dans le processus décisionnel, ils font des efforts pour maintenir un climat de classe agréable. Les tenants de la psychologie néo-adlerienne définissent le comportement dérangeant comme étant le résultat d'une mauvaise décision de la part de l'élève : les élèves dérangeants adopteraient des comportements inappropriés pour atteindre le même but fondamental que les autres élèves, soit appartenir au groupe. Selon cette école de pensée, la seule façon de résoudre ces problèmes de comportement et d'amener les élèves à s'engager dans des tâches d'apprentissage est de les inciter à s'auto-discipliner (Porter, 2000). Certaines des interventions présentées dans ce chapitre sont inspirées de ce courant de pensée.

En permettant aux élèves présentant des troubles du comportement de travailler avec les autres élèves et de contrôler eux-mêmes leurs comportements, l'enseignant coopératif les amène à respecter les règlements non pas parce qu'ils le doivent, mais parce qu'ils en viennent à le vouloir. Cet enseignant s'affirme tout en respectant les élèves. Il exerce alors un pouvoir légitime, c'est-à-dire un pouvoir négocié, discuté, institutionnalisé. Il ne s'agit pas du pouvoir du plus fort, ni d'un pouvoir absolu, c'est le pouvoir d'une personne « autorisée » à exercer de l'autorité : « c'est parce qu'il assume pleinement cette autorité que les élèves s'autorisent à apprendre, qu'ils ne se soumettent pas à sa toute puissance, mais qu'ils progressent pour le relayer un jour » (Maulini, 2003, p. 22).

La plupart des spécialistes partagent l'idée que l'enseignant doit exercer son autorité tout en respectant les élèves et en leur permettant de jouer un rôle actif dans le fonctionnement de la classe. Les bienfaits de ce type d'encadrement pédagogique sont très bien documentés. Il reste cependant la question de savoir comment un enseignant peut passer de l'autoritarisme ou de la permissivité à l'exercice d'une autorité efficace. C'est ce dont nous allons traiter dans les prochaines sections, en présentant

l'organisation de la vie de la classe coopérative (ou démocratique) et quelques techniques d'intervention proactives, qui toutes visent à amener les élèves à cheminer vers l'autonomie.

9.2 L'organisation de la vie de la classe

Dans cette section, nous voyons comment organiser différents éléments de la vie d'une classe en fonction des principes présentés précédemment : nous montrons les avantages d'un climat démocratique et la façon dont on peut l'instaurer dans une classe. Par la suite, nous expliquons le lien qui existe entre le climat qui règne dans la classe et celui qui règne à l'école. Nous soulevons également des questions sur l'aménagement physique de la classe et la gestion des activités quotidiennes. Enfin, nous discutons du référentiel disciplinaire qui devrait être utilisé dans une classe démocratique.

9.2.1 L'établissement d'un climat démocratique

Comme il a été expliqué au début de ce chapitre, l'encadrement démocratique serait le plus efficace pour développer l'autonomie et la responsabilisation chez les élèves. Nous avons également vu que, dans un climat démocratique, l'enseignant arrive à faire face aux élèves qui présentent des troubles du comportement sans entrer dans un conflit de pouvoir avec eux, en leur rappelant constamment les limites et les conséquences qui ont été établies d'avance. Comment peut-on instaurer un tel climat dans sa classe ?

Le premier pas vers l'instauration d'un climat démocratique se fait bien avant la rencontre avec les élèves. Selon Glasser (1999), l'enseignant qui désire se défaire de l'autoritarisme doit accepter qu'il ne peut pas contrôler le comportement de ses élèves. Concrètement, cela signifie que, pour qu'un véritable climat démocratique puisse exister dans une classe, l'enseignant doit tout d'abord remettre en question sa conception du pouvoir qu'il désire exercer dans sa classe. On ne peut parler de démocratie que si une place réelle est laissée aux élèves dans le processus décisionnel (Dreikurs et autres, 1971). La démocratie dans une classe implique que les élèves se sentent libres, ce qui ne veut pas dire qu'ils puissent faire tout ce qu'ils désirent. Dans une classe qui fonctionne de façon démocratique, il existe un leader et un ordre préétabli. La différence fondamentale entre un climat

autoritaire et un climat démocratique réside dans le fait que les élèves sont partie prenante de l'établissement de l'ordre et y adhèrent de leur propre volonté. Glasser (1996) soutient que, dans une classe où les élèves participent au processus de choix des règlements, les problèmes de discipline sont moindres, car le besoin d'appartenance des élèves fait en sorte qu'ils veulent eux-mêmes préserver l'ordre de la classe.

Toujours selon Glasser, un climat démocratique contribue à créer une bonne qualité de vie en classe: l'enseignant agit comme un leader dont la principale préoccupation est de mettre en place les conditions nécessaires pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. En évitant de se présenter comme l'autorité suprême qui ne fait que sanctionner les mauvais comportements, l'enseignant gagne la confiance des élèves qui, à leur tour, font tout leur possible pour préserver ce climat de classe. C'est ainsi que l'enseignant exerce le pouvoir légitime dont il a été question plus haut. On pourrait croire que cette vision du fonctionnement d'une classe est utopique et il serait difficile de prouver le contraire. Par contre, on peut certainement affirmer que, dans les méthodes de gestion de classe, une « tierce voie » est nécessaire, surtout si on considère le nombre élevé de problèmes de discipline causés par les confrontations entre l'enseignant et les élèves « difficiles », ainsi que le phénomène du « cercle vicieux » des problèmes de comportement (l'élève dérange, l'enseignant le punit et l'élève dérange davantage, ce qui amène l'enseignant à le punir encore et encore). Gordon (1979) soutient que, lorsque l'enseignant adopte l'autoritarisme, il se place dans une relation de gagnant-perdant: s'il impose sa volonté aux élèves, il est gagnant mais les élèves sont perdants; s'il abandonne, lui est perdant à son tour et eux sont gagnants. La troisième façon de gérer les interactions avec les élèves est la méthode « sans perdant » et elle n'est réalisable que dans une classe démocratique.

Selon les adeptes de cette méthode (Dreikurs et autres, 1971; Glasser, 1996; Gordon, 1979), un climat de classe démocratique se construit progressivement, mais il faut commencer à l'établir dès le début de l'année. La première chose à faire est de discuter avec les élèves de leur implication dans la classe. La plupart des élèves sont habitués à être pris en charge lorsqu'ils viennent à l'école. Cela ne veut pas dire qu'ils acceptent d'être pris en charge, mais plutôt qu'ils ne considèrent pas qu'ils peuvent jouer un rôle actif dans le fonctionnement de la classe: ils sont

« conditionnés » à subir, à se conformer ou à réagir. Donc, si on veut qu'ils participent activement à la vie de la classe, on doit les amener à réfléchir sur le rôle qu'ils peuvent jouer dans la classe. Dreikurs et ses collaborateurs (1971) suggèrent à l'enseignant de poser aux élèves les questions suivantes dès la première journée d'école:

- ▷ Pourquoi êtes-vous dans cette classe?
- ▷ Comment voudriez-vous que la classe fonctionne?
- ▷ Quel rôle pensez-vous jouer dans le fonctionnement de la classe?
- ▷ Qu'est-ce que vous attendez de l'enseignant?
- ▷ Qu'est-ce que vous attendez de vous-mêmes?

Ces questions amènent les élèves à prendre conscience que leur opinion est importante, mais aussi qu'ils ont des obligations envers eux-mêmes, leur enseignant et leurs pairs. Évidemment, l'enseignant doit s'attendre à ce que les réponses à ces questions soient difficiles à obtenir. Il doit être préparé à animer une discussion avec les élèves. On peut par exemple imaginer qu'à la première question (« Pourquoi êtes-vous dans cette classe? »), plusieurs élèves vont répondre: « Parce qu'on est obligés », car ils ne sont pas habitués à ce qu'on leur demande leur avis, à ce qu'on exige d'eux qu'ils assument des responsabilités. L'enseignant qui désire réellement créer un climat démocratique dans sa classe doit chercher à dépasser ces premières réponses, insister, être patient et rappeler fréquemment les notions de base de la démocratie, c'est-à-dire le respect d'autrui et des règlements, la liberté de choix, la responsabilité, l'acceptation des conséquences, etc.

La meilleure façon d'instaurer un climat démocratique est de mener régulièrement des discussions de groupe, ce qui permet aux élèves de prendre conscience progressivement que leur opinion est importante. On peut commencer par une discussion de groupe sur les règlements de classe et les conséquences en cas de non-respect. Par la suite, on peut utiliser la discussion de groupe pour régler des conflits, choisir un projet, planifier une sortie, etc. L'important est que l'enseignant planifie la discussion et forme les élèves à discuter. Cela signifie qu'on ne commence pas une discussion de groupe sans s'être assuré que les élèves maîtrisent certains comportements (attendre son tour, ne pas couper la parole, ne pas insulter, etc.). Souvent les enseignants se plaignent que les discussions de groupe sont une perte de temps et ne règlent aucun problème. Mais si on discute sans but précis et sans avoir établi un cadre concret de discussion (durée déterminée, règlements

précis, etc.), la discussion de groupe n'est alors pas « véritable ». La discussion de groupe est une intervention, elle doit donc avoir une visée éducative et être préparée par l'enseignant.

Rappelons que le principal ingrédient d'un climat démocratique est l'implication des élèves dans le processus décisionnel. Cette implication se traduit par le partage de responsabilités, la participation des élèves au règlement de conflits, l'échange d'opinions; elle se manifeste par un réel sentiment d'appartenance des élèves et de l'enseignant. À la porte d'une classe démocratique, ce n'est pas le nom de l'enseignant qu'on y voit inscrit (« classe de monsieur un tel, ou de madame une telle »); on y voit plutôt ce que les élèves et l'enseignant ont choisi d'y inscrire (le nom de la classe, les noms de tous les élèves et de l'enseignant, etc.). Une telle classe ne peut exister que dans une école qui fonctionne de façon démocratique.

9.2.2 La classe et le système d'encadrement de l'école

On doit considérer deux facteurs lorsqu'on discute du lien entre le système d'encadrement de la classe et celui de l'école. Tous deux concernent la cohérence entre ces deux types d'encadrement. Le premier facteur à considérer est qu'il est très difficile d'instaurer un fonctionnement de classe démocratique dans une l'école qui fonctionne de façon autoritaire. Il est en effet très ardu pour un enseignant d'instaurer un climat démocratique et coopératif dans sa classe s'il sent qu'il ne peut pas prendre d'initiative. Il faut donc qu'il y ait cohésion entre le fonctionnement global de l'école et la vie en classe. Précisons ici que cohésion n'est pas synonyme d'uniformité, mais d'association et d'engagement autour de préoccupations, d'intérêts et de buts communs (Paquette, 2003). Par ce fait même, la présence de cohésion contribue à instaurer et à développer un sentiment d'appartenance. Toujours selon Paquette, il existe deux formes de cohérence: la première concerne la logique des choses et des événements, alors que la seconde concerne plutôt les valeurs qu'on véhicule et qu'on assume. Ainsi définie, la cohérence est une responsabilité autant collective qu'individuelle. C'est pourquoi des échanges devraient avoir lieu entre les enseignants eux-mêmes, mais aussi entre la direction et l'équipe d'enseignants, pour déterminer les valeurs à privilégier dans l'école et les moyens à prendre pour que ces valeurs soient appliquées dans

le fonctionnement de toute l'école. Ces échanges sont par ailleurs nécessaires, car, dans le cadre de la réforme, chaque école doit définir son projet éducatif et établir son plan de réussite.

Le deuxième facteur à considérer à propos de la cohérence entre le système d'encadrement de l'école et celui de la classe est qu'une discussion doit avoir lieu sur les règlements qui seraient appropriés pour l'école. Autrement dit, il faut établir des buts communs qui se traduisent par un ensemble de règlements sur lesquels il y a consensus. Si on arrive à s'entendre sur des buts communs, on est alors en mesure de définir des attentes scolaires et comportementales qui sont cohérentes. Ce faisant, les règlements qu'on instaure sont constants, cohérents et appliqués de façon équitable. Une récente recherche (Lanaris et autres, 2003) a mis en évidence le fait que les élèves perçoivent souvent les règlements comme étant arbitraires et sans signification. Cela n'implique pas nécessairement que les règlements n'ont effectivement pas de sens, mais plutôt que leur sens n'est pas clair pour les élèves. Il est donc impératif que les règlements de l'école soient présentés en classe et qu'une discussion ait lieu pour que les élèves prennent conscience de leur nécessité et de leur signification.

Jusqu'à maintenant, nous avons mis en évidence la pertinence d'un encadrement pédagogique démocratique et ses retombées positives pour les élèves, aussi bien dans la classe que dans l'ensemble de l'école. Il est maintenant temps de voir quelles caractéristiques physiques de l'aménagement de la classe facilitent l'instauration de cet encadrement.

9.2.3 L'aménagement physique de la classe

L'aménagement physique de la classe est une tâche complexe. Le plus souvent, on considère que l'aménagement physique correspond simplement à la façon dont l'enseignant organise l'espace dont il dispose. Cependant, la façon de gérer l'espace peut aussi traduire les approches pédagogiques privilégiées par l'enseignant. Des choix judicieux dans la gestion de l'espace peuvent donc faciliter le processus d'apprentissage. Pour les élèves présentant des troubles du comportement, l'organisation de la classe et de leur espace personnel joue un rôle bien important, car une organisation qui ne répond pas à leurs besoins peut aggraver leurs comportements dérangeants, tandis qu'une organisation qui tient compte de leurs

difficultés peut contribuer à ce que leur comportement s'améliore. Dans cette section, nous présentons des suggestions pour organiser la classe de façon à y instaurer un climat démocratique et à tenir compte des besoins des élèves.

Chaque enseignant qui désire modifier son environnement devrait tout d'abord examiner l'organisation actuelle de sa classe et se demander quelles sont ses visées pédagogiques. Par exemple, l'aménagement d'une classe où l'on veut travailler par ateliers est différent de celui d'une classe où l'on veut travailler en dyades. Aussi, faire asseoir les élèves en rangs d'oignons ne favorise pas la coopération; de même, si on veut animer une discussion de groupe, on doit placer les élèves d'une façon qui favorise l'échange. L'aménagement physique de la classe devrait en principe être assez flexible pour que l'enseignant puisse utiliser différentes approches pédagogiques, c'est-à-dire alterner entre l'enseignement en grand groupe, les activités en équipes et les dyades.

Pour mieux comprendre sa propre façon d'organiser l'espace, un enseignant peut répondre aux questions suivantes:

- Quelle disposition des pupitres dans votre classe utilisez-vous le plus souvent (en grand groupe, en sous-groupes ou en rangs d'oignons)?
- À quel endroit dans la classe préférez-vous placer votre bureau et pourquoi?
- Gardez-vous toujours le même aménagement physique ou le modifiez-vous au cours de l'année scolaire?
- Quelle disposition des pupitres préférez-vous? Existe-t-il une disposition qui ne fonctionne pas du tout pour votre classe? Laquelle?
- Est-ce que la circulation dans votre classe se fait facilement ou y a-t-il des obstacles?
- Est-ce que les règles de vie ont été établies?
- Est-ce que les élèves ont participé à l'établissement de ces règles?
- Combien de règles de vie avez-vous dans votre classe? Les règles de l'école sont-elles les mêmes que celles de votre classe ou en existe-t-il qui soient différentes?
- Est-ce que les règles de vie sont affichées dans la classe? À quel endroit?
- Avez-vous expliqué la raison d'être de chaque règle? Avez-vous établi avec vos élèves des conséquences pour le non-respect des règles?
- Les parents sont-ils informés des règles de vie et des conséquences?
- Les routines quotidiennes sont-elles établies? Changent-elles en cours d'année?
- Utilisez-vous un « menu » de la journée?
- Avez-vous établi des procédures claires pour les situations qui arrivent fréquemment (par exemple le bavardage, l'utilisation des toilettes, le taille-crayon, l'utilisation et le rangement du matériel, les visiteurs, les absences, etc.)?
- Où les élèves qui présentent des troubles du comportement sont-ils placés?
- Avez-vous essayé différents endroits dans votre classe pour ces élèves?
- Pensez-vous que leur emplacement est bon? Pourquoi?
- L'aménagement du pupitre des élèves est-il bien organisé? Facilite-t-il l'attention et la concentration des élèves? Le rangement des effets personnels est-il rapide et efficace?

Répondre à ces questions permet à l'enseignant d'explicitier et de préciser son rapport à son environnement, puisque la plupart du temps on réfléchit peu à ce rapport. Les modifications le plus souvent effectuées sont les changements d'emplacement des pupitres, alors qu'on pourrait apporter plusieurs autres modifications afin de rendre l'espace plus agréable à vivre et plus approprié aux approches pédagogiques choisies.

L'environnement propice à un climat démocratique ou coopératif doit être bien organisé, afin de laisser transparaître la nécessité qu'un ordre soit établi dans la classe.

Le désordre dans la classe, les déplacements trop fréquents et le bruit peuvent faire augmenter le nombre ou la gravité de comportements perturbateurs. De même, la sur-stimulation (par exemple un excès de stimuli visuels ou auditifs) contribue à faire augmenter le nombre de comportements dérangeants ou leur gravité (Gordon, 1979), car les élèves peuvent être tentés de regarder l'environnement et de ne pas porter attention à ce qui se passe en classe. Pour favoriser la coopération entre les élèves, on propose d'avoir des tables relativement légères (au lieu de pupitres lourds) qu'on peut facilement déplacer et regrouper spontanément pour des travaux d'équipe. De même, les tables doivent être placées de façon à ce que l'enseignant puisse avoir un contact visuel avec l'ensemble des élèves. Comme nous l'expliquons dans une des sections suivantes, les problèmes de comportement mineurs (bavardage, inattention, etc.) peuvent souvent être réglés rapidement si l'enseignant fait un signe non verbal à l'élève. D'autre part,

l'enseignant doit impliquer les élèves dans le processus de modification de l'environnement physique: s'il veut qu'il soit fait dans un esprit démocratique: il peut leur demander, par exemple, comment ils aimeraient que les pupitres soient organisés ou encore avec qui ils aimeraient s'asseoir. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, laisser les élèves s'asseoir près de leurs amis n'est pas nécessairement à proscrire; il faut cependant que les consignes sur les comportements à adopter soient claires et que les élèves sachent que, s'ils dérangent, ils vont devoir changer de place.

De plus, il est bon d'impliquer les élèves dans la prise en charge de l'environnement: la propreté, l'ordre, le rangement doivent faire partie de la vie quotidienne de la classe comme autant de responsabilités que les élèves doivent assumer. Il faut faire en sorte que ces tâches ne soient pas des corvées, mais qu'elles représentent plutôt un investissement nécessaire pour que l'environnement soit agréable pour tous. Prendre soin de l'environnement permet aux élèves de développer un sentiment d'appartenance. L'enseignant peut également inviter les élèves à décorer la classe, par exemple par un objet personnel (photographie, jouet, livre, affiche, etc.), afin de consolider ce sentiment d'appartenance. Cette façon de concevoir l'espace de la classe repose sur l'hypothèse que, lorsque les élèves s'approprient l'espace et le considèrent comme le leur, ils le respectent davantage.

Les élèves qui présentent des troubles du comportement devraient être placés à des endroits stratégiques, en tenant compte de l'emplacement du bureau de l'enseignant. En effet, si un enfant nécessite beaucoup d'attention, il est préférable de ne pas le placer très près du bureau de l'enseignant, car il pourrait le déranger souvent. L'enseignant devrait examiner son local afin de déterminer les endroits les plus perturbateurs: il ne faut pas placer l'élève en question près de sources de bruits ou des éléments qui risquent de le déconcentrer; il faut éviter également de le placer proche d'élèves avec qui il a des relations conflictuelles. Plusieurs enseignants placent les élèves qui présentent des troubles du comportement à côté d'un élève calme et organisé, et à un endroit qui n'est ni trop dans le fond de la classe ni trop devant. Il faut se souvenir qu'il n'y pas de «place miraculeuse» et que l'organisation de l'espace n'est qu'un des types d'interventions par lesquels l'enseignant prévient les problèmes et les règle.

9.2.4 Le référentiel disciplinaire

Nous avons présenté la façon dont l'environnement de la classe peut être organisé afin de favoriser un encadrement démocratique qui permette aux enfants de se développer aussi bien sur les plans cognitif, affectif que social. Il est maintenant approprié de tenter de répondre à la question que la plupart des enseignants se posent à propos des approches coopératives: «Et si je perdais le contrôle de ma classe?» On a précisé que l'enseignant qui fonctionne de façon démocratique n'est pas un enseignant permissif; il est donc important de chercher à savoir comment on peut être ferme sans être autoritaire, maintenir l'ordre dans une classe, faire une place aux élèves, et ce, sans perdre son leadership. Dans cette section, nous traitons du fonctionnement quotidien d'une classe démocratique, de l'établissement des règles de vie et des conséquences, ainsi que des façons de régler les conflits dans une classe de façon efficace.

A. La présentation claire des attentes et des intentions

La première condition pour que le fonctionnement de la classe soit démocratique est d'exposer clairement les attentes et les intentions. Si on veut que les élèves considèrent qu'ils sont réellement partie prenante du fonctionnement de la classe, on doit leur demander leur avis sur les différents éléments de la vie de la classe. Cela ne veut pas dire que l'enseignant doit faire systématiquement tout ce que les élèves veulent, mais qu'il peut satisfaire certaines de leurs attentes si cela ne pose aucun problème de fonctionnement de la classe. L'enseignant doit avoir au préalable clarifié pour lui-même ce qu'il est prêt à accepter de la part des élèves et ce qui est négociable. De même, il doit être très ferme sur ce qui est non négociable. Par exemple, un enseignant pourrait tolérer que les élèves se déplacent discrètement dans la classe, alors que pour un autre cela peut paraître inconcevable. Comme les élèves ne savent pas d'avance ce que l'enseignant tolère et ce qu'il ne tolère pas, il est primordial que les attentes de l'enseignant soit clairement annoncées. Selon Gordon (1979), une des sources premières des problèmes de discipline est la difficulté qu'ont les enseignants d'explicitement leurs attentes et d'être constants par rapport à elles. Cet auteur propose la notion du seuil de tolérance mouvant, qui pourrait être responsable de plusieurs malentendus et conflits dans la classe:

lorsque le seuil de tolérance d'un enseignant n'est pas constant, son comportement est imprévisible et les élèves ne savent donc pas à quoi s'en tenir. Par exemple, un enseignant peut tolérer un certain comportement le matin alors qu'il ne l'accepte plus l'après-midi. Face à un enseignant instable et dont ils ne peuvent jamais prévoir les réactions, les élèves ont tendance à adopter des comportements dérangeants, car ils ont l'impression que leur enseignant est injuste.

Exprimer clairement ses attentes force l'enseignant à plus de constance et de cohérence. Un enseignant qui est constant et cohérent est également ferme, il ne change pas d'avis et applique avec justice les conséquences préétablies. Glasser (1996) souligne que le fait que les élèves sentent que l'enseignant contrôle la situation, mais de façon non punitive, permet d'éviter que surviennent des problèmes de comportement (ou du moins permet qu'ils soient moins importants ou moins graves). L'enseignant qui fait ces choix est un démocrate, il s'est posé des questions sur ce qu'il veut réaliser dans la classe, il a des croyances et des opinions claires sur le déroulement des activités, mais il est également ouvert aux suggestions des élèves. Il faut que les élèves prennent conscience de leur contribution au bon fonctionnement de la classe. Une des difficultés importantes des élèves présentant des troubles du comportement est qu'ils ne voient pas les effets que leurs comportements ont sur les autres. Faire partie d'une classe démocratique peut être l'occasion pour eux de comprendre que leurs choix de comportement contribuent à leurs difficultés (Glasser, 1996).

On comprend donc que la classe démocratique ou coopérative² est un endroit où règne l'ordre et où le fonctionnement est clair autant pour les élèves que pour l'enseignant. Plus l'environnement est structuré (ce qui n'empêche pas une certaine flexibilité), plus les élèves se sentent à l'aise et plus ils veulent préserver la qualité de cet environnement. Donc, la clarification des attentes n'est pas la seule composante de ce climat; il est important que le fonctionnement quotidien soit également clair. Caron (1994) suggère, aux enseignants qui veulent que la routine soit claire et connue de tous les élèves, d'utiliser un menu de la journée. On pourrait ajouter que, si les enseignants veulent aussi impliquer les élèves dans le fonctionnement de la classe, ils peuvent les

inviter à participer à l'élaboration du menu de la journée. Ce menu correspond en fait au plan de la journée. En l'écrivant au tableau, on permet aux élèves de se situer dans le temps et de connaître l'ordre des activités. Avoir un menu de la journée permet à l'enseignant et aux élèves de se structurer et d'établir une routine. Cette routine est sécurisante, pas seulement pour les élèves présentant des troubles du comportement, mais pour l'ensemble des élèves: tous savent ce qu'on attend d'eux ainsi que ce qui arrive lorsque la routine n'est pas respectée. Par contre, si cette routine est trop rigide, elle peut devenir un obstacle au bon fonctionnement de la classe, puisque refuser de modifier le fonctionnement pour l'ajuster à certains besoins des élèves peut avoir un effet négatif sur leur comportement. La routine n'est nécessaire que si elle facilite le fonctionnement du groupe. C'est à l'enseignant de vérifier régulièrement sa pertinence et sa nécessité.

B. L'établissement des règles de vie et des conséquences

L'établissement des règles de vie et des conséquences est l'un des éléments importants de l'instauration d'un climat démocratique. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, l'enseignant doit faire porter sa réflexion sur les règles de vie et les conséquences prévues pour leur non-respect. Elles constituent en fait le code de vie qui fournit un cadre précis, favorise les interactions cohérentes et empêche le plus possible l'intervention de l'arbitraire dans les décisions. Nous avons insisté sur la nécessité de fournir aux élèves un milieu de vie sécurisant et juste; le code de vie met en place les conditions pour que la classe devienne telle. Comment s'y prendre pour que le code de vie soit juste et équitable?

Les chercheurs dans ce domaine (Caron, 1994; Dreikurs et autres, 1971; Glasser, 1996; Gordon, 1979) s'entendent sur le fait que les règles de vie doivent traduire des comportements qu'on désire voir dans la classe. Les critères pour vérifier si les étudiants suivent ou non ces règles doivent être observables, mesurables et clairement déterminés, pour qu'il n'y ait pas de confusion chez les élèves. Dans une classe démocratique, les règles de vie et les conséquences sont établies en collaboration avec les élèves: l'enseignant annonce ses attentes, demande aux élèves les leurs et tous décident ensemble quelles règles sont nécessaires pour le bon fonctionnement de la classe. On pourrait décider que

2. Tout au long de ce chapitre, ces deux termes sont utilisés comme des synonymes.

seul l'enseignant choisit les règles de vie et leurs conséquences. Dans ce cas, il est important qu'elles soient expliquées clairement aux élèves, afin qu'ils comprennent la nécessité d'avoir un code de vie dans la classe et la façon dont ce code sera mis en pratique. En fait, comme le dit Glasser (1996), l'origine des problèmes de discipline se trouve souvent dans une « mauvaise entente » entre l'enseignant et les élèves : le premier n'a peut-être pas pris le temps d'exposer clairement les limites mises en place dans la classe et les derniers n'ont pas une bonne compréhension de la façon dont la classe fonctionne. Dans ce cas, le fonctionnement est arbitraire et il donne l'impression aux élèves que l'enseignant n'est pas en contrôle de la situation. Nous n'affirmons pas que l'établissement d'un code de vie clair et juste est la seule intervention qui permet de prévenir et de régler l'ensemble des problèmes qui peuvent se manifester dans une classe, mais qu'il fournit à l'enseignant et aux élèves une structure et des lignes directrices de fonctionnement dès le début de l'année. Il va de soi que ce code de vie doit être élaboré et présenté aux élèves dès le premier jour de classe et que l'enseignant doit en faire mention le plus souvent possible, afin de permettre aux élèves de s'y habituer. Également, il est primordial, surtout au début de l'application du code de vie, d'éviter de faire des exceptions, pour faire en sorte qu'il soit pris au sérieux.

Trudeau, Desrochers et Tousignant (1997) ont conçu un ensemble de balises pour aider les enseignants à établir des règles de vie efficaces. Nous les présentons au prochain paragraphe, car elles sont concrètes et facilement applicables dans une classe. On trouve d'ailleurs les mêmes principes chez plusieurs autres auteurs, tels que Glasser (1996) et Caron (1994). Idéalement, les règles d'un code de vie devraient être au nombre de cinq (et correspondre aux cinq grands domaines de la vie en classe, comme il est expliqué plus loin dans cette section), elles devraient être affichées dans la classe et contenir des explications sur les conséquences d'un manquement dans une perspective d'éducation (plutôt que de punition). Il est fondamental de présenter ces règles et ces conséquences comme un outil dont on se sert pour maintenir la bonne atmosphère dans une classe et pour régler les conflits. Il ne faut surtout pas mettre l'accent sur leur dimension punitive; cela poserait les germes d'éventuels conflits de pouvoir entre l'enseignant et les élèves.

Voici donc les balises pour l'établissement des règles et des conséquences que suggèrent Trudeau, Desrochers et Tousignant (1997). Les règles et les conséquences doivent être :

- ▷ connues, elles sont affichées et elles servent quotidiennement de référence;
- ▷ comprises, elles sont claires et elles ont le même sens pour tous;
- ▷ partagées, elles ont été discutées;
- ▷ utiles, elles sont peu nombreuses et elles sont nécessaires à la vie en société;
- ▷ raisonnables, elles sont sécurisantes et elles favorisent la responsabilisation de l'élève;
- ▷ appliquées avec constance, elles sont toujours respectées et elles garantissent un traitement équitable.

Un tel code de vie favorise chez les élèves la création de liens significatifs avec son milieu et l'apprentissage de comportements adaptés (p. 5).

Selon les mêmes auteurs, la règle devrait être le reflet de l'attente que tous ont envers les autres en matière de comportement et qui permet à tous d'apprendre et de vivre en groupe de manière satisfaisante. Et c'est ainsi qu'elle devrait être présentée aux élèves. Pour avoir une portée efficace, une règle devrait décrire l'attente dont elle est le reflet avec des mots simples; elle devrait être formulée de façon positive et devrait être affichée visiblement dans l'environnement de l'élève. Les règles devraient porter, en principe, sur cinq grands domaines : la tâche (l'arrivée des élèves, la gestion du travail et le respect des consignes), le respect de l'environnement (le soin des affaires personnelles, le calme), le respect des autres (de la personne et de ses différences), les procédures (la façon de se comporter en classe) et finalement le respect de soi. Le tableau 9.1, à la page suivante, donne quelques exemples de règles et de conséquences qui peuvent être instaurées dans une classe.

Il faut noter que, pour être efficaces, les conséquences doivent être logiquement reliées à la règle qui n'a pas été respectée. Dreikurs et ses collaborateurs (1971) distinguent deux types de conséquences : les conséquences naturelles et les conséquences logiques. Les premières découlent directement du geste : par exemple, si je cours vite et que je ne fais pas attention, je vais tomber. Les deuxièmes sont une convention établie entre les parties mais sont aussi liées directement au comportement qui pose problème : par exemple, si je n'écoute pas pendant que mon enseignant parle, je perds le droit de parole. Ce qui est « logique »

Tableau 9.1 Exemples de règles de vie et de conséquences

	RÈGLES	CONSÉQUENCES
Tâche	<ul style="list-style-type: none"> ▷ J'arrive à l'heure. ▷ J'écoute les consignes. ▷ Je m'applique et j'exécute mon travail dans les délais prévus. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Le temps perdu se reprend au moment déterminé par l'enseignant. ▷ Un travail non terminé dans les délais prévus doit être repris dans un délai fixé par l'enseignant. ▷ Un travail qui ne respecte pas les exigences doit être repris.
Respect de l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Je prends soin de mes effets personnels et de ceux d'autrui ▷ Je reste calme. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Le matériel brisé doit être remplacé ou réparé.
Respect des autres	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Je respecte les personnes dans ma classe. ▷ J'utilise un langage acceptable. ▷ Je travaille et je joue prudemment. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Une fiche de réflexion doit être remplie et signée par les parents. ▷ Des actions concrètes seront proposées pour réparer le tort causé à une personne. ▷ Un contrat est signé avec les personnes touchées par le problème.
Les procédures	<ul style="list-style-type: none"> ▷ J'entre en marchant. ▷ Je vais m'asseoir tranquillement. ▷ J'évite tout geste agressif envers les autres. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Le retour au point de départ en évitant tout mauvais geste.
Respect de soi	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Je prends soin de moi. ▷ Je reconnais, je développe et j'utilise mes talents, mes habiletés. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Une fiche de réflexion où j'énumère des moyens d'améliorer mes attitudes.

Source: Reproduit avec la permission de Trudeau, Desrochers et Tousignant, 1997, p. 7.

peut changer d'une classe à l'autre, d'un groupe à l'autre. En fait, il est important de retenir que les conséquences «logiques» sont caractérisées par le fait qu'elles sont connues d'avance, qu'elles ne sont pas décidées de façon arbitraire par l'enseignant et qu'elles ont un lien avec le problème qui a eu lieu. Dans le cas d'un enseignant qui donne une copie à un élève parce qu'il dérange en classe, la conséquence n'a aucun rapport avec le problème. Les conséquences logiques devraient toujours avoir une visée

éducative ou une visée de réparation: on devrait avoir pour but que l'élève apprenne quelque chose à la suite de son geste ou bien qu'il répare les torts causés à un autre élève ou à la classe. Il faut noter que les règles et les conséquences du tableau 9.1 ne sont données qu'à titre d'exemple. Chaque enseignant devrait, avec son groupe, se demander quelles règles et conséquences sont nécessaires pour le bon fonctionnement de la classe. Jasmin (1994) et Glasser (1996) sont d'avis que les règles de vie devraient

pouvoir changer en cours d'année. En effet, lorsqu'un comportement positif est maîtrisé par les élèves, on peut enlever la règle à son propos, non parce que le comportement n'est soudain plus approprié, mais parce que les élèves sont en mesure de respecter la règle sans qu'on leur rappelle de le faire. Cela est une des façons de donner du renforcement aux bons comportements. De même, en cours d'année, on peut ajouter des règles et des conséquences, en fonction des besoins du groupe.

Comme il a déjà été mentionné, un code de vie efficace permet à l'enseignant de fournir aux élèves un cadre sécurisant qui permet de prévenir et de régler un certain nombre de problèmes, ce qui favorise l'investissement des élèves dans les tâches d'apprentissage. Cependant, il ne protège pas de tout problème imprévu qui peut se présenter dans la classe. C'est pourquoi il est important que l'enseignant ait à sa disposition un dispositif d'intervention qui lui permet de faire face aux différents problèmes qui surgissent.

9.3 Quelques techniques permettant d'intervenir auprès des élèves présentant des troubles du comportement

Dans cette section, nous présentons le modèle d'intervention de Dreikurs pour les élèves présentant des troubles du comportement, car ce modèle original peut être utilisé de façon fructueuse; par la suite nous présentons quelques techniques et outils d'intervention concernant le fonctionnement démocratique de la classe.

9.3.1 Le modèle de Dreikurs

Rudolph Dreikurs est un psychologue américain dont les travaux s'inspirent de la psychologie néo-adlerienne. Ce courant théorique considère que le développement du sentiment d'appartenance de l'élève est primordial et que l'enseignant doit créer dans sa classe un climat démocratique dans lequel les interactions sont basées sur le respect mutuel, la coopération et l'encouragement (Porter, 2000). Pour Dreikurs, la cause de tous les problèmes de comportement d'un élève est que, dans son effort de satisfaire son besoin d'appartenance, il poursuit de « faux buts ». Les faux buts sont des façons erronées de satisfaire un besoin primordial, celui d'appartenir à un groupe, à une famille, à la société. Les comportements dérangeants ne seraient donc pas intentionnels; il s'agirait plutôt

de la façon dont un enfant tente de satisfaire ce besoin. Les comportements dérangeants ne sont donc que des moyens. C'est pourquoi, lors de l'intervention, il est inutile de chercher à modifier le comportement. Il faut, au contraire, déceler le faux but que le comportement vise à satisfaire et le modifier. Toute intervention devrait consister à tenter de démontrer à l'élève que la façon dont il s'y prend pour satisfaire son besoin est inadéquate. Par conséquent, l'élève, en collaboration avec son enseignant, doit trouver des comportements qui vont lui permettre de satisfaire son faux but d'une façon socialement acceptable.

Il existe quatre types de faux buts: la poursuite de l'attention, la poursuite du pouvoir, la vengeance et le retrait. Il faut rappeler ici que les faux buts sont, selon Dreikurs, des façons inadéquates dont l'enfant se sert pour combler ses besoins fondamentaux. Un enfant qui, par exemple, poursuit un faux but d'attention ne se sent valorisé et accepté que s'il est constamment au centre de l'attention: il pose donc beaucoup de questions, il sollicite constamment son enseignant, et ce, de façon positive ou négative. L'enfant qui poursuit de faux buts d'attention accapare l'enseignant, lui demande souvent de s'occuper de lui et a de la difficulté à se passer de son approbation. Également, lorsqu'il attire l'attention de façon négative, il adopte des comportements dérangeants pour « obliger » en quelque sorte l'enseignant à s'occuper de lui. Les élèves qui ont des troubles du comportement, selon Dreikurs, poursuivent de faux buts de pouvoir ou de vengeance. Un élève qui poursuit un faux but de pouvoir entre toujours dans une relation conflictuelle avec les autres, car le conflit est le mode relationnel qui lui permet de se sentir valorisé. Cet élève contredit donc son enseignant, n'accepte pas de suivre les consignes, le provoque et s'engage dans un conflit de pouvoir. Il arrive souvent que l'élève, comme il cherche à échapper à l'autorité, dise à son enseignant: « Tu n'es pas mon boss. » L'élève qui poursuit un faux but de vengeance attribue à son entourage des intentions hostiles et veut faire du mal avant de se faire blesser. Ce type d'enfant pose des gestes violents, a des crises de colère ou, lorsqu'il poursuit ce but de façon passive, raconte des histoires violentes ou prend du plaisir à être témoin de la violence. L'enfant qui choisit un faux but de retrait est un enfant qui a une très faible estime de lui-même, qui est persuadé que la seule façon de faire partie d'un groupe est de passer inaperçu et de déranger le moins possible. Le tableau 9.2, à la page suivante, présente les quatre faux buts, leurs

Tableau 9.2 Manifestations des faux buts et mauvaises réactions de l'enseignant

FAUX BUT	COMPORTEMENTS DE L'ÉLÈVE	MAUVAISES RÉACTIONS DE L'ENSEIGNANT
Attention	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Fait le clown. ▷ Essaie d'impressionner. ▷ Se montre paresseux. ▷ Veut que l'enseignant s'occupe de lui. ▷ Pleure. ▷ Utilise le charme. ▷ Démontre une sensibilité excessive. ▷ Veut faire plaisir tout le temps. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Le rappelle souvent à l'ordre. ▷ Pense que l'enfant prend tout son temps. ▷ A pitié de lui. ▷ Est toujours en train de lui expliquer. ▷ Le trouve embêtant. ▷ L'ignore sans rien lui dire.
Pouvoir	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Est têtue. Se dispute souvent. ▷ Veut toujours gagner. ▷ Veut être le maître. Ment. Fait le contraire de ce qu'on lui demande. N'obéit pas. ▷ Refuse de faire ses devoirs. ▷ Se sent valorisé lorsque les autres font ce qu'il veut qu'ils fassent. ▷ Veut avoir le contrôle. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Pense qu'il a « perdu ». Sent que son leadership est menacé. Se demande ce que les autres vont penser de lui. Pense qu'il doit amener l'enfant à lui obéir. ▷ Se fâche. Doit montrer aux autres que ce n'est pas l'enfant qui contrôle la classe. ▷ Ne veut pas se faire « avoir » par l'enfant.
Vengeance	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Vole. Fait mal aux autres enfants. Détruit des objets. ▷ Accuse les autres d'être injustes à son égard. ▷ Croit que personne ne l'aime. ▷ Veut se venger de ce que les autres lui ont fait. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Se sent blessé. Se fâche. Veut blesser l'enfant. N'aime pas l'enfant. ▷ Veut montrer à l'enfant qu'il n'est pas bon. Demande aux autres enfants d'éviter l'enfant en question. En parle aux parents en pensant qu'ils vont punir l'enfant.
Retrait	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Se sent incapable de faire face aux défis. Se sent inadéquat. ▷ Se sent stupide. ▷ Ne participe pas aux activités ou abandonne avant la fin. ▷ Se donne des buts trop élevés qu'il n'atteint jamais. 	<ul style="list-style-type: none"> ▷ Essaie différentes techniques pour motiver l'enfant et est très déçu lorsqu'elles ne fonctionnent pas. ▷ N'essaie plus parce qu'il est découragé.

manifestations et les réactions habituelles de l'enseignant (qui sont souvent inefficaces).

Selon ce modèle, l'enseignant doit, pour intervenir de façon efficace, chercher le sens du comportement. Dreikurs soutient qu'il ne sert à rien de s'acharner sur le comportement qui pose problème, car l'enfant continue à le reproduire aussi longtemps qu'il satisfait le faux but. C'est pourquoi, lorsqu'on fait des efforts pour faire changer un comportement en utilisant par exemple des récompenses, on obtient le plus souvent des résultats qui ne durent pas et l'enfant finit toujours par reprendre le même comportement. Il faut donc agir sur le faux but, montrer à l'élève qu'on a compris ce qu'il essaie de faire et soit trouver une façon acceptable de satisfaire le faux but, lorsque c'est possible, soit signifier à l'élève que son comportement est inacceptable et ne peut être toléré dans la classe. Il est important de ne pas instaurer une relation punitive; il faut plutôt établir une relation d'aide, montrer à l'élève qu'on comprend le faux but et lui faire prendre conscience qu'il existe des façons positives pour satisfaire son besoin d'appartenance.

On peut ne pas être d'accord avec la façon dont ce modèle conçoit et définit les problèmes de comportement. Cependant, son approche de l'intervention nous paraît intéressante, car elle incite l'enseignant à sortir des sentiers battus et à essayer de surprendre l'enfant par de nouvelles interventions. En fait, plusieurs auteurs soulignent que les enseignants ont souvent les mêmes réactions face à des élèves présentant des troubles du comportement: ils se fâchent, ils les punissent, ils essaient de les récompenser ou bien de les amadouer (Glasser, 1996; Gordon, 1979). Souvent, ces interventions sont vouées à l'échec ou alors ne fonctionnent qu'à court terme, et la plupart du temps on voit s'installer un cercle vicieux d'action (de l'élève) et de réaction (de l'enseignant). Dreikurs invite les enseignants à briser ce cercle, à ne pas avoir toujours la même réaction pour le même comportement. Au contraire, pour intervenir efficacement et intelligemment, on doit chercher à savoir quel besoin l'élève essaie de satisfaire par son comportement et exprimer clairement, très explicitement, à l'élève qu'on a compris ce qu'il essaie de faire. La plupart du temps, l'élève à qui on « dévoile » ainsi son faux but reste surpris, car il se trouve face à un adulte qui n'a pas une réaction à laquelle il s'attend. Lorsque ce « jeu » est compris, selon Dreikurs, l'enfant commence à se poser des questions. Le grand avantage de cette façon d'intervenir avec les élèves qui ont des troubles du comportement est que l'enseignant ne se met jamais dans

une situation de conflit de pouvoir avec l'élève qui le confronte. Au contraire, l'enseignant annonce clairement et calmement à l'élève qu'il n'est pas intéressé à « jouer à qui est le plus fort », lui rappelle les consignes, il déplace et dépersonnalise le conflit en utilisant le groupe. L'enseignant peut, par exemple, demander aux autres élèves si le comportement en question est approprié ou non, ou encore quelle conséquence l'élève devrait subir s'il continue à avoir ce type de comportement. Mais il faut faire attention à ce que l'élève qui dérange ne devienne pas le bouc émissaire du groupe; en fait, on ne devrait utiliser ce type d'intervention que lorsqu'on a une bonne connaissance du groupe. Ce type d'intervention permet à l'enseignant de maintenir le contrôle de la situation sans s'engager dans des interactions interminables avec l'élève. Le tableau 9.3, à la page suivante, présente les réactions habituelles des enfants aux punitions, ainsi que des interventions efficaces en fonction de chaque faux but.

9.3.2 Les techniques pour favoriser l'autocontrôle³

Dans ce chapitre, nous avons insisté sur le fait que l'encadrement démocratique ou coopératif met en place les conditions pour amener l'enfant vers l'autonomie, puisqu'il lui donne l'occasion de prendre en charge aussi bien son comportement que les conséquences de son comportement. Pour atteindre ce but, il est important de permettre aux élèves d'acquérir et de développer leur autocontrôle. De façon générale, la notion d'autocontrôle désigne le fait qu'un enfant est en mesure d'apprendre, par ses expériences, qu'il peut contrôler ses actes et que ce qui lui arrive n'est pas la faute des autres ni le résultat du hasard (Porter, 2000). Toujours selon cette auteure, pour favoriser l'autocontrôle il est important d'amener les élèves à examiner et à évaluer leurs actions pour qu'ils apprennent à assumer la responsabilité de leurs gestes⁴. Pour les encourager à le faire, l'enseignant doit leur apprendre à attribuer leurs succès à leurs

3. Au chapitre 12, la notion d'autocontrôle est traitée du point de vue de l'acquisition d'habiletés par l'élève. Dans ce chapitre, l'autocontrôle est plutôt présenté de façon plus générale, en rapport avec l'autonomie de l'élève; nous y présentons les différentes techniques qui peuvent être utilisées dans une classe afin d'amener les élèves à avoir de la prise sur leurs actes.
4. Comme nous l'avons déjà mentionné, le développement de la responsabilité des élèves est traité en détail au chapitre 14.

Tableau 9.3 Faux buts et interventions efficaces de l'enseignant

FAUX BUT	RÉACTIONS AUX PUNITIONS	INTERVENTIONS EFFICACES
Attention	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'enfant arrête le comportement dérangeant puis recommence. ▸ L'enfant ne dérange plus. ▸ L'enfant persévère dans son comportement dérangeant. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ « Dévoile » le but à l'enfant. Ne donne pas toute son attention à l'enfant pour lui signaler que ses tentatives sont inutiles. Signale à l'enfant les façons appropriées d'attirer son attention et en arrive à une entente sur la façon de faire. ▸ Attend le moment où l'enfant ne dérange pas et le félicite. Donne de l'attention à l'enfant pour ses comportements positifs. ▸ Discute en groupe des différentes raisons qui font qu'un élève dérange la classe.
Pouvoir	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'enfant se fâche et son comportement devient encore plus dérangeant. Veut montrer qu'il est le maître et qu'il fera ce qu'il veut. Peut provoquer l'enseignant en lui demandant: « Qu'est-ce que tu crois que tu peux faire? » 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Évite le CONFLIT DE POUVOIR. ▸ « Dévoile » le but. Admet qu'il ne peut pas lui imposer certains comportements. Demande de l'aide à l'enfant. Lui rappelle que dans une classe tout le monde a des droits, que l'enseignant a le droit d'enseigner et que les élèves ont le droit d'apprendre. En parle avec le groupe.
Vengeance	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'enfant veut se venger de tous les torts qu'il pense qu'on lui a faits. Accuse l'enseignant de ne pas l'aimer. Menace de faire des choses horribles. Peut quitter la salle de classe. ▸ Peut utiliser un mauvais langage et devenir abusif. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ « Dévoile » le but. Évite de se venger et de se dire: « Je vais lui montrer... ». Aide l'enfant à prendre conscience que c'est sa perception que personne ne l'aime qui l'amène à réagir de cette façon. En parle avec le groupe: demande aux enfants de parler des qualités de l'enfant en question.
Retrait	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'enfant ne réagit pas. ▸ Il persiste à dire qu'il ne peut pas faire ce qu'on lui demande. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ « Dévoile » le but. Montre à l'enfant qu'il se croit incapable de bien faire les choses alors qu'il n'a même pas encore essayé. ▸ N'abandonne pas; dit à l'enfant qu'on a besoin de lui et qu'il est là pour l'aider.

efforts et non pas à des facteurs qu'ils ne peuvent pas contrôler, comme le hasard. Lorsque les élèves ne réussissent pas ou que leurs résultats sont mauvais, il ne faut pas les confronter à leurs échecs, sans pour autant nier leur responsabilité. Il faut les amener à :

- définir l'échec comme quelque chose de temporaire plutôt qu'un état permanent;
- voir que l'échec est relié spécifiquement à un événement précis et n'est pas un état ou une façon d'être générale;
- expliquer leur échec en fonction de leur comportement et non pas de leur personnalité (l'échec est ce qui est arrivé, non pas ce qu'ils sont); les élèves doivent assumer la responsabilité de leur mauvais comportement, mais sans se sentir dévalorisés ou coupables;
- réparer, si possible, un mauvais geste ou corriger leur erreur; il est important qu'ils prennent conscience que certaines erreurs peuvent être corrigées;
- considérer l'expérience comme un apprentissage: s'ils ont vécu une mauvaise expérience, on peut faire un retour avec eux, lorsque leurs émotions sont calmées, pour les amener à tirer des leçons de leur échec.

L'autocontrôle implique non seulement de prendre la juste responsabilité de ses succès et échecs, mais aussi d'acquérir et de développer des habiletés nécessaires à la maîtrise de soi. Trudeau, Desrochers et Tousignant (1997) distinguent deux catégories d'autocontrôle, soit l'autorégulation et l'auto-instruction. L'autorégulation est définie par 10 habiletés élémentaires:

1. Choisir soi-même le comportement cible.
2. Définir soi-même le comportement cible.
3. Choisir soi-même les renforçateurs matériels et sociaux ainsi que les privilèges associés à l'atteinte du comportement cible.
4. Choisir soi-même les critères de rendement.
5. Se donner soi-même des indications et des encouragements.
6. S'observer soi-même (auto-observation).
7. Noter soi-même son comportement (auto-enregistrement).
8. S'évaluer soi-même (c'est-à-dire comparer le rendement effectivement obtenu avec le but qu'on s'était fixé).
9. S'administrer soi-même des renforçateurs.
10. Superviser soi-même son propre rendement (par exemple écrire des données sur des graphiques).

Pour l'enseignant qui désire développer l'autocontrôle de ses élèves, plusieurs possibilités d'intervention sont donc offertes.

9.3.3 L'utilisation de l'humour

Une autre façon de faire face à des situations difficiles est d'utiliser l'humour, ce qui permet d'alléger l'atmosphère de la classe. Lorsque le problème n'est pas grave ou bien pour éviter qu'il ne s'aggrave, l'enseignant peut faire appel à son humour. Il faut cependant prendre soin de ne pas dévaloriser les élèves, et il ne faut surtout pas confondre humour et sarcasme. En faisant une petite blague au sujet d'une remarque, on arrive généralement à faire rire les élèves et à leur faire « évacuer » une partie de leur énergie. La tension baisse et les activités pédagogiques peuvent reprendre.

Lorsqu'on utilise l'humour, on doit faire attention à choisir le moment opportun: on doit vérifier que l'attention de la plupart des élèves est quand même centrée sur la tâche et que le comportement dérangeant n'est pas un comportement « grave » (comme le manque de respect, l'agression, etc.). En fait, la « décontamination » par l'humour permet à l'enseignant de s'amuser un peu avec les élèves tout en leur montrant qu'il garde le contrôle de la classe. Des enseignants utilisent cette technique avec grand succès, alors que d'autres craignent que l'utilisation de l'humour puisse leur faire perdre le contrôle de leur classe. Pour utiliser efficacement cette technique, il faut évaluer correctement la situation et les intentions de l'élève dérangeant. Comme le soulignent Trudeau, Desrochers et Tousignant (1997), l'utilisation de l'humour permet à l'enseignant de satisfaire un des besoins des élèves, celui de la recherche de plaisir.

9.3.4 D'autres outils d'intervention

Trudeau, Desrochers et Tousignant soulignent qu'il existe plusieurs autres interventions qu'un enseignant peut faire pour prévenir certains comportements ou pour résoudre des situations problématiques. On peut entre autres utiliser des signaux lorsque l'élève persiste dans son comportement fautif. L'enseignant attire alors l'attention de l'élève par un geste qui lui indique sa désapprobation. Cette intervention est discrète et elle permet à l'enseignant de montrer à l'élève qu'il l'a vu mais qu'il lui donne une chance, sans avoir à interrompre sa leçon.

Dans le cas d'un élève qui dérange à répétition, l'intervention de l'enseignant peut consister à

Tableau 9.4 Techniques d'intervention

INTERVENTION	DÉFINITION	INDICATIONS	CONTRE-INDICATIONS
L'ignorance intentionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'éducateur ignore volontairement certains comportements dérangeants dans l'espoir de les voir disparaître par eux-mêmes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ À ne pas confondre avec l'ignorance du comportement. Technique à employer lorsqu'on est certain que le comportement a pour but de « tester » l'éducateur. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ À employer avec prudence dans le cas de sujets qui utilisent ce comportement pour entrer en contact avec l'éducateur, car cette intervention peut être interprétée comme un manque d'intérêt.
L'intervention par signe	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Intervention explicite ou implicite, non verbale, pour rappeler au sujet les normes de comportement à respecter; elle peut consister en un code verbal ou non verbal qui a fait l'objet d'une entente entre l'éducateur et le sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Intervention « moins forte » qu'un rappel verbal. Provoque moins de réactions de la part du sujet; elle permet au sujet de se rééquilibrer face à la situation sans que tous les membres du groupe soient au courant de la situation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Il s'agit d'une technique préventive qui évite la confrontation directe; elle est inefficace lorsque le sujet a de la difficulté à s'autocontrôler, ou lorsque la désorganisation a atteint un stade avancé.
La proximité et le contrôle par le toucher	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'éducateur se place près du sujet et manifeste à l'occasion son soutien en le touchant, afin que le sujet sente le soutien par le contact et la présence physique. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Technique qui peut être perçue comme une attention particulière de la part de l'éducateur; suppose un niveau minimal d'autocontrôle de la part du sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Contre-indiquée pour les sujets qui perçoivent la présence physique de l'adulte comme une stimulation, une provocation ou une menace.
L'aide opportune	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'éducateur intervient pour aider le sujet à réaliser sa tâche avant que ce dernier éprouve une difficulté susceptible de provoquer son retrait de l'activité en cours. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Technique préventive par excellence; demande une excellente connaissance de la façon dont le sujet accomplit une tâche; intervention rapide et ponctuelle; particulièrement indiquée dans le cadre de projets. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ À utiliser prudemment avec les sujets portés à la dépendance; il faut faire attention de ne pas intervenir trop vite ou de façon trop importante; elle peut provoquer de l'envie chez les autres membres du groupe.

Tableau 9.4 Techniques d'intervention (suite)

INTERVENTION	DÉFINITION	INDICATIONS	CONTRE-INDICATIONS
La reformulation	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'éducateur interprète dans ses propres mots ce que le sujet tente de communiquer, par ses paroles, ses gestes ou sa conduite. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Indispensable pour intervenir auprès des sujets handicapés sur le plan de l'expression verbale et des jeunes enfants. Suppose une capacité d'écoute, d'attention et d'empathie, et une bonne connaissance du sujet. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Mal utilisée, cette technique peut devenir un obstacle à la communication; l'éducateur doit veiller à ne pas prêter des intentions au sujet, mais se limiter à reformuler son message.
La confrontation	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'éducateur contraint le sujet à affronter la réalité, dont sa conduite par rapport aux normes de conduite définies par le cadre et la situation d'intervention. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Technique souvent employée avec les sujets présentant des difficultés du comportement social. Intervention de responsabilisation. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Nécessite une bonne compréhension de la situation; une erreur d'interprétation peut amener le sujet à se sentir attaqué, ce qui a pour conséquence de faire perdre de la crédibilité à l'éducateur.
L'appel direct	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'éducateur demande au sujet de cesser un comportement, au nom d'une réalité dont le sujet, à sa façon d'agir, n'apparaît pas conscient. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ L'éducateur peut faire appel à plusieurs réalités (la relation interpersonnelle, la hiérarchie et l'autorité, le niveau atteint, la réalité sociale, les conséquences logiques). 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Ces interventions font appel à la motivation du sujet et doivent être utilisées au moment opportun.
Le retrait	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Il s'agit de retirer un sujet du groupe, pour une courte période, afin de l'éloigner de la zone de conflit. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Technique qui peut être employée de façon préventive ou curative. On devrait l'utiliser lorsqu'il y a un danger physique (pour le sujet ou les autres), quand le comportement inapproprié est contagieux, quand on veut faire respecter le code de l'activité en cours, ou encore lorsqu'on veut aider un sujet qui est en difficulté au sein du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Technique dont l'application est délicate; l'éducateur doit évaluer l'effet que le retrait peut avoir sur le sujet et le groupe; le retrait n'est possible que si on possède les ressources physiques pour le réaliser (surtout une pièce disponible pendant une certaine période de temps); l'éducateur devrait avoir un objectif précis.

Source: Inspiré de Renou, 2005.

négocier une entente sur son comportement. On rédige alors un contrat de comportement ou un plan d'action que l'élève s'engage à respecter. On peut y prévoir que, chaque fois que l'élève adopte de bons comportements, il reçoit une récompense. Le rationnel de ce type d'intervention et des exemples sont présentés en détail au chapitre 11.

Il existe également de nombreuses autres techniques d'intervention qu'on peut utiliser avec les élèves présentant des troubles du comportement. L'inventaire qu'en a fait Renou (2005) est réussi et très profitable. Entre autres interventions, on trouve : l'ignorance intentionnelle, l'intervention par signe, la proximité, le toucher, le témoignage d'affection, l'aide opportune, la reformulation, la confrontation, l'appel direct et le retrait. Ces interventions sont plus appropriées aux interventions auprès d'élèves présentant des troubles du comportement. Le tableau 9.4, aux pages 158 et 159, en donne une brève présentation.

CONCLUSION

Tout au long de ce chapitre, nous avons présenté différentes interventions qu'un enseignant peut faire afin de prévenir les problèmes de comportement et y faire face, tout en respectant ses élèves. Nous avons privilégié les interventions qui ont des visées éducatives et qui permettent de développer l'autonomie des élèves. Dans une classe démocratique, l'enseignant doit développer le sentiment d'appartenance et créer un climat qui favorise la responsabilisation des élèves. Pour arriver à le faire, l'enseignant doit être en mesure d'exercer une autorité juste qui établit des limites et qui permet aussi aux élèves de prendre leur place. Dans ce contexte, l'intervention a toujours des buts précis et amène les élèves à respecter les limites établies. Nous avons également présenté différentes techniques d'intervention que l'enseignant peut utiliser. Il s'agit d'interventions concrètes qui permettent à l'enseignant de garder le contrôle de sa classe, de fournir de l'aide aux élèves sans pour autant prendre une attitude coercitive.

QUESTIONS

1. Quelles sont les caractéristiques d'un climat de classe démocratique?
2. Pourquoi est-il nécessaire pour un enseignant de faire preuve d'autorité dans sa classe?
3. Quelles sont les différentes façons d'exercer l'autorité et quelles sont les conséquences de chacune de ces façons?
4. Décrivez quelques interventions qu'un enseignant peut faire afin d'instaurer et de maintenir un climat démocratique dans sa classe.
5. Expliquez la différence entre une intervention et une réaction et illustrez-la à l'aide d'un exemple concret.

LECTURES SUGGÉRÉES

- ARTAUD, G. *L'intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1989, 190 p.
- GLASSER, W. *L'école qualité. Enseigner n'est pas contraindre*, Montréal, Éditions Logiques, 1996, 365 p.
- PAQUETTE, C. «Les valeurs qui habitent un vieux rêve», *Vie pédagogique*, n° 126 (2003), p. 22-25.
- TRUDEAU, H., C. DESROCHERS et J. L. TOUSIGNANT. *Et si un geste simple donnait des résultats. Guide d'intervention personnalisée auprès des élèves*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1997, 170 p.