# Comportements d'opposition et gestion de crise

Présenté dans le cadre du
Réseau Entre-Aides
5 février 2016
Par: Julie Bouchard, M.Ed, R.Psych
Psychologue, Réseau

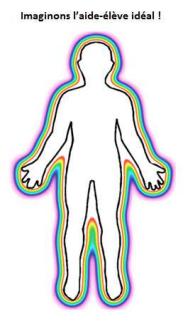
## Contenu de l'atelier

1. Qui êtes vous ? Quels sont vos besoins ?
2. Vidéo d'introduction– rôle de l'aide-élèves dans les écoles albertaine
3. Activités d'introduction
   - L'aide-élève idéal
   - Le rôle de l'aide-élève en éducation inclusive
4. Activité de réflexion
5. Qu'est-ce que le trouble d'opposition?
   - Caractéristiques
   - Exemples vidéo élèves de maternelle et du secondaire
   - Approches
6. Activité: Comment créer une atmosphère positive ?
7. La crise: ce que c'est, comment la désamorcer, comment la prévenir

## Vous avez des questions qui vous brûlent la langue ?

- Stationnement de questions disponibles.
- Utilisez les post-its mis à votre disposition sur les tables.

## Activité d'introduction




## L'aide-élève en éducation inclusive (Alberta Education)

Source: https://education.alberta.ca/%C3%A9ducation-inclusive/%C3%A9ducation-inclusive/everyone/les-vid%C3%A9os/

## Réflexions ? Commentaires ?

## Les différents rôles que peuvent adopter l'aide-élève

1. Ami (e)

L'aide-élève peut être parfois perçu (e) par l'élève comme leur seul véritable amitié.
Problème: la relation cesse lorsqu'il n'est plus possible de payer l'aide-élève.

2. Enseignent (e)

Cela permet de répondre aux besoin d'instruction de plus d'élèves de la classe.
Problème: l'aide- élève porte la responsabilité de la pédagogie même si la personne ne possède pas les connaissances dans le domaine.

3. Parent

L'aide-élève peut avoir une présence constante auprès de l'élève durant la journée.
Problème: Perception des autres élèves (en particulier à l'adolescence).

4. Protecteur

L'aide-élève peut protéger l'élève vis-à-vis certains comportements intimidateurs.
Problème: L'élève qui intimide peut aussi avoir besoin d'aide d'un adulte.

## Activité de réflexion

Consignes :

Les pensées peuvent déclencher des réponses de stress. Ci-dessous vous avez trois types de pensées qui peuvent servir de déclencheurs.

1. En lisant la liste, encerclez la phrase en **gras** la plus familière pour vous.

2. Créez ou choisissez au moins un antidote (phrases en italique) qui peut contrecarrer cette pensée.

**Tu fais ça pour me déranger**.

*Qu'est-ce qui est en train de se passer ?*

√ *Arrête. Respire. Recentre-toi.*

Décidez comment vous voulez utiliser cet antidote au travail. Prenez un moment pour vous imaginer en train de l'utiliser et ressentez, entendez et voyez son impact. (Imaginer c'est pratiquer !)

## LE COMPORTEMENT D'OPPOSITION

## TOP: Introduction

- Il est normal qu'un jeune élève manifeste, dans une certaine mesure, de l'irritabilité et des comportements d'opposition vis-à-vis l'autorité durant son développement. Apprendre à accepter l'autorité et les règles établies fait partie des habiletés sociales à acquérir au cours de l'enfance et de l'adolescence. Ainsi, plusieurs comportements associés aux TOP font partie du répertoire considéré comme normal chez les enfants.

## Trouble oppositionnel avec provocation : définition

Le DSM-5 (APA, 2013) définit le TOP par la présence marquée (c-à-d hors de la norme) et persistante (pour au moins six mois) de comportements :

1) colériques
2) des désobéissances et de provocation
3) ou vindicatifs

Notons ici, que le DSM-5 ne considère pas la présence d'actes agressifs pour l'établissement d'un diagnostic de TOP.

## Caractéristiques

**Critères diagnostiques du DSM-5 pour ce trouble :**

**A.** Ensemble de comportements négatifs, provocateurs, désobéissants et hostiles envers les personnes en autorités persistant pendant au moins six mois durant lesquels sont présentes quatre des manifestations suivantes (ou plus) :

(1) se met souvent en colère
(2) conteste souvent ce que disent les adultes
(3) s'oppose souvent ou refuse de se plier aux demandes ou règles des adultes
(4) embête souvent les autres délibérément
(5) fait souvent porter sur autrui la responsabilité de ses erreurs ou de sa mauvaise conduite
(6) est souvent susceptible ou facilement agacé par les autres,
(7) est souvent fâché et rempli de ressentiment
(8) se montre souvent méchant ou vindicatif

N.B. Doit être observé plus fréquemment qu'on ne le voit habituellement chez des personnes d'âge et de niveau de développement comparable.

## Caractéristiques (suite)

**B.** La perturbation des conduites affecte significativement le fonctionnement social, scolaire ou professionnel.

**C.** Les comportements décrits en A ne surviennent pas exclusivement au cours d'un trouble psychotique ou d'un trouble de l'humeur.

**D.** Le trouble ne répond pas aux critères du trouble des conduites ni, si le sujet est âgé de 18 ans ou plus, à ceux de la personnalité antisociale.

## Élèves qui manifestent des comportements oppositionnels

- TDAH
- Syndrome Gilles de la Tourette
- Troubles d'apprentissage
- Troubles des conduites
- Trouble du spectre autistique
- Syndrome d'alcoolisation fœtale
- Atteints cérébrales, par exemple, le lobe frontal
- Troubles émotifs (dépression, anxiété)
- Épileptiques
- Enfants abusé, négligés et d'un environnement hostile

## Les causes possibles

**Facteurs sociaux**

- éducation interrompue
- succession de personnes différentes dans leur vie
- familles fracturées
- conflits conjugaux et familiaux
- style de vie de la mère : drogues, dépression
- l'attachement parental désorganisé

## Les causes possibles

**Facteurs génétiques**

- plus de garçons que de filles
- antécédents familiaux de trouble d'humeur (ex. dépression), trouble oppositionnel, trouble des conduites, TDAH, personnalité antisociale

## Les causes possibles

**Facteurs neurologiques**

- la période avant et autour de la naissance
- bébé prématuré et un faible poids à la naissance
- manque d'oxygène à la naissance
- traumatisme cérébral
- lobe frontal blessé ou moins développé

## Les causes possibles

**Déficits des habiletés verbales**

- diminue l'influence régulatrice du langage
- réduit la capacité d'expression des émotions

## Un cerveau blessé ou le Syndrome dysexécutif (Barkley)

- Le lobe frontal comporte la fonction exécutive du cerveau contrôle les activités cérébrales reliées au comportement et aux émotions
- Capacité d'organisation et de planification
- Permet l'individu de s'investir dans une activité de façon intentionnelle
- Initie et utilise des stratégies pour confronter les situations nouvelles ou problématiques
- Corrige les erreurs après rétroaction

## Le développement des fonctions exécutives

- 18 mois à 4 ans, l'émergence de la mémoire de travail et de l'inhibition.
- Vers 6 ans : maturité de résistance à la distraction
- Vers 7 ans : maturité de la recherche visuelle et de l'inhibition
- Vers 12 ans : maturité de l'inhibition, de la flexibilité et la mémoire de travail
- Vers 19 ans : maturité de la planification et de la fluidité verbale

## Une dysfonction exécutive même légère entraînera :

- Des erreurs d'inattention
- De l'impulsivité cognitive
- Des difficultés à s'organiser avec son matériel dans son horaire,
- Des difficultés à trouver de bonnes stratégies de résolution de problèmes,
- Des difficultés à appliquer les stratégies à bon escient et de façon systématique,
- Des persévérations et des stéréotypies,
- Manque de contrôle des comportements.

## Vidéo

Comportements d'opposition à la maternelle

https://www.youtube.com/watch?v=n_ZF_wEHLvo

## Vidéo

Établir la relation avec un élève en trouble d'opposition

https://www.youtube.com/watch?v=n_ZF_wEHLvo

## Trouble oppositionnel avec provocation

Stratégies et approches de remédiation

## Approches

**Approches individuelles**

❖Le traitement est difficile et ardu

a) La psychothérapie individuelle et familiale

b) Médicaments

## Approches

**Approches comportementales**

❖ Un travail d'équipe au niveau de l'école et la famille

- ✓ Encadrement, structures, constance dans la classe et dans l'école
- ✓ Faire rapidement des rétroactions et imposer des conséquences immédiatement.
- ✓ Les rétroactions doivent être fréquentes
- ✓ Utiliser le renforcement positif avant la punition.
- ✓ Être conséquent et constant.
- ✓ Planifier les situations problématiques.
- ✓ Éviter de personnaliser les problèmes ou le trouble de l'enfant.
- ✓ Pardonner: demain est un autre jour
- ✓ Exprimer à l'élève notre confiance en ses capacités de faire les bons choix

## La relation de confiance et la communication

- ✓ Réviser chaque petite étape d'apprentissage
- ✓ Parler à ces élèves de leur comportement en privé
- ✓ Avoir un sens de l'humour
- ✓ Recourir souvent, de façon individuelle à la rétroaction, les signaux, le guidage et
- ✓ le repérage.
- ✓ Être calme et ne pas montrer ses émotions.
- ✓ Être conscient de nos propres éléments déclencheurs
- ✓ Les demandes devraient dire « commence » et non pas « arrête » en disant
- ✓ « fais » au lieu de « ne fais pas ».
- ✓ On fait preuve de politesse « S'il te plaît, pourrais-tu commencer ton travail ? » et non pas « N'est-ce pas le temps de commencer ton travail ? ».
- ✓ On offre des choix :
- ✓ Éviter les malentendus, on décrit le comportement désiré de manière claire et
- ✓ précise.

## Soutien au comportement positif

Les cinq principes de base:

1. Tous les enfants et les adolescents sont bons de natures.
2. Les adultes de la classe affectent l'atmosphère de la classe pour tous les élèves.
3. Tous les comportements sont une tentative de communication.
4. Le pouvoir et le contrôle ne sont pas efficaces pour changer le comportement d'un élève.
5. Traiter les élèves comme nous voudrions être traités.

## La relation de confiance et la communication

- ✓ On évite les discussions ou les débats portant sur le comportement.
- ✓ On fait une seule demande à la fois.
- ✓ On fait nos demandes d'une voix ferme sans émotion en s'approchant de l'élève et en le regardant dans les yeux.
- ✓ Avant de faire nos demandes, il est important de dire à l'élève de nous regarder. *(Avertissement* : Pour certaines cultures, le fait de demande le regard pourrait être problématique.
- ✓ On travaille avec les parents à jouer un rôle important dans la programmation destinée à leur enfant, par exemple, le plan d'intervention personnalisé (PIP) et du plan de comportement de leur enfant.
- ✓ On facilite la communication entre la maison et l'école.
- ✓ On incite les parents à communiquer avec l'école s'ils ne sont pas certains de ce que leur enfant leur raconte. On accueille toujours bien les appels des parents et on en fait un plaisir d'éclaircir les malentendus.
- ✓ On encourage les parents à dire à leur enfant qu'ils sont en faveur du programme de l'école.

## Activité: Comment créer une atmosphère positive ?

| Actions pour une atmosphère positive | Actions pour une atmosphère négative |
|---|---|
| Élèves avec besoins particuliers s'assoient avec leurs pairs dans la cafétéria et dans la classe. | Les élèves ayant des besoins particuliers s'assoient avec les adultes et sont séparés de leurs pairs. |
| L'enseignant interagit et enseigne directement aux élèves ayant des besoins. | L'aide-élève donne l'instruction à l'élève ayant des besoins ou est donnée dans une classe séparée. |
| L'aide-élève donne du soutien à tous les élèves, sous la supervision de l'enseignant. | L'aide-élève travaille seulement avec l'élève identifié comme ayant des besoins. |
| L'enseignant et l'aide-élève saluent chaque élève qui entre dans la classe. | L'aide-élève interagit seulement avec l'élève ayant des besoins particuliers. L'enseignant n'entre pas en contact avec lui/elle. |
| Les adultes parlent aux élèves de manière respectueuse. | Les adultes haussent le ton et crient en direction des élèves. |
| Les adultes préparent un plan pour améliorer le comportement des élèves. | Les adultes utilisent l'humiliation, le pouvoir et le contrôle pour changer le comportement de l'élève. |
| Autres idées ? | |

Doyle, M.B. (2008). *The Paraprofessional's Guide to the Inclusive Classroom: Working as a Team*. Baltimore: Brooks Publishing Co.

## LA CRISE: CE QUE C'EST, COMMENT LA DÉSAMORCER, COMMENT LA PRÉVENIR

## Les étapes du passage à l'acte

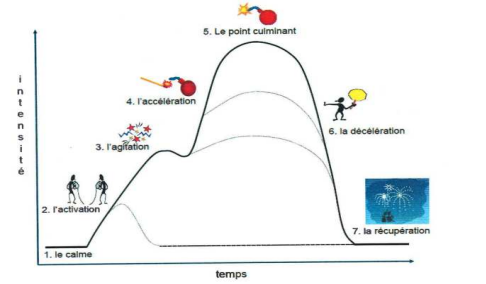



**Figure 1**
**Les phases du passage à l'acte**
**(adapté de Walker, Colvin et Ramsey, 1995)**

Doyle, M.B. (2008). The Paraprofessional's Guide to the Inclusive Classroom: Working as a Team. Baltimore: Brooks Publishing Co.

## Étape 1: le calme

**Interventions axées sur la <u>prévention</u> et la réponse aux <u>besoins fondamentaux</u> des élèves (Glasser, Maslow)**

- Besoins physiologiques
  - Se nourrir, s'abriter, bouger, ressentir un confort physique.
- Besoin de sécurité
  - Se sentir à l'abri des menaces, en sécurité, en confiance avec les autres.
- Besoin d'appartenance
  - Aimer et être aimé, faire partie d'un groupe, communiquer, être en relation.
- Besoins de pouvoir et d'estime
  - Se sentir compétent et en contrôle, être reconnu pour ses forces et ses qualités, être écouté, respecté et apprécié.
- Besoin de plaisir
  - Rire, s'amuser, avoir de la satisfaction et du plaisir à accomplir son travail.
- Besoins d'actualisation de soi et de liberté
  - Faire des choix, se réaliser au plan personnel, améliorer son potentiel et son pouvoir d'influence

## Interventions: le calme

***En tant qu'aide-élève, ce que vous pouvez faire:***

**√ Donner des directives qui sont simples, claires, précises et directes suivies d'un temps raisonnable pour que l'élève puisse y répondre (5 sec min.).**

- √ Attirer l'attention de l'élève
- √ L'appeler par son nom et faire une pause jusqu'à ce que l'élève vous regarde
- √ Voix assurée et une attitude neutre

√ Donner une consigne à la fois.

√ Les règles doivent être cohérentes avec le code de vie et les règles de classe.

## Interventions: le calme

**√ Établir un système de reconnaissance**

√ Se concentrer sur les comportements positifs (ratio 4 renfo +:1 renfo-)

- Impact positif sur l'estime personnelle de l'élève, rend l'image l'école plus positive
- Il faut renforcer le comportement (ex. lever la main) et non l'individu (Bravo Émile !)

## Interventions: le calme

**√ Enseigner les comportements attendus**

Avant 5-6- ans

- L'enfant croit que la pensée de ses pairs est la même que la sienne. Ne peut pas comprendre le point de vue de l'autre. Réagit dans l'immédiat, en se fiant aux apparences.

Vers 7 ans

- Commence à comprendre qu'une personne peut penser différemment de lui. Peut distinguer ce qui est accidentel de ce qui est intentionnel.

Entre 8 et 10 ans

- Commence à comprendre que les autres ont des intentions et des sentiments différents. Ce n'est pas mis en contexte toutefois.

À partir de 11-12 ans

- Peut comprendre que les intentions et les sentiments d'une personne peuvent varier d'une situation à l'autre.

** L'âge d'apparition va dépendre des expériences de chaque enfant et de son développement affectif et intellectuel. **

## Interventions: le calme

**√ Enseigner les comportements attendus**

1) Dire clairement le comportement désiré
2) Expliquer pourquoi vous avez cette attente
3) Donner du temps à l'élève pour pratiquer le comportement
4) Faire des rappels fréquents du comportement attendu
5) Renforcer de façon systématique (premières semaines)
6) Corriger le plus rapidement possible
7) Donner une rétroaction positive
8) Évaluer et soutenir en monitorant, donnant du modelage, etc.

Deux exemples de l'utilisation du modèle de l'enseignement direct[5]

| *Dans la classe au premier cycle:* | *Lors des déplacements au troisième cycle :* |
|---|---|
| 1) « On doit lever sa main pour avoir le droit de parole en classe » ; | 1) « On doit circuler calmement et en silence dans les corridors » ; |
| 2) « Il s'agit du système le plus efficace pour s'assurer que tout le monde puisse avoir un droit de parole et pour que l'on puisse s'entendre »; | 2) « Pourquoi avons-nous établi cette règle dans l'école ? » |
| 3) « Nous allons nous pratiquer à lever la main durant la prochaine activité » ; | 3) « Quels sont les moyens que nous pourrions nous donner pour respecter cette règle? » |
| 4) « J'entends plein de voix en même temps ! Pourquoi doit-on lever sa main avant de parler ? Je vous rappelle qu'on lève sa main avant de parler » ; | 4) « Quels sont les moyens que nous nous sommes donnés pour circuler calmement dans les corridors ? |
| 5) « C'est bien Catherine, tu lèves ta main et comme ça je peux te donner la parole » ; | 5) « Que pouvons-nous souligner de positif lors de notre déplacement aujourd'hui ? » |
| 6) « David je te donnerai la parole lorsque tu lèveras la main. Je me demandais David, comment je pourrais t'aider à te rappeler cette règle que tu oublies souvent ? » | 6) « Que pouvons-nous faire pour cesser les bousculades dans les rangs ? » |
| 7) « François j'aimerais te dire un mot à 15h30… François je voulais te dire que j'ai remarqué les gros efforts que tu fais pour lever ta main depuis une semaine… je voulais seulement t'en féliciter et je te souhaite une bonne soirée. » ; | 7) « Avez-vous remarqué une différence dans les déplacements des différents groupes de l'école depuis que nous nous insistons davantage sur le respect de cette règle ? » |
| 8) « Avons-nous amélioré le respect du droit de parole cette semaine en levant davantage la main ?» | 8) « Comment évaluez-vous la pertinence des moyens mis en place pour améliorer la qualité des déplacements ? » |

[5] D'après Walker, Calvin et Ramsey (1995)

## Étape 2: l'activation

Interventions axées sur la résolution

- l'élève peut être perturbé par un changement de routine, transition mal vécue, frustration, difficulté à gérer un conflit, problème de santé, etc.
- l'élève est encore disponible aux interventions
- Certains signes d'agitation peuvent être observés: soupir, ton de voix, tension musculaire, regard différent.

## Interventions: l'activation

***En tant qu'aide-élève, ce que vous pouvez faire:***

√ Observation et identification d'éléments déclencheurs

√ Planifier les moments de transition où l'élève peut être plus fragile

√ Faire participer l'élève dans la recherche de solution le plus rapidement possible dans le processus

√ Montrer à l'élève à s'exprimer de façon non violente

**Tableau ACC**

Nom de l'élève ____ Date ____

| | Antécédents<br>Conditions ou contexte dans lesquels les comportements problématiques sont observés | Comportement<br>Réponses ou actions de l'élève pouvant être une source de préoccupation | Conséquences<br>Événements et comportements observés après le comportement problématique |
|---|---|---|---|
| | Heure, cours, matière, personne, activité, demande, tâche | Décrire le comportement de l'élève de façon objective | De quelle manière le personnel a-t-il réagi? |
| Date<br>Heure<br>Personnel | | | |
| Date<br>Heure<br>Personnel | | | |
| Date<br>Heure<br>Personnel | | | |
| Date<br>Heure<br>Personnel | | | |
| Date<br>Heure<br>Personnel | | | |

Reproduit avec la permission de Karen Bain et Brenda Seaton, BURST, Bataclava, Observation, Assessment and Teaching Strategies, 1re édition, Edmonton (AB), Special Education Council, The Alberta Teachers' Association, 2001, p.88.

## Étape 3 : l'agitation

**Les interventions ont pour objectif de <u>calmer l'élève</u>.**

- L'activité motrice augmente ou diminue: mains, regard, réponses brèves et vagues, déplacements inutiles en classe, manque de concentration.
- Il faut aider l'élève à trouver son besoin le plus urgent. Ex. endroit pour se calmer

## Interventions: l'agitation

**L'adulte intervient le plus tôt possible afin d'aider l'élève à mieux contrôler son énergie** pour qu'elle soit moins désordonnée. Il est donc important de permettre à l'élève d'exprimer sa frustration sans trop insister.

***Ce qu'il faut faire***

√ Il faut chercher à comprendre et l'écouter de façon authentique.

√ Retirer l'élève pendant une courte période de temps (une minute par année de vie de l'enfant) afin de diminuer la tension.

√ Il adopte une attitude sécurisante sans placer de biais. Il place la main sur l'épaule de l'élève. Il se rapproche de lui ou s'en éloigne. Il s'assit ou s'accroupit si l'élève est assis.

√ Établir un contact visuel.

√ Dédramatiser la situation en utilisant l'humour.

√ Enlever doucement l'élément perturbateur (livre, casquette, crayon).

√ Donner une pause inattendue et prolongée (si nécessaire.)

## Pseudo-écoute: à éviter

- Perdu dans l'espace
  - L'adulte est absorbé par ses pensées
- L'écoute simulée
  - Ponctue la conversation avec des « Ah oui », « Vraiment ? », etc.
- L'écoute sélective
  - S'intéresse qu'à certaines parties de la conversation qui l'intéresse ou font son affaire
- L'écoute superficielle
  - Écouter au premier degré, pas lire « entre les lignes »
- L'écoute égocentrique
  - Écoute centrée sur nous-mêmes,. Ex. « ah oui, je sais exactement comment tu tes sens! » sans que l'autre n'ait exprimé de sentiment.

## Le rôle de l'intonation sur la réaction de l'élève

***Je*** n'ai jamais dit que tu avais un problème d'attitude;

Je n'ai jamais dit que ***tu*** avais un problème d'attitude;

Je n'ai jamais dit que tu avais un problème d'***attitude***;

***Je n'ai jamais dit que tu avais un problème d'attitude !!!***

Je n'ai jamais dit que tu avais un problème d'attitude…

## L'écoute empathique: à encourager

### Exemples d'écoute empathique:

Écho:

Élève: *J'haïs ça quand on fait des maths !*
Adulte: *T'haïs ça…*

Reflet:

Élève: *Je suis tanné ! Je veux qu'elle me laisse tranquille !*
Adulte: *Tu aimerais qu'on te laisse en paix…*

Appui:

Élève: *J'ai eu l'air fou et elle (adulte) n'a rien fait pour m'aider !*
Adulte: *Mmh Mmh (aucune connotation…)*

Inversion:

Élève: *Dans ce temps, là, je veux pas me faire déranger !*
Adulte: *Dans ce temps-là, tu voudrais qu'on te laisse tranquille…*

Demande de clarification:

Élève: *Toute la classe a ri de moi !*
Adulte: *Qui a rit de toi ?*

Retour d'interrogation:

Élève: *Pourtant, je lui ai demandé Pourquoi il ne m'a pas répondu ?*
Adulte: *Selon toi, pourquoi il ne t'a pas répondu ?*

Déduction:

Élève: *J'aurais voulu lui répondre, mais j'étais trop fâché !*
Adulte: *Si j'ai bien compris, tu n'étais pas capable de lui répondre calmement.*

## Interventions: l'agitation

L'ignorance intentionnelle:

| Indiquée quand l'élève… | Contre-indiquée quand l'élève… |
|---|---|
| Peut arrêter lui-même | Suscite le rejet des pairs |
| Cherche à attirer l'attention | A un comportement qui risque d'être contagieux dans la classe |

Utilisation de l'humour

| Indiquée quand l'élève… | Contre-indiquée quand l'élève … |
|---|---|
| Est à la recherche d'attention, il en reçoit alors beaucoup | Est susceptible |
| | A un rôle de victime |
| | Est rejeté par le groupe |

## Interventions: l'agitation

Donner de l'affection:

| Indiquée quand l'élève… | Contre-indiquée quand l'élève… |
|---|---|
| Est capable de recevoir de l'affection | Est dépendant et surprotégé |
| Devient facilement anxieux | Est séducteur |
| A un lien avec l'adulte | |

Proximité de l'adulte et le toucher

| Indiquée quand l'élève… | Contre-indiquée quand l'élève … |
|---|---|
| Est excité ou manifeste de l'agressivité | La relation est trop chargée d'agressivité ou de sensualité |
| A besoin d'être soutenu face à la nouveauté ou une frustration. | A été abusé physiquement |

## Étape 4: l'accélération

Les interventions ont pour but de resituer les limites.

- L'élève cherche à pousser les limites
- On observe: argumentation, provocation, désobéissance, refus, menaces, intimidation.
- L'Élève peut être tenté de chercher un allié pour amplifier son pouvoir.

## Accélération (suite)

- Il est très important pour l'adulte de bien **connaitre ses attentes, ses limites** et les moyens dont il dispose.
- Être conscient de l'impact de son **langage non-verbal**

## Interventions: accélération

1. Technique du choix

Si l'élève ne collabore pas, on répète la demande en la faisant suivre d'une conséquence moins négative, puis un autre choix possible avec une conséquence plus négative.

2. Faire attention au langage non verbal

a) Proximité: Respecter l'espace personnel de l'élève. Se rapprocher trop vite peut être vu comme de la provocation et créer une escalade.
b) Posture: Éviter le face-à-face, se positionner plutôt a 45 degrés.
c) Ton et nuances: baisser le ton, ralentir le débit, respecter les silences, rester calme, contrôler sa respiration, être conscient de ses comportements apparents.

## Exemple: Technique du choix

**Mise en situation:**

Tyler lance son cahier d'exercice de mathématiques, il est arrogant et défie votre autorité. Il affirme: « C'est niaiseux cet exercice pis en plus j'comprends rien ».

[L'enseignant s'approche de Tyler, s'accroupit et s'adresse à lui à voix basse]:

*Tyler, tu as deux choix qui s'offrent à toi:*

***Ou** on se remet ensemble à ton exercice de mathématique afin que je puisse t'aider*

***et** on reparle de ton attitude actuelle au début de la pause*

***Ou bien** tu décides d'abandonner tout de suite ton exercice*

***et tu devras** le terminer pendant que tes amis iront en pause.*

Note:

Il faut laisser au moins 5 secondes à Tyler pour répondre à la demande. Si Tyler refuse d'obéir, il faut nécessairement mettre à exécution la conséquence qu'il a choisie, sinon c'est toute la crédibilité de l'adulte devant Tyler et les autres élèves de la classe qui sera mise en doute.

## Étape 5: le point culminant

- L'accumulation des tensions devient insupportable pour l'élève. Il a besoin de libérer son énergie.
- Peut compromettre sa sécurité ou celle des autres.
- Il faut identifier des moyens qui permettent à l'élève une **prise de contrôle** plutôt qu'une perte de contrôle.

## Intervenir physiquement, oui ou non ?

- Il est toujours préférable d'intervenir **le plus tôt possible**, avant que la crise escalade.
- Il vaut mieux **s'abstenir d'intervenir si l'élève réagit agressivement** à l'intervention ou si l'adulte a peur ou si l'adulte n'est pas capable d'agir autrement que de façon autoritaire.
- Il y une **obligation** d'intervenir si la **sécurité de l'élève ou des autres peut être mise en danger**.
- L'adulte qui intervient doit être **prêt à accepter** qu'il puisse avoir contact physique.
- Il faut qu'il adopte une **attitude qui peut soutenir et guider** l'élève en évitant l'agression ou la défense.
- **L'attitude et les gestes** de l'adulte doivent être **sécurisants**. Il est important de garder son sang froid et demeurer **chaleureux**.

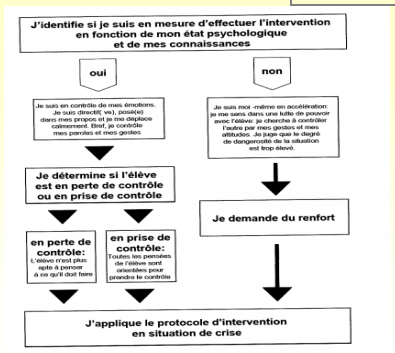



Figure 6
Organisation de l'intervention en situation de crise

Doyle, M.B. (2008). The Paraprofessional's Guide to the Inclusive Classroom: Working as a Team. Baltimore: Brooks Publishing Co.

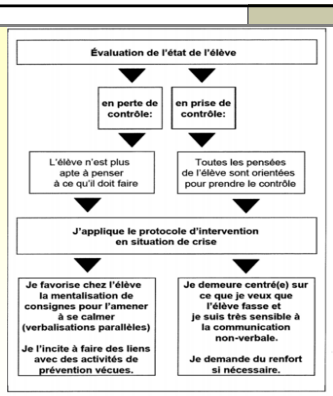



Figure 7
Modalités d'intervention en situation de crise

Doyle, M.B. (2008). The Paraprofessional's Guide to the Inclusive Classroom: Working as a Team. Baltimore: Brooks Publishing Co.

# La maitrise physique de l'enfant

- L'adulte utilise la maîtrise physique **si c'est la seule façon** d'assurer la sécurité de l'élève et des autres.
- La maîtrise physique se fait seulement au sommet de la crise.

***Ce qu'il faut faire :***

√ L'adulte adopte une attitude ferme et approche l'élève lentement.
√ Il prend et immobilise les bras et il colle le dos de l'élève contre lui-même,
en faisant attention pour les coups de tête, de talon ou les morsures.
√ Il pose sa tête sur l'épaule de l'élève et lui parle calmement : « c'est assez, c'est fini, on est calme, tout va bien se passer. »
√ L'adulte reste calme et sécurisant du début à la fin.

Les **adultes fréquemment exposés** aux crises agressives devraient recevoir une **formation en ce qui a trait à l'intervention non violente et non abusive**.

## Interventions: point culminant

***Ce qu'il faut faire :***

√ Si la sécurité des autres élèves est en danger, l'adulte éloigne les autres élèves à une distance d'au moins trois mètres ou les dirige à sortir de la classe.

√ L'adulte adopte une attitude ferme et décidée et parle d'une voix calme.

√ Il avise l'élève qu'il s'approchera lentement, mais si l'agressivité augmente, il recule et attend.

√ Il offre la main ou le touche d'une façon sécurisante et relaxante (bras, dos, épaules) si le rapprochement est possible.

## Interventions: point culminant

*Ce qu'il **ne faut pas** faire :*

Ø L'adulte tourne le dos, croise les bras ou recule.
Ø Il reste debout si l'élève est assis.
Ø Il exprime son impatience ou son agressivité par son attitude ses paroles ou ses gestes.
Ø Il hausse le ton de la voix.
Ø Il exprime des propos qui pourraient être menaçants (punitions, représailles).
Ø Il touche le genou ou une partie du bas du corps.
Ø Il insiste ou met l'élève au pied du mur.
Ø Il interdit certains propos.

## Étape 6 : la décélération

Les interventions ont pour but de soutenir la diminution de l'agressivité

- L'élève reprend graduellement le contrôle de son comportement. Diminution de l'agressivité verbale et motrice.
- L'élève peut encore blâmer les autres, nier la situation, éviter la discussion et ne pas être réceptif aux directives de l'adulte.

## Interventions: la décélaration

***Ce qu'il faut d'abord faire :***

√ L'adulte crée le contact avec l'enfant. Il le sécurise en lui manifestant de l'encouragement et de la compréhension.

√ Il jase avec lui et essaie de trouver la source de frustration.

√ Il détermine avec l'élève les éléments déclencheurs et ce qui le fait réagir ainsi.

***Ce qu'il faut faire ensuite :***

√ Après que l'élève a retrouvé son calme, l'adulte choisit un endroit calme et retiré ou il mène une discussion de l'incident avec l'élève. Une fiche pour faire réfléchir l'élève pourrait être utilisée en préparation à cette discussion.

√ Il aide l'élève à considérer d'autres moyens pour réagir autrement la prochaine fois, à voir les conséquences fâcheuses de l'acte posé et lui fairepart de façons pour réparer son geste ou de trouver de l'aide en cas de détresse.

## Interventions: la décélération

*Ce qu'il **ne faut pas** faire :*

Ø L'adulte punit l'élève en revanche et de façon imprévue.

Ø L'adulte fait sa propre crise, sermonne l'élève et fait des reproches.

## Étape 7: la récupération

Les interventions visent à assurer l'identification du besoin

- Passer de la confrontation à la collaboration
- Démontrer que ce n'est pas la relation qui est remise en question, mais le comportement inadéquat
- Miser sur le développement de compétences de l'élève plutôt que lui demander de toujours bien faire

## Interventions: récupération

- Permettre à l'élève de sauver la face par des gestes de réparation;
- S'assurer d'avoir une vision objective de la situation (rapport d'incident, se questionner sur nos interventions, retour sur la situation avec un autre adulte);
- Le plus possible, régler soi-même le problème avec l'élève;
- Parler de a situation (ex. sources de frustration, réactions observables, etc.) et non du caractère de l'élève;
- Être capable de faire des compromis pour arriver à la solution;
- Rechercher l'intervention la plus simple.

« Entre ce que je pense,
ce que je veux dire,
ce que je crois,
ce que je dis,
ce que vous voulez entendre
ce que vous entendez,
ce que vous croyez comprendre,
ce que vous comprenez…

**Il y a au moins 9 possibilités de ne pas s'entendre…**
Cela mérite sûrement qu'on s'arrête
Pour vérifier
Si le message a bien passé… ! »

(Sylviane Herpin)

## Références utiles

**Bibliographie**

Alberta Education (2008). *Renforcer le comportement positif dans les écoles albertaines.* Edmonton: Direction de l'éducation française.

Baker, J. (2008). *No More Meltdowns: Positive Strategies for Managing and Preventing Out-of-control Behavior*. Arlington, TX: Future Horizons Inc.

Doyle, M. B. (2008). *The Paraprofessional's Guide to the Inclusive Classroom: Working as a Team- 3rd Edition*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

Georges, P., Chartrand, P., Tozzi, R. & Martin, D. (2004). *La gestion des comportements agressifs: mieux prévenir pour mieux intervenir- Guide de formation*. Services des ressources éducatives, Commission scolaire de Montréal.

Massé, L., Desbiens, N. & Lanaris, C. (2014). *Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Chenelière Éducation.

**Sites internet**

Bibliothèque de l'éducation inclusive, Alberta Education
http://www.learnalberta.ca/content/iepLibrary/index-fr.html

*Merci de votre participation !*